



BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

78

Vol. 78 N.º 78 | julio-diciembre 2025

Lima, Perú

ISSN: 0567-6002



BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Vol. 78 | N.º 78

julio-diciembre 2025
Lima, Perú

BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Bol. Acad. peru. leng. Vol. 78 N.º 78 | julio-diciembre 2025
Periodicidad semestral
Lima, Perú

DIRECTOR

EDUARDO HOPKINS RODRÍGUEZ

EDITORAS GENERAL

MARTINA VINATEA

EDITORES

MARÍA DE FÁTIMA SALVATIERRA

LUIS ANDRADE CIUDAD

COMITÉ EDITOR

Harry Belevan-McBride, Academia Peruana de la Lengua, Perú

Rodolfo Cerrón-Palomino, Academia Peruana de la Lengua, Perú

Carlos Garatea Grau, Academia Peruana de la Lengua, Perú

Raquel Chang-Rodríguez, Academia Peruana de la Lengua, Perú

Manuel Larrú Salazar, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Luis Fernando Muñoz Cabrejo, Facultad de Teología Pontificia Civil de Lima, Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

Alicia María Zorrilla, Academia Argentina de Letras

Pedro Luis Barcia, Academia Argentina de Letras

Alfredo Matus Olivier, Academia Chilena de la Lengua

Pedro Lastra Salazar, Academia Chilena de la Lengua

Federico Schopf, Universidad de Chile

Juan Carlos Vergara Silva, Academia Colombiana de la Lengua

Julio Pazos Barrera, Academia Ecuatoriana de la Lengua

Julio Calvo Pérez, Universidad de Valencia, España

Eva Valero Juan, Universidad de Alicante, España

Vicente Cervera Salinas, Universidad de Murcia, España

Maida Watson, Florida International University, EE. UU.

Marie Madeleine Gladieu, Universidad de Reims-Champagne-Ardenne, Francia

Jorge Eduardo Arellano, Academia Nicaragüense de la Lengua

Roberto Zariquiey Biondi, Pontificia Universidad Católica del Perú

Wilfredo Penco, Academia Nacional de Letras de Uruguay

Eliana Lucián, Universidad de la República, Uruguay

EQUIPO TÉCNICO

Joan Doroteo Echegaray (corrección de textos)
Miguel García Rojas y Jean Norbert Podleskis (traducción)
Magaly Rueda Frías (coordinación)

BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Jr. Conde de Superunda N.º 298 - Lima 1, Perú
Teléfono (511) 908 930 830
boletin@apl.org.pe

ISSN: 2708-2644 (versión en línea)
DOI: <https://doi.org/10.46744/bapl>

Depósito Legal: 95-1356

Título clave: Boletín de la Academia Peruana de la Lengua

Título clave abreviado: Bol. Acad. peru. leng.

El *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* está indexado en:

Latindex catálogo 2.0
MIAR
ROAD
LatinREV
REDIB
DOAJ
ALICIA
LA Referencia
ERIHPLUS
SciELO
Scopus

El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión del Boletín.

BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Lima, 2.º semestre de 2025

vol. 78, n.º 78

CONSEJO DIRECTIVO DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Presidente:	Eduardo Hopkins Rodríguez
Vicepresidente:	Luis Andrade Ciudad
Censora:	Eliana Gonzales Cruz
Secretario:	Víctor Oswaldo Holguín Callo
Tesorero:	Antonio González Montes
Bibliotecario:	Camilo Fernández Cozman

ACADÉMICOS DE NÚMERO

Rodolfo Cerrón-Palomino	(1991)
Fernando de Trazegnies Granda	(1996)
Marco Martos Carrera	(1999)
Ricardo González Vigil	(2000)
Ricardo Silva-Santisteban Ubillús	(2001)
Eduardo Hopkins Rodríguez	(2005)
Salomón Lerner Febres	(2006)
Camilo Fernández Cozman	(2008)
Alonso Cueto Caballero	(2009)
Marcial Rubio Correa	(2010)
Harry Belevan-McBride	(2012)
Carlos Garatea Grau	(2014)
Víctor Oswaldo Holguín Callo	(2014)
Antonio González Montes	(2014)
Eliana Gonzales Cruz	(2017)
Óscar Coello Cruz	(2022)
Jorge Valenzuela Garcés	(2022)
Rocío Caravedo Barrios	(2023)
Luis Andrade Ciudad	(2023)
Eduardo González Viaña	(2023)
Martina Vinatea Recoba	(2024)
Alfredo Bryce Echenique	(electo, 2022)

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

PERUANOS EXTRANJEROS

Armando Zubizarreta	Humberto López Morales
Luis Enrique López	Julio Calvo Pérez
Julio Ortega	Raquel Chang-Rodríguez
Pedro Lasarte	Isabelle Tauzin-Castellanos
Juan Carlos Godenzi	Thomas Ward
Víctor Hurtado Oviedo	Inmaculada Lergo
Jesús Cabel Moscoso	Pedro Lastra
César Ferreira	Stephen M. Hart
	Juan Jesús Armas Marcelo

ACADÉMICOS HONORARIOS

Johan Leuridan Huys
Antonio Gamoneda Lobón
Jorge Eduardo Arellano
Santiago Muñoz Machado

BOLETÍN DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA

Bol. Acad. Peru. leng. Vol. 78, N.º 78 | julio-diciembre 2025

ISSN: 2708-2644 (versión en línea)

DOI: <https://doi.org/10.46744/bapl>

CONTENIDO

Artículos

JUAN CIFUENTES SANDOVAL	13
La prensa pedagógica y su impacto en la gramática escolar chilena (1893-1899)	
ANA MARÍA CRISTI Y ALEXIS CANDIA-CÁCERES	51
Cartografía liminal en la narrativa porteña de Manuel Rojas	
M.ª ÁNGELES GARCÍA ARANDA	81
El contexto en la enseñanza del español como lengua extranjera en EE.UU.: implicaciones pedagógicas y culturales en la adaptación del método Pestalozzi (1884-1918)	
MARTÍN IGNACIO KOVAL	133
La narración factual y la explicación de la realidad en textos de estudiantes universitarios	
LAURA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ	173
La ubicación de <i>Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel</i> en el entramado de las revistas culturales peruanas	
LAIA OLIVÉ	201
«Siempre a lo desconocido»: el misterio en la prosa reflexiva de Juan Ramón Jiménez y José María Eguren	

MARCO ANTONIO PÉREZ DURÁN, ALEJANDRO CÉSAR RICO MARTÍNEZ Y 235
ALEJANDRA HAYDEE MORENO SÁNCHEZ
Uso de Python en el análisis de la disponibilidad léxica

ANAHÍS SAMAMÉ-RISPA 261
Construcciones pronominales innovadoras: una comparación a través
del corpus PRESEEA-Lima

Nota

GENARO VALENCIA CONSTANTINO 293
Un epígrama latino en el frontispicio del *Escudo de armas de México*
(1746) de Cayetano de Cabrera y Quintero

Reseñas

IGNACIO ARELLANO AYUSO 313
Zárate, Agustín de. (2022). *Historia del descubrimiento y conquista del Perú* (M. Ortiz Canseco, Ed.)

JESÚS A. MEZA-MORALES 331
Del Valle, José. *Lo político del lenguaje. Travesía por el español y sus malestares*

Registro 339

Datos de los autores 345

ARTÍCULOS

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (13-49)

LA PRENSA PEDAGÓGICA Y SU IMPACTO EN LA GRAMÁTICA ESCOLAR CHILENA (1893-1899)

Educational press and its impact on grammar in
Chilean school (1893-1899)

La presse pédagogique et son effet sur la grammaire scolaire
chilienne (1893-1899)

JUAN CIFUENTES SANDOVAL
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
juan.cifuentes@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4774-9599>

RESUMEN:

Con el presente artículo hemos buscado demostrar la influencia de la prensa pedagógica en el desarrollo de las ideas gramaticales en Chile. Nuestro corpus está compuesto de dos revistas publicadas a fines del siglo XIX: la *Revista de Instrucción Primaria* y la *Revista del Preceptorado de Atacama*. En el análisis, recurrimos al concepto de «campo» (Bourdieu, 2003) para ilustrar cómo la difusión de ideas en la prensa especializada posibilita la emergencia y consolidación del profesorado primario como un actor relevante en el medio local. Concluimos que este proceso permite el surgimiento de nuevas ideas y autoridades al interior del cuerpo de maestros, lo que impacta en la codificación de textos gramaticales destinados al uso escolar. De manera complementaria, observamos un aprovechamiento, por parte del Estado, de la creciente organización gremial de los profesores para difundir ideas útiles en el marco de las reformas en curso en el sistema educativo.

Palabras clave: alfabetización en Chile, historiografía lingüística, estandarización lingüística, glotopolítica, enseñanza primaria.

ABSTRACT:

In this paper, we have sought to prove the influence of the educational press on the development of grammatical ideas in Chile. Our corpus consists of two journals published at the end of the 19th century: *Revista de Instrucción Primaria* and *Revista del Preceptorado de Atacama*. In our analysis, we use the concept of “field” (Bourdieu, 2003) to illustrate how the dissemination of ideas in the specialized press enables the emergence and consolidation of primary school teachers as relevant actors in the local media. We conclude that this process allows for the emergence of new ideas and authorities within the teaching profession, which has an impact on the codification of grammar texts intended for use in schools. Complementarily, we observe that the government benefits from the growing unionization of teachers to disseminate useful ideas in the context of ongoing reforms in the education system.

Key words: literacy in Chile, linguistic historiography, linguistic standardization, glottopolitics, primary education.

RÉSUMÉ :

Nous avons cherché avec article à démontrer l'influence de la presse pédagogique sur le développement des idées grammaticales au Chili. Notre corpus est composé de deux revues publiées à la fin du XIX^e siècle : la *Revista de Instrucción Primaria* et la *Revista del Preceptorado de Atacama*. Dans cette analyse, nous faisons appel au concept de « champ » (Bourdieu, 2003) pour illustrer comment la diffusion des idées au sein de la presse spécialisée rend possible l'émergence et la consolidation des instituteurs en tant qu'acteur d'importance dans le milieu local. Nous concluons que ce processus a facilité l'apparition de

nouvelles idées et autorités au sein du corps enseignant, ce qui a eu un impact sur la codification des manuels de grammaire destinés à l'usage scolaire. De manière complémentaire, nous observons que l'État a tiré parti de l'organisation syndicale croissante des professeurs pour diffuser des idées utiles dans le cadre des réformes en cours du système éducatif.

Mots clés : alphabétisation au Chili, historiographie linguistique, standardisation linguistique, glotopolitique, enseignement primaire.

Recibido: 08/10/2024 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

La prensa pedagógica se ha posicionado en años recientes como una fuente valiosa de información para el estudio de la gramática escolar, ya que posibilita el acceso a los debates e ideas circulantes en torno a las ideas gramaticales (García Folgado y Garrido Vélchez, 2023; Garrido Vélchez, 2023) y ortográficas (Gaviño Rodríguez, 2022). Junto a esto, existe una creciente importancia atribuida a lo que se ha denominado el «campo gramático-pedagógico» (Narvaja de Arnoux, 2021), en referencia al lugar en donde confluyen las acciones e intereses de variados sujetos y agrupaciones —como es el caso de las universidades, la industria editorial y las entidades estatales interesadas en la homogeneización de las prácticas lingüísticas de la población—, los cuales participan y compiten por la hegemonía en el proceso de codificación de textos gramaticales orientados a la enseñanza. Dicho esto, no existen todavía estudios sobre las acciones emprendidas por parte de los profesores primarios, configurados como un actor colectivo que cobró progresiva importancia entrado el siglo xx (Subercaseaux, 2011) y que se valía, precisamente, de la

prensa pedagógica para difundir las distintas propuestas surgidas desde el gremio para mejorar la instrucción gramatical.

De lo recién expuesto surge el objetivo de la investigación, la cual busca demostrar que el empoderamiento del profesorado primario —mediante la gremialización y difusión de sus ideas a través de la prensa especializada— afectó de manera decisiva la forma de concebir la enseñanza gramatical en Chile. En este sentido, se postula que la consolidación de este actor en el campo gramático-pedagógico afecta de manera inevitable la estructura y el propósito otorgados a las gramáticas escolares en el período delimitado (1893-1899), gracias al surgimiento de nuevas autoridades y metodologías de enseñanza desde el seno del cuerpo de profesores, las que, a su vez, modifican las dinámicas sostenidas con otros actores clave del campo, como la universidad, la industria editorial y las entidades estatales a cargo de la supervisión del sistema escolar.

Para cumplir con lo anterior, centramos nuestra atención en dos revistas publicadas a fines del siglo xix: *La Revista del Preceptorado de Atacama (RPA)* y la *Revista de Instrucción Primaria (RIP)*. Mediante estas podemos acceder a un panorama amplio de las prácticas y discusiones sostenidas por los preceptores primarios del período en torno a la enseñanza gramatical, pues la primera de ellas es de carácter autogestionado y la segunda tiene un carácter oficial —lo que nos permite acceder no solo a debates lingüísticos, sino también a decretos y resoluciones estatales vinculados a la codificación de gramáticas escolares—. Así, el análisis nos ayuda a comprender cuál era la finalidad atribuida a la enseñanza gramatical por los preceptores, además de las acciones emprendidas por estos para lograr su perfeccionamiento. De manera complementaria, indagamos sobre los mecanismos mediante los cuales el Estado aseguró tener algún grado de control sobre dichos procesos, por ejemplo, encausando las demandas pedagógicas de los maestros hacia

metas predefinidas de antemano por parte de las instituciones gubernamentales.

Las ventajas asociadas a un estudio de este tipo son varias. En primer lugar, permite comprender la manera en que este nuevo actor social, representado por el profesorado, supo organizarse para difundir con éxito sus propias ideas sobre la enseñanza gramatical, en el marco de la disputa por el «campo» (Bourdieu, 2003; Fligstein y McAdam, 2012). En segundo lugar, ofrece algunas pistas fundamentales para definir correctamente qué se entendía, en el período 1893-1899, por «gramática escolar» desde una perspectiva que considera elementos contextuales y los aportes de disciplinas afines (como la teoría pedagógica); de este modo, se complementa el conocimiento obtenido en investigaciones historiográficas previas que abordan la gramática escolar en un período inicial del sistema educativo chileno (Bargalló Escrivá, 2023; Narvaja de Arnoux *et al.*, 2021). Finalmente, lo recién expuesto amplía la comprensión, por un lado, del proceso de construcción de «instrumentos lingüísticos» (Narvaja de Arnoux y Lauria, 2022) destinados al uso escolar y, por otro, de las consecuencias glotopolíticas de su uso en el marco de las políticas de estandarización lingüística en curso en el período 1893-1899, y que se mantienen hasta hoy en el contexto latinoamericano (Arias Loaiza y Lovón Cueva, 2022).

Sobre la organización del estudio, luego de exponer las bases teóricas, históricas y metodológicas que constituyen la base de la investigación, se exponen los resultados obtenidos del corpus agrupándolos en tres áreas clave. En la primera (ver § 4.1), se aborda el papel que las revistas pedagógicas desempeñaron como herramientas para la formación continua por parte de los docentes. En la segunda (ver § 4.2), se exponen las principales tendencias identificadas en los discursos del corpus que hacen de la enseñanza gramatical su objeto. Finalmente, en la tercera (ver § 4.3), se da cuenta de la relación existente entre estas ideas y las políticas adoptadas

desde el Estado para fomentar la codificación de textos de enseñanza, lo que constituye un hito desatendido hasta hoy, y cuya comprensión resulta imprescindible para obtener un conocimiento cabal del proceso de codificación y difusión de ideas gramaticales en los textos escolares del período. Tras el análisis, se desarrolla una discusión que utiliza el concepto de «campo» (Fligstein y McAdam, 2012) como eje articulador de las tres áreas temáticas presentadas, lo que permite extraer algunas conclusiones presentadas al final del artículo.

2. Marco teórico

2.1. El concepto de «campo» y su relevancia para el estudio histórico de la gramática escolar

El presente estudio toma como base la propuesta de Narvaja de Arnoux (2021) sobre la existencia de un campo gramático-pedagógico, el cual, según se ilustra en los casos chileno (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2021) y uruguayo (Oroño, 2023), comienza a gestarse en una etapa temprana de la instauración del sistema educativo. En términos generales, el concepto de «campo» surge del cuestionamiento que hace Bourdieu (2003) sobre la autonomía que tienen los autores en relación con su obra, lo que lleva a proponer la existencia de un «campo intelectual» mayor, que determina el valor de cada producción en función de los conflictos y competencias existentes en su interior. Esta noción se complejiza en la propuesta de Fligstein y McAdam (2012), quienes afirman que una característica común a los distintos campos existentes es la emergencia, estabilización y transformación de espacios socialmente constituidos, en donde se compite por prestigio y/o recompensas materiales. Así, el análisis de cada campo lleva a prestar atención a las distintas acciones por las cuales los actores intentan mejorar su propia posición usando de manera estratégica las «reglas» del campo mismo y los recursos a su disposición.

Lo anterior tiene consecuencias inmediatas para nuestra propia investigación, dada la importancia que adquiere el examinar las contribuciones de todos los participantes del campo intelectual (incluidos aquellos «menores» o de influencia limitada en el tiempo), al mismo tiempo que se consideran otros fenómenos concomitantes que, en general, los estudios de historiografía lingüística han pasado por alto hasta hoy. Ejemplos de ello son el papel que ha jugado la industria editorial en la proliferación de la gramática escolar como género textual, la forma en que el contexto político favoreció ciertos discursos (en desmedro de otros) y el control estatal ejercido mediante diversas instituciones que interactúan con el campo estudiado —lo que constituye un área de particular interés en la propuesta de Fligstein y McAdam (2012) aquí adoptada—. En este sentido, destaca la existencia de redes de influencia entre campos relacionados que, de acuerdo con la propuesta, afectan en mayor o menor medida el capital simbólico de cada autor —por ejemplo, la cercanía de los autores con instituciones como la universidad, el mercado editorial, la iglesia, entidades gubernamentales, etc.—. Esto lleva, además, a prestar atención a la posición en la escala social de los actores involucrados, lo que lleva a preguntarnos sobre la presencia de mecanismos distintivos para la legitimación del propio trabajo en el caso de sujetos ubicados en una posición periférica en el campo establecido, como ocurría con los profesores primarios a fines del siglo XIX pertenecientes principalmente a las clases medias y bajas (Serrano *et al.*, 2012) y cuyo trabajo se encontraba aún en vías de profesionalización.

En suma, nos mostramos de acuerdo con Narvaja de Arnoux (2016, 2022), quien menciona cómo, si bien la labor historiográfica tiene la función de dar cuenta de la historia de la conformación interna de la disciplina, experiencias como la elaboración de instrumentos lingüísticos¹

1 Seguimos aquí la definición hecha por Arnoux y Lauria (2022), quienes incluyen en esta categoría todos los textos que organizan y normalizan determinadas prácticas

dedicados al uso educativo no pueden ser separadas del contexto inmediato que les sirve de marco y que determina la toma de posiciones de algunos sectores para la conservación o transformación de la estructura social existente. Esto ilustra con mayor nitidez la utilidad del concepto de «campo» para explicar, por ejemplo, cómo la prensa pedagógica pudo haber jugado un papel importante en el proceso de consolidación del preceptorado primario como un actor colectivo. Asimismo, permite profundizar en las distintas estrategias para la organización y participación de los preceptores en el campo gramático-pedagógico, en el cual se aprecia el despliegue de múltiples estrategias que tienen éxito precisamente gracias a la existencia de la prensa escrita.

2.2. El profesorado como un actor relevante en la expansión del sistema educativo a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX

Las revistas pedagógicas que son objeto de análisis en esta investigación tienen su origen en un largo proceso de organización y profesionalización del profesorado chileno. La formación de preceptores primarios en Chile se inicia en 1842 con la fundación de la Escuela Normal, en el marco de un esfuerzo estatal por crear personal preparado para la enseñanza fuera de la órbita eclesial. De esta manera, la búsqueda de un modelo centralizado para el sistema educativo se relaciona directamente con la voluntad de la clase dirigente para lograr la asistencia y el control de las clases bajas, las cuales constituían el grueso del cuerpo de estudiantes primarios (Cox y Gysling, 1990).

Lo anterior se complementa con la fundación del Instituto Pedagógico en 1889, el cual estuvo marcado por un profundo espíritu positivista que buscaba facilitar la convivencia social y el progreso material del país. Esto, al mismo tiempo que acentuaba la uniformidad

lingüísticas en función de lo que se considera «correcto» y «legítimo» (como sería el caso de las gramáticas, diccionarios, manuales de estilo, etc.).

propia de un sistema educativo centralizado, posibilitó el surgimiento de un nuevo sector social gracias a la profesionalización de la figura del docente como un sujeto con una formación intelectual sólida (Serrano *et al.*, 2012, p. 357; véase también Alarcón, 2010), en lo que Dussel (1997, citado en Alarcón, 2010, p. 53) describe como un proceso de «ampliación cultural», dada la pertenencia de estos sujetos a una incipiente clase media que se educaba en la universidad gracias a becas estatales.

Estos profesionales comienzan a organizarse en gremios a finales del siglo XIX, lo que les permite abordar de manera conjunta los problemas materiales propios de un rubro caracterizado por una situación económica precaria e inestable, en un proceso que se asemeja a lo ocurrido en el caso de otras sociedades mutualistas (Serrano *et al.*, 2012). Como exponen Cox y Gysling (1990), esta forma de organización tendió fuertemente hacia el sindicalismo, y encausó hacia la política los distintos malestares percibidos por sus miembros, cuya acción varió a partir de los intereses electorales de los patrocinadores.

Según decíamos, esto último resulta central para los objetivos del presente estudio, en la medida en que una comprensión de los factores que llevaron a la organización del profesorado primario nos permite entender de mejor manera las estrategias desplegadas para disputar el capital simbólico en el interior del campo, así como la naturaleza de sus ideas y la vinculación de estas con proyectos de alcance mayor. Así, agrupaciones como las sociedades de maestros constituyan una instancia eficaz para el perfeccionamiento docente en el marco de las reformas pedagógicas en curso, en especial de aquellos que no habían egresado de la Escuela Normal. Por este motivo, no resulta sorprendente que en nuestro corpus se celebre constantemente la formación de nuevas sociedades de maestros y que incluso se añadan formularios en las páginas finales de la revista —en sus últimos años— para solicitar tanto el

ingreso como el patrocinio de nuevos postulantes a la Sociedad de Preceptores de Santiago (*RIP*, 1911) y la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (*RIP*, 1920, p. 272), como una forma de aumentar el número de afiliados.

3. Descripción del corpus y metodología

El corpus está compuesto por dos revistas pedagógicas publicadas entre 1893 y 1899: *La Revista del Preceptorado de Atacama* (*RPA* en adelante), publicada por la Sociedad Unión de Profesores de Instrucción Primaria de Atacama (SUPIPA en adelante), y la *Revista de Instrucción Primaria* (*RIP* en adelante), de carácter oficial.

En el caso de la *RPA*, nos enfrentamos a una revista de carácter auto-gestionado que imprimió doscientos ejemplares mensuales de manera constante durante sus siete años de actividad (1893-1899), los cuales marcan el período delimitado en este estudio. Para el año 1894, 153 de estos 200 números se hacían llegar a socios suscritos a la revista, mientras que los demás números se distribuían entre bibliotecas y «cambios» con otras revistas. Según se declara en una editorial del mismo año, la *RPA* tenía como objetivos «trabajar por la unión del preceptorado» y facilitar «los medios de hacer menos pesada su misión» (SUPIPA, 1894, p. 177).

La *RIP* compartía estos objetivos, ya que se distribuía en todas las escuelas públicas, y se posicionó explícitamente como heredera de dos órganos oficiales de comunicación publicados con anterioridad: el *Monitor de las Escuelas Primarias* y el *Boletín de la comisión visitadora de Santiago* (*RIP*, 1898, pp. 5-6). En este sentido, se destaca en números posteriores el carácter oficial de la revista, el cual permitió su impresión constante a diferencia de otras publicaciones pedagógicas que, dado su reducido público y la falta de apoyo, se habían visto forzadas a cerrar (*RIP*, 1896, p. 6). En cuanto a su propósito, este se vincula explícitamente con la búsqueda del éxito de las reformas pedagógicas en curso y

la formación docente, principalmente mediante «el paso de la rutinaria enseñanza de memoria a los métodos razonados que despiertan la inteligencia, ejercitan el juicio i el raciocinio i contribuyen a formar el carácter del individuo» (*RIP*, 1896, p. 9).

En lo que respecta al procedimiento de análisis, luego de revisar la totalidad de las publicaciones entre los años que comprenden el estudio, se han seleccionado todos aquellos textos que se hacen cargo de la educación lingüística en las escuelas, ya sea mediante textos instruccionales o instancias de deliberación en torno a las metodologías de enseñanza. Posteriormente, se ha realizado un análisis orientado al contenido de los textos; este se centró en la identificación de discursos agrupados en tres áreas temáticas, los cuales se desarrollan como subapartados diferenciados en la exposición de los resultados:

- 1) Instancias de perfeccionamiento docente publicadas en las revistas.
- 2) La finalidad de la gramática y el debate en torno a la metodología de enseñanza en aula.
- 3) El debate en torno a los textos gramaticales dedicados a la enseñanza y los mecanismos de control estatal sobre la producción de estos.

Ante la imposibilidad de dar cuenta de la totalidad de los textos analizados, se han seleccionado para la exposición algunos ejemplos relevantes y/o ilustrativos de las tendencias identificadas en el corpus.

4. Análisis

4.1. La prensa pedagógica como herramienta para el debate y la uniformización de las prácticas de enseñanza

Una de las ideas principales que se defienden en el presente escrito es que la prensa pedagógica fue una herramienta poderosa para la uniformización de los métodos de enseñanza gramatical, incluso antes de la

actualización curricular llevada a cabo desde el Estado. En esta línea, ambas revistas tuvieron como práctica común la publicación de los temas tratados en las llamadas «conferencias pedagógicas». Estas eran gestionadas por los visitadores de escuelas (autoridades provinciales delegadas del Ministerio de Instrucción Pública), quienes se encargaban de designar tanto los temas como los expositores de cada conferencia (SUPIPA, 1894, pp. 244, 299).

Los textos muestran cómo los distintos funcionarios de la enseñanza utilizan estas instancias para compartir los aprendizajes alcanzados a lo largo de su trabajo. Por ejemplo, Domitilla Hinojosa, en su cargo de ayudante de la Escuela n.^o 1 de Niñas, reflexiona en torno al papel desempeñado por los profesores en la enseñanza de la lengua, e incluso aprovecha la ocasión para recordar al visitador de escuelas (a quien se refiere como «el jefe») la necesidad de adquirir material de enseñanza que no estaba disponible en su propia escuela:

- (1) No ignorais que los niños que entran por primera vez a la escuela, no solo hablan de la peor manera imaginable, sino que hai, i esto lo digo con mucha experiencia, niñitas que aun ignoran el idioma patrio; he aqui un constante trabajo del institutor para enseñar a pronunciar las palabras. Por esto, ante todo, debe el profesor acostumbrar una pronunciacion correcta y clara, pues los niños, en quienes puede tanto el espíritu de imitacion, concluirian por hablar mal, si el maestro así lo hiciese [...]. No entrará a tratar de la manera de dar una leccion, puesto que lo vais a ver en la clase que haga a mis alumnas; simplemente queria daros mi opinion i hacer presente al jefe lo que aun falta para que la enseñanza sea mas completa. (SUPIPA, 1894, pp. 244-245)

Este ejemplo logra ilustrar de buena manera la interacción que estas instancias formativas posibilitaban en el interior del propio gremio y sus superiores inmediatos, con el objetivo final de perfeccionar los

métodos de enseñanza utilizados. Esto se aprecia en ambas revistas de manera sistemática, aunque, en el caso de la *RIP*, los discursos adquieren en ocasiones un carácter oficial en boca de autoridades como el inspector general de escuelas, quien aprovecha esta instancia para fijar los modelos de toda una provincia y «tratar de una manera gramatical i literaria el trozo de lectura»:

- (2) En este informe no me sería posible esponer todo este procedimiento que ha sido obra de las conferencias pedagógicas teórico-prácticas. Sin embargo, será conveniente anotar aquí la disposición normal que se ha adoptado para una clase de lectura. Es ésta:

- I. Introducción.
- II. Lectura modelo por el maestro.
- III. Lectura por los alumnos (Maestros i alumnos hacen indicaciones, correcciones, etc., que motive la lectura).
- IV. Profundización (Esplicacion de la materia). a) esplicacion real; b) profundizacion interna.
- V. Resumen de lo leido.
- VI. Ejercicios gramaticales, ortográficos, etc.

Con estension i claridad posible se ha tratado en la unificación del método el procedimiento empleado para tratar de una manera gramatical i literaria el trozo de lectura. (*RIP*, 1897, p. 836)

También comienza a volverse frecuente la inclusión de «clases modelo» en ambas revistas, las cuales, tal como indica su nombre, consistían en propuestas prácticas para las clases dictadas por los profesores. Estas constituyen una de las dinámicas centrales de interacción entre los maestros en el corpus, ya que son muy abundantes en número y representan, junto con las conferencias, casi la totalidad del contenido de la *RPA* en sus últimos años. Esto se ve con claridad en una editorial de 1897, en la cual se describe a las clases modelo como «mas provechosas que las mas eruditas disertaciones pedagógicas que pudieran

ofrecérseles a los maestros, sobre todo a los que no han recibido una preparación *ad hoc* en las escuelas normales» (SUPIPA, 1897, p. 770).

Lo anterior explica la importancia que adquiere, para la dirección de la revista, el fomentar el envío de trabajos por parte de los preceptores; con esa finalidad, se recurrió a dinámicas como los concursos (con premios monetarios) y la inclusión de los nombres de los colaboradores en la portada de cada número, con la condición de enviar una publicación cada trimestre (SUPIPA, 1894, pp. 578, 992). En este sentido, la única diferencia notable entre ambas revistas es que la *RPA* adoptó la política de aceptar los trabajos recibidos de manera íntegra, incluso ante la posible presencia de errores (SUPIPA, 1895, pp. 578-579, 624, 686), mientras que la *RIP* declaró que los escritos serían sometidos a revisión por el cuerpo editorial antes de su publicación.

Para tener una idea de la extensión de las prácticas recién descritas, solo en 1894 se puede contabilizar once lecciones modelo dedicadas a la enseñanza de la lengua en la *RPA*, en medio de la multiplicidad de materias abordadas en la revista (teoría pedagógica, enseñanza religiosa, aritmética, ciencias naturales, historia, lengua castellana, entre otras materias asociadas a la enseñanza técnica). En el caso de las lecciones gramaticales, estas se orientan desde una perspectiva práctica basada en un método de preguntas y respuestas, las cuales motivan reflexiones metalingüísticas en los alumnos bajo la guía del preceptor (ver ejemplo 3). Esta forma de proceder se replica también en la *RIP*, en la cual vemos la inclusión recurrente de clases modelo de gramática, ortografía y lectura entre 1895 y 1899. Además, es importante hacer notar la falta de una separación estricta en el corpus entre lectoescritura y gramática, pues muchas veces esta última aparece contenida en las lecciones de lectura (según se ve al final del ejemplo 2, expuesto previamente).

- (3) M.— ¿Cómo debe ser una niña para que pueda aprender?
A.— Aplicada
M.— ¿Qué palabra es niña?
A.— La palabra es sustantivo
M.— El sustantivo niña es el nombre para una persona [...]
M.— REGLA. *Todos los sustantivos que existen en realidad o sólo en nuestra imaginación, se llaman «sustantivos concretos»* [...]

Como tarea se pedirá a las alumnas que escriban en sus pizarrines diez ejemplos de ambos sustantivos, i ademas la definicion de cada regla. (SUPIPA, 1896, p. 426)

Por último, puede concluirse este apartado sin dar cuenta de la frecuente referencia en ambas revistas a los «congresos pedagógicos», los cuales eran instancias organizadas por el Gobierno para la discusión general, por parte de los mismos maestros, de los problemas que aquejaban a la instrucción primaria. Destaca, para fines de este trabajo, una solicitud hecha por Bernardo Undurraga en su calidad de presidente de la SUPIPA, quien escribió directamente al presidente de la república con la intención de obtener un financiamiento para celebrar un congreso que replicara una instancia previa de 1888. Resulta interesante que este esfuerzo se plantea como un acto complementario a la iniciativa de realizar conferencias pedagógicas, las cuales habrían sido insuficientes para obtener soluciones de largo plazo en materia de programas de estudio, reglamentos internos y otros problemas, según se ve en el ejemplo 4:

- (4) Pero, notando que existen aun varios problemas de capital importancia que quedan sin resolver en materia de enseñanza primaria, i reconociendo la necesidad que hai de estudiarlos detenidamente y oir la voz autorizada de todos los maestros experimentados, ha creido la «Unión de Preceptores» que podria obtenerse un resultado favorable en tal sentido [...]. Los puntos principales que podria estudiar i resolver el congreso, son las siguientes;

- 1.º Proyecto de un Reglamento Interior de Escuelas Primarias.
- 2.º Proyecto de un Plan de Estudios con sus respectivos Programas i Horarios [...].
- 4.º Medios para mejorar la condicion del Preceptorado i su preparacion profesional.
- 5.º Conveniencia de establecer periódicamente en las cabeceras de provincias o de los distritos escolares, reuniones de maestros con el fin de adelantar en lo posible la enseñanza primaria en conformidad a la reforma. (SUPIPA, 1897, p. 685)

4.2. Propósito de la instrucción lingüística y el problema de la metodología

El apartado anterior permite entender la importancia de la organización docente para fomentar la homogeneización de la instrucción lingüística mediante instancias como las conferencias, la difusión de clases modelo y los congresos pedagógicos, cuyos contenidos eran difundidos en todos los casos a través de la prensa pedagógica. Dicho esto, queda por establecer cuál era el contenido de este conjunto variado de prácticas y la manera en que estas buscaban contribuir a la uniformización de las prácticas de enseñanza gramatical.

Para contestar la interrogante recién planteada, se constata en primer lugar que las reflexiones de los maestros en torno a la enseñanza lingüística están orientadas principalmente a la corrección idiomática. En el análisis comparado destaca cómo, si bien en ambas revistas existe un claro rechazo hacia el habla vernácula de los estudiantes, en la *RPA* se manifiesta desde una perspectiva centrada en la utilidad de las asignaturas de lectoescritura y gramática para la inserción laboral de los alumnos, según se muestra en el ejemplo 5, que corresponde a una conferencia pedagógica dictada por Bernardo Undurraga (director de la revista y presidente de la SUPIPA). Por su parte, en la *RIP*, si bien se muestra un comportamiento similar en este sentido, se evidencia una afinidad mucho mayor que los discursos académicos del período que

hacían juicios negativos sobre la lengua popular y sus hablantes, entre otras cosas, por la «amenaza» que esta supone para la unidad del idioma castellano. Así, los discursos de esta revista apuntan de manera frecuente a juicios de valor que remiten, por ejemplo, a una condena de los chilenismos y a la «contaminación» que suponían lugares cotidianos de los estudiantes, como el propio hogar e incluso el contacto con los «araucanos», según plantea Eduardo de la Barra —quien, dicho sea de paso, se presenta en la revista como miembro correspondiente de la Real Academia Española (RAE)— en un artículo dedicado al estudio fonético del español de Chile (*RIP*, 1896, pp. 784-785).

Dicho lo anterior, e independientemente de los matices en torno a los juicios prescriptivos, existe un acuerdo general en el corpus sobre la necesidad de modificar la manera en que se enseñaba la gramática en las aulas nacionales. Si bien jamás se cuestiona su carácter «científico», la enseñanza de esta disciplina era concebida como algo que escapa al dominio de los académicos expertos en la materia. A modo de ejemplo, volvemos aquí sobre el caso ya mencionado de Bernardo Undurraga, quien, en dos extensas conferencias que abarcan un total de seis artículos de la *RPA*, presenta la enseñanza gramatical como algo estrechamente ligado con el «fin» mismo de la enseñanza primaria —asegurar a la población los medios para ganarse la vida—, pues la concebía como la herramienta que posibilita la adquisición de otro tipo de conocimientos (ver ejemplo 5). Este razonamiento lo lleva a adoptar una perspectiva crítica que es compartida de manera uniforme por los discursos del corpus en torno al tópico, y pone en cuestionamiento los programas del período que indicaban la necesidad de enseñar teoría gramatical, la cual se describe como algo cambiante e inaccesible para la mente infantil:

- (5) El fin de la enseñanza primaria no es de formar catedráticos ni retóricos, sino de proporcionar en el menor tiempo posible a los hijos del pueblo los medios de que puedan tomar un oficio y ganarse

la vida por sí mismos [...]. I ningun ramo debe enseñarse con mas sujecion a estos principios que la gramática, porque ella es la llave de todos los demas [...]. La gramática como ciencia es un estudio filosófico que está fuera de la comprensión de las intelijencias infantiles, i aun de las poco cultivadas, si se quiere; i no es posible que se pueda adquirir en la escuela elemental [...]. Como la filosofía, la gramática continúa sometida a escuelas que no hacen mas que complicarla e impedir su perfeccionamiento; i como no se basan sus doctrinas en principios incontrovertibles, puesto que los clásicos son su fundamento, no están siempre de acuerdo, de ahí la falta de unidad que ella se nota. (SUPIPA, 1894, p. 140)

Este ejemplo expresa de manera categórica la separación entre la discusión especializada sobre la gramática y la enseñanza de esta disciplina. Bernardo Undurraga reconoce los progresos alcanzados desde la pedagogía para una metodología práctica y basada en las necesidades en los alumnos de enseñanza primaria, lo que se materializa en el uso constante de ejercicios prácticos (ver ejemplo 6), a la vez que se baja el perfil a posibles complicaciones teóricas —como las nomenclaturas utilizadas—. Por todo esto, se hace un llamado a adoptar simplemente aquellas explicaciones que resulten más sencillas (ver ejemplo 7).

- (6) Contentémonos, mientras los sabios discuten sus eternas e interminables teorías metafísicas, con los progresos que hemos alcanzando ya, implantándolos seria i concienzudamente en los programas de enseñanza, desterrando toda rutina, todo sistema o método que sacrifique las facultades i el desarrollo natural del niño [...]. El análisis grammatical i lógico i la ortografía tienen cabida preferente, siempre que no se vaya demasiado lejos, perdiéndose en reglas i definiciones que no procedan del mismo asunto que se trata, esto es, siempre que no se vaya a lo abstracto sin el completo conocimiento de lo concreto. (SUPIPA, 1894, p. 105)
- (7) Inspirándose sin duda en este procedimiento [evitar la enseñanza mecánica], un conocido pedagogo nuestro, dice «Las cuestiones de

nomenclaturas, por importantes que sean bajo el punto de vista científico, en los compendios son perjudiciales [...], lo esencial es facilitar el estudio. Lo importante es que se funden en autoridad competente, único medio de que haya uniformidad. Déjense estas cuestiones para los gramáticos i adóptese en las escuelas la nomenclatura que sea mas sencilla y razonable.» I esa no será, indudablemente, que la que dé el profesor. (SUPIPA, 1894, p. 167)

Esta distinción entre «gramática científica» y «gramática pedagógica» es reconocida de manera transversal en ambas revistas, y puede verse incluso en dos reportes oficiales de inspección publicados por el visitador de escuelas de la provincia de Aconcagua en la *RIP*. En estos se presenta como errada la enseñanza gramatical basada en el llamado «método científico», consistente en la encadenación de las materias por temas sin atender a su dificultad, en lugar del «curso metódico», el cual se adapta al desarrollo intelectual de los estudiantes (*RIP*, 1895, pp. 441-442). Esto llevó a una modificación de los programas de enseñanza en la provincia regentada por el visitador de escuelas, lo que confiere un carácter oficial a las medidas basadas en cuestionamientos como el recién expuesto. Además, los lineamientos entregados confirman la importancia asignada a los ejercicios prácticos, los cuales debían estar construidos sobre la base de contenidos tratados en clases anteriores. También se ve la inclusión de recursos como el pizarrón para deducir reglas desde el uso y no a la inversa, cumpliendo con los aforismos pedagógicos que se ven al final del ejemplo 8:

- (8) Introducción que consistirá en repetir lo tratado en la clase anterior, relacionándolo en lo posible con la materia del tema que se quiere tratar [...], la que será sacada de un trozo de lectura en prosa o verso, ojalá de los ya tratados por los niños [...].

IV. Deducción de una fácil regla.

V. Repetición general.

VI. Ejercicios o aplicaciones prácticas:

- a. Ejemplares orales propuestos por los alumnos.
- b. El maestro escribe varios ejemplos en el pizarrón para que los alumnos distingan los que se ajusten a la regla deducida.
- c. Ejercicios en el libro de lectura (los niños buscarán los que vengan al caso).
- d. Ejercicios escritos hechos por los niños en sus pizarras.

No olvidar los aforismos pedagógicos: «Primero el ejemplo; después la regla», «La gramática por la lengua i no ésta por aquélla». (*RIP*, 1895, p. 442)

Finalmente, no puede quedar sin mención la creciente importancia otorgada en ambas revistas a las autoridades pedagógicas cuando se trata de discutir sobre la lengua y su enseñanza. Esto se ve con particular fuerza en la *RPA*, en la cual las referencias a profesores europeos como Whickersham y Swinton (SUPIPA, 1894, p. 105) conviven con aquellas hechas a pedagogos nacionales como José B. Suárez y José Muñoz Hermosilla, ambos profesores normalistas chilenos de trayectoria destacada. En el caso de Suárez, es fácil comprobar su estatus de autoridad ya asentada entre los maestros a partir de su obra previa como visitador general de escuelas y escritor de múltiples textos de enseñanza, incluida su ortografía práctica —la cual se recomienda para el uso escolar en el informe ya citado anteriormente del visitador de Aconcagua—, e incluso llegamos a ver gestos como el envío gratuito de números de la *RPA* directamente a su persona (1894, pp. 295-296, 635). Por su parte, Muñoz Hermosilla, miembro del primer grupo de normalistas enviados para ser capacitados en Alemania, goza también de gran prestigio por estos años, pero, a diferencia de Suárez, publica activamente obras en el período 1893-1899, con excelente recepción por parte de maestros y autoridades.

En síntesis, lo hasta aquí expuesto permite comprender la manera en que los preceptores primarios conceptualizan su propia labor al momento de enseñar gramática, así como las modificaciones pedagógicas que, a su juicio, resultan urgentes en los programas de enseñanza. Esto lleva a la separación de las gramáticas científica y pedagógica, lo que coincide con el surgimiento de nuevas autoridades en el interior del preceptorado. Dicho esto, queda todavía por responder mediante qué formas la prensa pedagógica pudo haber influido en la producción de textos metalingüísticos dedicados al uso escolar, y qué rol desempeñó el Estado en este sentido.

4.3. La discusión en torno a los textos de enseñanza: control del Estado e importancia del mercado editorial en la consolidación de un modelo para los tratados gramaticales

La discusión sostenida en las revistas del corpus sobre los textos de enseñanza sigue las líneas generales planteadas en el apartado anterior. Así, el diagnóstico apunta a la inadecuación de textos usados hasta entonces en el sistema escolar para la enseñanza gramatical, y lleva a la constante celebración de nuevas obras que enfatizaran la dimensión pedagógica en su construcción, especialmente mediante la adopción de la enseñanza práctica y el llamado «método concéntrico»². Junto a ello, también se valora la inclusión de clases modelo, a la manera de aquellas vistas en la Sección 4.2, como ocurre con el *Tratamiento práctico del silabario Matte* (1896), escrito por Gargonio Cáceres. Si bien este documento escapa a la enseñanza gramatical, es rescatado aquí debido a la

2 En términos generales, el método concéntrico surge como respuesta al diagnóstico sobre la falta de modernización en los planes de estudio nacionales. Según apunta Meneses Costadoat (2018), este se caracterizó, en lo metodológico, por la eliminación de la memorización y el enciclopedismo, y su reemplazo por prácticas como las exposiciones orales y la toma de apuntes. En cuanto a los contenidos, apuntaba a una complejización progresiva de las materias, de acuerdo al desarrollo intelectual de los estudiantes.

publicación de una reseña en la *RPA* en la cual se destaca la utilidad de dicha obra para los docentes, quienes pueden «ahorrarse la tarea de preparar las lecciones, que no siempre tienen [los profesores] el tiempo suficiente para escribirlas, debido al gran número de ramos que diariamente tienen que enseñar» (SUPIPA, 1896, p. 463).

En este sentido, el *Curso progresivo de Gramática y Composición Literaria según el modelo inductivo i dispuesto en círculos concéntricos para el estudio de la lengua castellana en las escuelas primarias* (1895), de José Muñoz Hermosilla, representa un ejemplo particularmente claro de las preocupaciones recién descritas. Ya desde el título se abordan las principales preocupaciones expresadas en el párrafo anterior, en la medida en que la enseñanza gramatical es puesta en función de un objetivo final concreto (la composición literaria) y sigue lo indicado por los últimos avances pedagógicos, los cuales enfatizan la necesidad de partir de lo práctico (método inductivo), en conformidad con el método concéntrico. Por esto mismo, no sorprende que las múltiples reseñas de esta obra sean publicitadas en la *RPA* como una novedad, incluso a nivel internacional (ver ejemplo 9). Además, este carácter didáctico —expresado, entre otras cosas, por el carácter de «diálogo» propio de las clases modelo expuestas en la Sección 4.1— lleva a recomendaciones explícitas de compra para la obra por parte de los maestros (ver ejemplo 10).

- (9) [...] no hai noticia de que en los países de habla española se haya publicado un texto elemental para la enseñanza del castellano, concebido como el que acaba de dar a la luz el autor de *La Enseñanza de la lengua materna*. El *Curso progresivo* es precisamente una aplicación práctica de la doctrina, observaciones i advertencias expuestas en esa importante obra pedagógica [...]. Teniendo en vista la falta de un texto que reuna las condiciones didácticas correspondientes a la reforma pedagógica ya radicada en nuestro

suelo, el *Curso progresivo* viene a satisfacer una necesidad [...]. Las definiciones i reglas desempeñan un rol mui secundario, pues se dan sólo aquellas que son indispensables; ellas se derivan de un desarrollo razonado, i aparecen como un resúmen o conclusion de un diálogo [sic] entre el maestro i sus discípulos. (SUPIPA, 1898, p. 748)

(10) [...] se ha apartado del todo en el tratamiento didáctico de los que contiene su obra de la mala forma que hasta aquí ha imperado en la mayoría de los autores que exhiben obras científicas o didácticas. Esplica i mantiene por medio de sus variadas lecciones prácticas la comprensiion de las materias. La obra promete así los mejores resultados. El autor ha señalado evidentemente una nueva direccion en la enseñanza de este ramo, sobre todo en el estudio de la gramática pedagógica i de la composicion literaria [...]. Nos hacemos, por consiguiente, un deber en recomendar este libro a todos los maestros, porque cumple exactamente con el objeto a que está destinado. (*RIP*, 1895, p. 424)

Según decíamos, esta obra, ampliamente publicitada en ambas revistas, constituye un buen ejemplo del nuevo enfoque adoptado en Chile para evaluar la utilidad de los textos gramaticales, y en cuya difusión el Estado tuvo un rol activo. Nos referimos con esto último a la existencia de múltiples «certámenes pedagógicos» que comenzaron a tener lugar desde 1892 y buscaban someter a concurso nuevas obras dedicadas al uso escolar. Según indican las bases publicadas en la *RIP* (1892, p. 575), los ganadores del concurso recibirían un premio en dinero proporcional al número de páginas de la obra y mérito atribuido, pero, al mismo tiempo, también debían conceder la posible modificación de los textos de acuerdo con las disposiciones de las autoridades educativas. Esto no solo consideraba el contenido de las obras,

sino también aspectos como el sistema ortográfico utilizado, lo que generó algunas polémicas entre los maestros (*RIP*, 1897, pp. 230-231)³.

El llamado a estos certámenes se dio con regularidad hasta 1912, y buscaba de manera declarada el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza. En este sentido, es posible pensar este tipo de iniciativas —y, sobre todo, su difusión en el órgano oficial de comunicación del Estado para la educación primaria— como una forma de controlar no solo los textos usados en las escuelas, sino también la producción futura de tratados gramaticales destinados a este fin, pues se publican de forma clara los aspectos considerados en la evaluación de los textos recibidos tanto de carácter general (ver ejemplo 11) como de los dedicados exclusivamente a la enseñanza de la lengua (ver ejemplo 12). Lo mismo ocurre con las evaluaciones realizadas para decidir el mérito de cada obra, las cuales también se publican en la *RIP*, incluso en el caso de los textos rechazados, como sucede con un tratado ortográfico escrito por Escuti Orrego, precisamente por no ceñirse a los principios pedagógicos fomentados desde el Estado (ver ejemplo 13).

(11) Después de haber expuesto detalladamente el método de enseñar de algunos de los ramos que corresponden a la escuela primaria, se añadirán sobre la misma asignatura varias lecciones-modelos completamente desarrolladas por preguntas i respuestas, para ilustrar del mejor modo posible el método respectivo [...]. Los autores de todas las obras antedichas, tratarán de componerlas en un estilo mui correcto i sencillo, fácilmente comprensible para todas aquellas personas en la instrucción primaria que no han

3 Si bien este no es el espacio para explayarnos al respecto, se deja constancia en esta nota de la aparición recurrente de la ortografía como un tópico abierto a discusión en la *RIP*. En esta revista, el sistema ortográfico que debe utilizarse en los textos escolares es un tema constante y sobre el que no hay consenso claro. Dicho esto, resulta notable la ausencia absoluta de dicho tópico en la *RPA*.

adquirido la suficiente preparacion profesional en las Escuelas Normales. (*RIP*, 1892, p. 684)

(12) Las condiciones fijadas para el concurso son las siguientes:

- a) Que el texto sirva de base para el lenguaje por medio de los ejercicios de lectura, gramática i composicion, contribuyendo ademas al desarrollo de las facultades intelectuales del niño i a la educacion moral [...].
- b) Que los trozos de lectura puedan ofrecer un punto de apoyo a las nociones elementales de ciencias exactas.
- c) Que el lenguaje sea muy correcto i natural, adecuado a la inteligencia de los niños. (*RIP*, 1892, p. 575)

(13) En la obrita del señor Escuti Orrego he hallado sólo una buena intencion i el propósito de ayudar a combatir la anarquía ortográfica que desperfecciona i corrompe el idioma entre nosotros [...]. Pero, aun cuando el autor ha querido componer un manual para los niños de las escuelas elementales, que es por donde debe empezar la enseñanza racional [...], no es bastante sencillo para alumnos de primeras letras [...]. En cuanto al método, es mui inferior a todos los que conozco, i por esto su adopcion seria completamente inútil [...], la doctrina es abstracta, i la esposicion no siempre [es] clara i suficiente; i sobre todo, se prescinde sobre por completo de la práctica, que es lo esencial, i hasta podria decirse lo único necesario en esta parte de la enseñanza lingüística [...], la obra principal de los maestros debe consistir en ejercicios metódicos i prácticos, orales i escritos sobre la Ortografía dudosa [...]. (*RIP*, 1897, p. 684)

Destacamos de estos tres ejemplos cómo el foco está puesto, en todo momento, en el aspecto pedagógico de los textos, lo que desplaza a un lugar secundario la exactitud teórica de las ideas gramaticales mismas. Junto a ello, existe un claro conocimiento sobre la presencia de personal insuficientemente capacitado en la enseñanza primaria, lo que

hacía necesario cuidar la sencillez de la obra y la inclusión de clases modelo muy detalladas, de acuerdo con las pautas presentadas en la Sección 4.1 —a saber, su presentación en diálogos—. Esto explica el rechazo al texto presentado por Escuti Orrego en el ejemplo 13, ya que, incluso con el acuerdo mostrado por el evaluador con la intención de «combatir la anarquía ortográfica», este fue considerado deficiente por su metodología de trabajo —lo que, dicho sea de paso, constituye otra forma de reforzar la importancia de esta dimensión para futuros autores interesados en participar del certamen—.

5. Discusión final y conclusiones

5.1. Revistas pedagógicas y consolidación del campo intelectual de los preceptores primarios

La evidencia presentada permite concluir que la prensa pedagógica tuvo un rol significativo en el proceso de consolidación del preceptorado primario como un «campo» constituido (Bourdieu, 2003; Fligstein y McAdam, 2012), el cual participó activamente en las discusiones en torno a la enseñanza gramatical en las escuelas durante el período 1893-1899. Además, el análisis muestra que el Estado aprovechó la creciente organización de los profesores para fomentar ciertas reflexiones útiles en el marco de las reformas pedagógicas en curso, valiéndose para ello de variadas instancias de perfeccionamiento docente, en cuya difusión la prensa escrita tuvo un papel fundamental.

El cuerpo de preceptores demostró no ser un actor pasivo en este proceso, y, según ilustran los ejemplos proporcionados, la existencia de instancias deliberativas al interior del campo permite el surgimiento de reflexiones propias sobre la instrucción gramatical. Así, proponemos que el posicionamiento de algunas ideas clave, como el distanciamiento intencional, por parte de los maestros, de la llamada «gramática científica», así como el nacimiento de autoridades formadas en el seno del cuerpo de profesores primarios, posibilitó el surgimiento de reflexiones

autónomas en torno a las problemáticas urgentes que aquejaban al gremio —tanto en el terreno de las urgencias materiales como de la reflexión pedagógica en torno a la gramática—.

De manera complementaria, este empoderamiento intelectual puede ser concebido como parte de un proceso iniciado con anterioridad y que posibilitó la llegada de profesores normalistas destacados a altos cargos de autoridad en el sistema educativo. Es el caso de los visitadores de escuelas, que adquirieron desde 1847 las funciones de supervisión y mejoramiento del sistema educativo, y muestran en el corpus una notable actividad en torno al fomento de la organización y perfeccionamiento del profesorado. Así, consideramos que este carácter de «vínculo» entre el Estado y el cuerpo de profesores primarios refuerza la conceptualización hecha de estos funcionarios como «vectores glotopolíticos» (Avilés Vergara y Cifuentes Sandoval, 2024), dado que sus acciones siguen constituyendo un hito relevante para el proceso de estandarización en curso a fines del siglo XIX, al facilitar la difusión de innovaciones metodológicas perseguidas desde el Estado. A su vez, estas innovaciones fueron recibidas favorablemente por los profesores, quienes vieron en el perfeccionamiento continuo una posibilidad de demostrar el valor social de su propio trabajo y aumentar así su propio capital simbólico.

En suma, comprobamos la consolidación de un largo proceso que articuló a los profesores primarios como un campo que poseía no solo formas internas de organización y perfeccionamiento, sino que contaba también con autoridades intelectuales nacidas y asentadas en el interior del gremio. Además, se aprecia un canal claro de comunicación con el Estado gracias a la visitación de escuelas, la cual fomentaba y controlaba la marcha de los procesos descritos.

5.2. Las transformaciones del «campo gramático-pedagógico» y su impacto en la codificación de gramáticas escolares

El análisis realizado muestra que las instancias de discusión y formación docente no solo tuvieron consecuencias en la manera en que se dictaron las clases en el aula, sino también en la codificación de textos dedicados a la enseñanza. Así, la consideración de los textos gramaticales escolares del período 1893-1899 como producto de las dinámicas sostenidas dentro del «campo gramático-pedagógico» (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2021) permite comprender y delimitar de mejor manera las acciones de actores clave al interior de este. Es el caso del surgimiento de conceptualizaciones alternativas de la gramática escolar por parte del cuerpo de profesores, así como del control ejercido por el Estado sobre el proceso de codificación metalingüística, evidenciado principalmente en los certámenes pedagógicos.

En relación con esto último, somos testigos de los esfuerzos estatales realizados para la uniformación de los métodos de enseñanza, lo que impactó directamente en la codificación de tratados gramaticales, en la medida en que los certámenes pedagógicos pasaron a constituir verdaderas «guías» para la construcción de textos escolares, dada su publicación en el órgano oficial de difusión del Estado. Así, estos concursos enfatizaban la sencillez en la exposición de los contenidos —ante el riesgo de no ser comprendidos por los profesores, quienes eran su público objetivo— y la disposición de clases modelo que asegurara la aplicación correcta de las nuevas metodologías, lo que relegó los contenidos gramaticales «teóricos» a un segundo plano en vista de la presencia de urgencias más tangibles en el sistema educativo. Por su parte, la existencia de premios en efectivo representó un incentivo importante para aceptar las disposiciones estatales —especialmente aquellas alusivas a la aplicación del método concéntrico, lo que afectó tanto a los contenidos como a la estructura que organiza cada texto—,

dado que la aceptación de la obra podía significar el equivalente de hasta dos años de sueldo de un profesor⁴, incluso sin contar las ganancias asociadas a las ventas.

Es importante insistir en el carácter agentivo del preceptorado en medio de este proceso, ya sea mediante la reflexión colectiva en torno a las reformas o la participación directa en las comisiones que revisaban el mérito atribuido a cada obra en los certámenes estatales. Esto refuerza desde otra perspectiva la relación existente entre la profesionalización del gremio y su participación activa en la toma de decisiones vinculadas al proceso general de estandarización lingüística impulsado desde el Estado chileno. En otras palabras, la progresiva acumulación de capital simbólico se tradujo en una mayor agentivididad en las decisiones destinadas a determinar qué se entendía por «gramática escolar» y cómo debían entregarse estos contenidos en la sala de clases.

Llegados a este punto, nos encontramos en condiciones de diferenciar con claridad entre dos tipos de agentes involucrados en la reflexión y problematización asociadas a la producción de textos gramaticales en el corpus. Por un lado, distinguimos al grupo de intelectuales ligado al mundo académico, que típicamente se hizo cargo de la codificación metalingüística en la primera mitad del siglo XIX⁵; por otro, tenemos a

4 A modo de ejemplo, el primer certamen pedagógico de 1892 ofrecía premios que iban desde los quinientos a los dos mil pesos, dependiendo del mérito y la extensión de la obra. Esto podía superar el sueldo anual de los profesores de capitales de provincia en 1896, quienes eran mejores pagados y obtenían una renta de ochenta pesos mensuales (SUPIPA, 1896, p. 431).

5 Dadas las limitaciones de espacio, no pudimos hacernos cargo en detalle de casos como el de Eduardo de la Barra, quien recibió directamente encargos desde el Gobierno para la publicación de obras en el período estudiado. Puede que se debiera a la posición predominante en el campo, dada su vinculación a la RAE (en donde era miembro correspondiente), que lo facultaba además para publicar durante años en la *RIP*, incluso cuando la naturaleza de los textos no abordaba directamente la pedagogía.

este nuevo actor mesocrático representado por los profesores primarios, cuya progresiva independización intelectual le permitió competir por la hegemonía al interior del campo. Esto último se materializó a través de hitos como la participación de profesores primarios en los jurados que asignaban mérito a las obras participantes de los certámenes pedagógicos, así como la venta exitosa de estas en el mercado editorial, lo que —puede argumentarse— muchas veces era fruto de la promoción de los textos en las revistas pedagógicas. Por ejemplo, en la obra de Muñoz Hermosilla, se evidencia cómo la prensa especializada ofrece la posibilidad a los autores de «hacerse un nombre» mediante reseñas y recomendaciones de compra basadas en el aporte que estas suponían para la práctica docente. Ello favoreció también el surgimiento de autoridades pedagógicas locales, gracias a la acumulación de capital simbólico en el interior del gremio que permitió su consolidación en el campo gramático-pedagógico.

Dinámicas como la recién descrita configuran al mercado editorial como el último actor identificable en nuestro corpus para el campo gramático-pedagógico local. Así, la venta exitosa de cada libro debe ser considerada también como el producto de una identificación del público objetivo y sus necesidades, el cual, en este caso, está representado por los maestros de escuela. Este grupo mostraba mayor interés por la obtención de herramientas para el mejor ejercicio del trabajo docente —como los modelos de clase o textos construidos para la enseñanza práctica mediante ejercicios— en lugar de una problematización teórica del objeto de enseñanza, según ilustra la ausencia en la *RPA* de discusiones usuales en los círculos académicos —como el debate ortográfico o el peligro de «desintegración» del castellano que abordamos en la Sección 4.2—. Esta consideración del receptor final como parte del proceso de codificación se alinea con lo presentado en estudios como el de Zamorano Aguilar (2022) sobre la gramática escolar peruana, y, según sugieren nuestros propios datos, termina por constituir

un factor ineludible al estudiar tanto la selección como la exposición de los contenidos en los textos gramaticales dedicados al uso escolar en el período 1893-1899.

En suma, el concepto de «campo» se constituye como una herramienta metodológica útil para articular el contenido «extragramatical» proveniente de fuentes diversas —como la prensa pedagógica y la documentación administrativa— que, sin embargo, está en el centro de la codificación metalingüística en el período aquí trabajado. Así, la competencia interna por el control y la hegemonía del campo gramático-pedagógico permite entender de mejor manera las diferencias encontradas en la conceptualización y el desarrollo de la gramática escolar como género textual. Las diferentes maneras de entender el propósito y la forma ideal de los textos gramaticales pueden ser concebidas, entonces, como alternativas dentro de un objetivo común, correspondiente a la homogeneización de las prácticas de enseñanza lingüística en las escuelas nacionales. Junto a ello, el mercado editorial y la prensa pedagógica se constituyen como herramientas para la difusión de las nuevas ideas, lo que facilita la acumulación de capital simbólico por parte de los maestros, cuyos intereses se alinean, a su vez, con los deseos estatales en el marco de la expansión del sistema escolar chileno.

5.3. Limitaciones, proyecciones y reflexiones finales

Un lector atento advertirá que varios temas aquí esbozados podrían constituir materia de trabajo independiente (especialmente las conferencias pedagógicas y los congresos de maestros, sobre lo que hay mucho que decir); sin embargo, hemos decidido proceder como lo hicimos con la finalidad de facilitar el camino a investigaciones futuras interesadas en el desarrollo histórico de la gramática escolar —y los instrumentos lingüísticos en general— desde una perspectiva que se haga cargo de la dimensión social de este género textual.

La identificación de actores novedosos que influyen en el campo gramático-pedagógico es un tema que debe ser profundizado en futuros estudios; por ejemplo, mediante la identificación de entes privados o ajenos al mundo educativo —la «demanda externa», en términos de Cox y Gysling (1990)— que pudieron haber contribuido a la difusión de ciertos tipos de discursos u obras escolares. Es el caso de donaciones de libros o fondos destinados al perfeccionamiento del sistema educativo, lo que, si bien no hemos podido comentar debido a las limitaciones de espacio, se ve de manera frecuente en ambas revistas y entraña directamente con proyectos políticos de alcance mayor. De manera parecida, la consideración de factores como el peso que adquiere la teoría pedagógica (p. ej., el método concéntrico) en la codificación de tratados gramaticales es otro tema posible de estudio, y complementa lo hecho por investigaciones afines que abordan la presencia de determinadas matrices de pensamiento en los textos escolares de gramática, como es el caso de la tradición filosófica francesa, la cual ha sido ampliamente estudiada en la bibliografía (Battista y Lidget, 2017; Calero Vaquera, 2015).

Consideramos que este tipo de esfuerzos nos acercan, desde una perspectiva glotopolítica, a la mirada crítica adoptada por estudios recientes como el de Gaviño Rodríguez (2022), en el que se apunta a la marginalización deliberada de factores considerados «externos» en los estudios de historiografía lingüística. Esto entraña con cuestionamientos de larga data, como los de Foucault (1969/2002), para quien la historia de las disciplinas científicas no se puede reconstruir «ladrillo por ladrillo», como si de una casa se tratara. Por el contrario, estas disciplinas son concebidas como algo directamente vinculado a los factores sociohistóricos que posibilitan y requieren el surgimiento de discursos y metodologías concretos que se hagan cargo de problemas contingentes. Por esto, el presente estudio propone el concepto de «campo» como una herramienta para la articulación de las distintas acciones emprendidas

sobre la lengua por agentes que, a su vez, actúan en el marco de proyectos colectivos de alcance mayor. Es el caso de la homogeneización de las prácticas lingüísticas en las escuelas y la codificación de gramáticas escolares destinada a dicho fin, al «impregnarse» estas últimas de las distintas tensiones y procesos sociales en curso, los cuales pueden ser identificados y sistematizados para el análisis en el marco de la disputa por la hegemonía y el control del campo gramático-pedagógico, según intentamos demostrar a lo largo del escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, C. (2010). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Libros Libres.
- Arias Loaiza, G., y Lovón Cueva, M. (2022). Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 93-135. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.004>
- Avilés Vergara, T., y Cifuentes Sandoval, J. (2024). El rol del visitador de escuelas primarias en la conformación de un régimen de normatividad lingüística estándar en Chile (1852-1861). *Nueva revista del Pacífico*, (80), 1-29.
- Bargalló Escrivá, M. (2023). El tratado de análisis lógico y gramatical de Félix Arriagada: aproximación a la historia de la gramática escolar chilena. *Lingüística*, 39(1), 31-49. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230002>
- Battista, E., y Lidgett, E. (2017). La presencia de las teorías de la gramática filosófica francesa en la tradición escolar argentina: un recurso pedagógico. El caso de las gramáticas de Ricardo Monner Sans (1893) y Juan José García Velloso (1897). *Revista argentina de historiografía lingüística*, 7(2), 101-114.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Quadrata.
- Calero Vaquera, M.^a L. (2015). Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispánica (siglo XIX). *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 15-16, 103-119.

- Cox, C., y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile*. CIDE.
- Fligstein, N., y McAdam, D. (2012). *A Theory of Fields* [Una teoría de campos]. Oxford University Press.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969)
- García Folgado, M., y Garrido Vílchez, G. (2023). La prensa como fuente para historiar la enseñanza de la gramática: la *Revista de Instrucción Primaria* (1849-1854). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (28), 1-18. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2023.i28.1106>
- Garrido Vílchez, G. (2023). Vías de canalización de la enseñanza gramatical en el siglo XIX: el binomio prensa-lengua y el fenómeno de la «gramática por entregas». *Tejuelo*, 37, 195-218. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.195>
- Gaviño Rodríguez, V. (2022). *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*. Peter Lang.
- Meneses Costadoat, S. (2018). «*Una reforma radical*». *Profesores, liceos y planes de estudio: implementación del sistema concéntrico en la educación secundaria en Chile (1889-1928)* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/HIS/33341>
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 23(38), 18-42. <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>

Narvaja de Arnoux, E. (2021). Disputas en el campo gramático-pedagógico expuestas en medios especializados: Antonio Atienza y Medrano y Andrés Ferreyra (Argentina, 1893-1896). En C. Marimón Llorca, W. Remysen y F. Rossi (Dir.), *Le ideologie linguistiche: dibattiti, purismi e strategie discorsive* (Vol. 18, pp. 123-144). Peter Lang.

Narvaja de Arnoux, E. (2022). Glotopolítica e Historiografía Lingüística: reflexiones acerca del estudio de materiales compartidos. En L. Becker, G. Knauer y J. del Valle (Eds.), *La mirada glotopolítica, continuidad y renovación de la romanística* (pp. 19-41). Peter Lang.

Narvaja de Arnoux, E. y Lauria, D. (2022). La prescripción en los discursos sobre la lengua. En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 129-142). Routledge.

Narvaja de Arnoux, E., Lauria, D., y Cifuentes Sandoval, J. (2021). Discurso gramatical escolar en los inicios de la ampliación del sistema educativo chileno (1844, 1851). *Boletín de Filología*, 56(2), 171-208. <http://doi.org/10.4067/s0718-93032021000200171>

Oroño, M. (2023). Panorama del campo pedagógico-gramatical uruguayo en el último cuarto del siglo XIX. *Lingüística*, 39(1), 123-143. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230006>

Revista de Instrucción Primaria. Tomos VII-XIII. (1893-1899). Imprenta Cervantes.

Revista de Instrucción Primaria. Tomo XXX. (1920). Imprenta Cervantes.

- Serrano, S., Ponce, M., y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Sociedad Unión de Profesores de Instrucción Primaria de Atacama. (1893-1899). *La Revista del Preceptorado de Atacama. Periódico Pedagógico Mensual. Tomos I-VI*. Imprenta de «El Constitucional».
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile* (Vol. II). Editorial Universitaria.
- Zamorano Aguilar, A. (2022). *La gramatización del español en el Perú del siglo XX. Contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Peter Lang.

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (51-80)

CARTOGRAFÍA LIMINAL EN LA NARRATIVA PORTEÑA DE MANUEL ROJAS¹

Liminal cartography in Manuel Rojas's narrative
of Valparaíso

Cartographie liminaire dans la narrative portuaire
de Manuel Rojas

ANA MARÍA CRISTI

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
ana.cristi@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4396-9068>

ALEXIS CANDIA-CÁCERES

Universidad San Sebastián, Santiago de Chile, Chile
ivan.candia@uss.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7674-4768>

RESUMEN:

En el siguiente artículo se analiza la representación de la ciudad de Valparaíso en la obra literaria de Manuel Rojas. Se propone leer a Valparaíso como una cartografía liminal, toda vez que asume la caracterización de una «ciudad de paso», donde la posibilidad de cambio o transmutación tiene lugar. Dicho cambio no solo acontece de manera geográfica o espacial, sino también de manera subjetiva en los personajes del escritor. En este sentido, se evidencia que Valparaíso desdibuja la

1 Este artículo se enmarca en el proyecto ANID+FONDECYT Regular 2022 N.º 1221245: «“Valparaíso sublime”: liberalismo, inmigración y catástrofe en los imaginarios urbanos porteños (1822-1918)», cuyo investigador responsable es Iván Alexis Candia Cáceres.

concepción de «borde» de la ciudad, marcada por la oposición binaria centro-margen, para mostrarse desde los desplazamientos y los espacios inter-ser o liminales. Esto constituye un continuo movimiento que permite pensar la relación entre escritura e intersticio.

Palabras clave: Manuel Rojas, Valparaíso, cartografía líminal, borde, siglo xx.

ABSTRACT:

The following paper examines the representation of the city of Valparaíso in the literary work of Manuel Rojas. It proposes reading Valparaíso as a liminal cartography, since it assumes the characterization of a “ transient city,” where the possibility of change or transmutation takes place. This change occurs not only geographically or spatially, but also subjectively in the writer’s characters. In this sense, it is evident that Valparaíso blurs the concept of the city “border,” marked by the binary opposition between center and margin, to reveal itself through displacements and interbeing or liminal spaces. This constitutes a continuous movement that allows us to consider the relationship between writing and interstice.

Key words: Manuel Rojas, Valparaíso, liminal cartography, border, 20th century.

RÉSUMÉ :

Nous analysons dans cet article la représentation de la ville de Valparaíso dans l’œuvre littéraire de Manuel Rojas. Nous proposons d’interpréter Valparaíso comme une cartographie liminaire, dans la mesure où elle endosse la caractérisation de « ville de passage », lieu où la possibilité de changement ou de transmutation se réalise. Ce changement n’est pas seulement d’ordre géographique ou spatial, mais s’opère également de manière subjective chez les personnages de l’écrivain. En ce sens, il est

mis en évidence que Valparaíso estompe la conception de « bord » de la ville, traditionnellement marquée par l'opposition binaire centre-marge, pour se manifester à travers les déplacements et les espaces entre-être (ou liminaires), ce qui constitue un mouvement continu permettant de concevoir la relation entre écriture et interstice.

Mots clés : Manuel Rojas, Valparaíso, cartographie liminaire, bord, XXe siècle.

Recibido: 16/10/2024 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

Valparaíso constituye un lugar de interés permanente en la narrativa de Manuel Rojas, quien, por más de cinco décadas, empleó la ciudad como espacio en el que transcurren sus novelas, cuentos y crónicas, lo que le permitió caracterizar la dimensión cultural, social y urbana del puerto chileno. Son numerosas las veces en que el escritor menciona y describe a Valparaíso en el desarrollo de su narrativa, formulando un arco temporal que comienza en 1926 con el cuento «El cachorro», de la compilación *Hombres del sur*, y termina con su última novela publicada en vida, *La oscura vida radiante* (1971). En ambas narraciones, Valparaíso aparece como lugar de paso, ya sea como horizonte para comenzar una nueva vida, como sucedió con Vicente Martínez, quien tras vengar el asesinato de su padre decide irse de Argentina para llegar a Valparaíso «con los caminos del mar abiertos ante sus ojos de gato» (Rojas, 2019, p. 64), o como punto de partida de retorno hacia Santiago, como lo muestra el transcurrir de Aniceto Hevia:

Después de advertir que el puerto no se había movido de su lugar, de mirar los barcos anclados, en la bahía y de caminar un poco por las calles del Puerto y del Almendral, subió a un coche de tercera y se volvió a Santiago. (Rojas, 1971/2015d, p. 20)

A lo anterior, se suma el protagonismo que adquiere la ciudad en la primera novela de Rojas, *Lanchas en la bahía* (1932), y su aparición en el conjunto de su tetralogía compuesta por *Hijo de ladrón* (1951), *Mejor que el vino* (1958), *Sombras contra el muro* (1964) y la ya mencionada *La oscura vida radiante* (1971). A estas obras habría que agregar el «Cancionero del puerto», que Manuel Rojas preparó junto a Ángel Parra², y el apartado «Puerto de Valparaíso» de *A pie por Chile* (1967), en el cual el escritor describe parte de su trayectoria en la ciudad-puerto:

Te conozco desde mi adolescencia, cuando me ganaba la vida trabajando en tus lanchas y faluchos, cuando cuidaba, de noche, embarcaciones cargadas de mercaderías, o cuando, simplemente, vagabundeaba por tus calles, cerros y quebradas, sin destino alguno, viviendo porque estaba vivo y había que vivir, de cualquier modo, en albergues y conventillos. En tus calles sentí cómo algunas veces tocaba el fondo de la vida dura, ese fondo de desesperación y desamparo en que el adolescente elige a veces entre la delincuencia y la muerte. Pero hay otra alternativa, la de la paciencia, y yo elegí la paciencia, y no olvidaré nunca aquel amanecer en la Estación Bellavista, sentado en una banca, sin saber para dónde estabas, si adelante, hacia atrás, o hacia el lado, oyendo ese rumor que no podía identificar. (Rojas, 1967/2016, p. 157)

Esta experiencia de vida también tuvo su asidero en la ficción, una vez que Rojas relata, al comienzo de *Hijo de ladrón*, la vida de Aniceto Hevia. En este sentido, el pasaje de «Puerto de Valparaíso» cobra especial importancia, pues alude a la concepción *afectiva*³ de la ciudad por parte del escritor, toda vez que esta le rememora su juventud: si bien se

-
- 2 Estos documentos permanecen inéditos y se encuentran, en la actualidad, bajo el cuidado de la Fundación Escritor Manuel Rojas.
 - 3 La concepción afectiva se evidencia en la manera singular en que Manuel Rojas configura dicho territorio en su obra literaria. No se trata de una mera representación, sino, más bien, de una intervención, esto es, un estado de relación entre un

presenta caracterizada por la privación y la supervivencia, también se muestra desde el amor, la poesía y la utopía del pensamiento ácrata que el escritor desarrolló a lo largo de toda su vida⁴. En consecuencia, el devenir de su paso por Valparaíso permitió integrar en su escritura una fuerte carga biográfica, la cual se evidencia en el amplio conocimiento que el escritor posee de la ciudad al incluir aspectos históricos y socio-culturales que han configurado la singularidad del territorio. Lo anterior se observa en la precisa descripción que efectúa sobre las metamorfosis de Valparaíso en *A pie por Chile*:

Puerto de Valparaíso: fuiste, primero, una caletita de changos pescadores, de esos que usaban embarcaciones hechas con pieles de lobos marinos, un lugar humilde frente al que hoy se llama Cerro Cordillera; después, llegaste a ser el más importante puerto del Pacífico oriental; te asaltaron los piratas y después franceses, ingleses y hasta alemanes llegaron a ti: abrieron tiendas y comercios; te bombardearon los bárbaros españoles. (Rojas, 1967/2016, pp. 158-159)

Es en este sentido, entonces, que se comprende que los alcances de «Puerto de Valparaíso» pueden proyectarse hacia al resto de la narrativa porteña de Rojas, considerando que la ciudad juega un rol central en los textos que narran la vida de los *alter ego* del escritor, es decir, Eugenio de *Lanchas en la bahía* y Aniceto Hevia en *Hijo de ladrón*, así como también en el resto de los textos de la tetralogía y en las crónicas del autor. Se trata, por consiguiente, de una constante de su narrativa, tal como se muestra en el siguiente fragmento de *Mejor que el vino*: «En la

cuerpo (la ciudad) y otro (la escritura), cuya experimentación propicia un continuo devenir o desborde.

4 Si bien el pensamiento ácrata de Rojas fue divulgado por el escritor en su juventud, como se advierte en *Un joven en La Batalla* (2012), resulta clave atender su paulatina evolución hacia el anarquismo socialista y, luego, al socialismo, tal como enuncia Pablo Fuentes Retamal (2019) en un estudio sobre el tránsito literario y vital del escritor.

cárcel o pescando basuras en la caleta de El Membrillo. Quién sabe. Tal vez en Santiago o en el sur. *Regresé también a Valparaíso, varias veces* [énfasis añadido]. Estuve en Punta Arenas, en Valdivia, en Chiloé. No he perdido el tiempo» (Rojas, 1958/2015e, p. 455). Ciertamente, es interesante la expresión puesta en cursivas debido a que muestra cómo la ciudad-puerto seduce de manera permanente al escritor para forzar *retornos* físicos y literarios. Sin embargo, estos últimos cobran matices, pues resulta importante considerar que la relación de Rojas y Valparaíso decrece en sus publicaciones, ya que Valparaíso pierde importancia de manera progresiva en su literatura. Si en *Hijo de ladrón* la ciudad tiene —tal como se ha mencionado con antelación— importancia capital, esta disminuye en el resto de la tetralogía. Así, mientras que en *Sombras contra el muro* y *La oscura vida radiante* transcurren distintos episodios en la ciudad-puerto, en *Mejor que el vino* aparece, más bien, solo a través de la evocación de un par de hechos del pasado.

Aunque existen numerosas y breves alusiones a la representación de Valparaíso en la narrativa de Manuel Rojas, no es posible encontrar estudios dedicados íntegramente a este tema. Los análisis que se han realizado en dicha dirección son misceláneos o abordan textos particulares. Por lo general, la ciudad-puerto se ha considerado desde una perspectiva interpretativa de carácter simbolista, la que plantea la relación mimética del sujeto con la ciudad, el mar y la naturaleza, en especial, en *Lanchas en la bahía* e *Hijo de ladrón*. Tempranamente esta lectura fue abordada por críticos como Alone, Ricardo Latcham y Domingo Melfi, quienes celebraron «la observación directa y [...] profundamente real» (Alone, 1932, p. 10) de la escritura de Rojas, mediante la cual se logró configurar «una instantánea impresionista del puerto» (Latcham, 1951), lo ignorado o lo distante (Melfi, 1932, p. 49) de la ciudad marina, ya que muestra a Valparaíso como el refugio y la salida de los numerosos transeúntes que llegan, conocen y se marchan del territorio.

Posteriormente, Cedomil Goic (1968) indicó que Valparaíso es, en *Hijo de ladrón*, la ciudad donde acontece el *leitmotiv* de la imposibilidad tras situarse como el lugar donde Aniceto Hevia no logra conseguir sus documentos (p. 153). Por ello, los símbolos de libertad, como el mar, el sol, el cielo y el viento, se presentan en la novela como la contraparte «de la urgencia y la angustia temporal de la ciudad y de sus hombres entregados a la contingencia obsesiva del cuidado diario» (p. 158). Esta lectura ha sido considerada por Macarena Areco (2018) para indicar que Valparaíso era un contra-lugar de la mansión burguesa. Para la investigadora, el puerto en *Lanchas en la bahía* o en la tetralogía se acercaría a lo que ella denomina una novela de intemperie, razón por la cual se concebiría como el extremo opuesto de la representación de la casa o el espacio privado que se privilegia en la narrativa de carácter burgués.

Apuntando hacia una lectura similar, Jaime Concha (2011) sostuvo que las andanzas de Aniceto Hevia no son sino «una estrategia singular para recrear una experiencia del país» (p. 231), pues el territorio descrito en sus textos es «su modo de vivir el país, de ser el país. Geografía andante, geografía hecha carne» (p. 233). Lo mismo diría de Eugenio de *Lanchas en la bahía* al mostrar cómo se gesta la relación entre sujeto y ciudad para describir algunos sectores de Valparaíso, entre los que destacan las «imágenes marinas y marítimas» y la subida Clave (Concha, 2011, pp. 217-218).

Por su parte, Grínor Rojo (2009) estudió la configuración del espacio porteño tanto en *Lanchas en la bahía* como en *Hijo de ladrón*. Respecto a la primera novela indicó que Valparaíso está subdividido en dos, el mar y la tierra; asimismo, sobre esta última distinguió dos espacios: «La prosaica tierra del muelle, que es el lugar del trabajo, y la que está en los cerros del puerto, que es el lugar del descanso o la diversión»

(Rojo, 2009, p. 8). Esta interpretación dual se distancia de lo que escribió acerca del espacio en *Hijo de ladrón*, donde Valparaíso, según el autor, se conforma como uno de los tres importantes cronotopos que, desde una perspectiva bajtiana, compondría la estructura de la novela. En este sentido, Valparaíso se presentaría como «un espacio/tiempo pasado de Aniceto Hevia, que es [...] estático o semiestático y que dura unos pocos días» (p. 13), específicamente, durante el motín porteño y el segundo encarcelamiento de Aniceto Hevia.

Lucía Guerra (2015), por otra parte, propuso leer «una ciudad otra» para referirse al Valparaíso de *Lanchas en la bahía*. Según Guerra, la novela se presenta como una «cartografía de la pobreza» (2015, p. 95), ya que muestra cómo la proliferación de conventillos, bares y prostíbulos conforman desde abajo las *otras* calles de la ciudad. En estos espacios, la memoria de Manuel Rojas se desplaza para retratar la ciudad, pues serán los propios recuerdos adolescentes del escritor aquellos que elaborarán las «reflexiones desde el presente» (2015, p. 94). Marco Chandía (2013) mencionó brevemente algunos de los espacios desestabilizadores del aparente orden diurno de Valparaíso en *Lanchas en la bahía* e *Hijo de ladrón*, donde los bares se presentan como lugares propicios de encuentros y desencuentros; en estos, simulando el desplazamiento propio del puerto, se produce una interesante dinámica, en la que se destaca la bohemia porteña. Esta situación interesó, también, a Piero Castagneto (2013), quien indicó que Manuel Rojas retrata a Valparaíso en sus novelas en un momento clave y logra reflejar el paso de un puerto «pragmático, comercial y esplendoroso» (p. 85) a un puerto «melancólico y progresivamente decadente» (p. 85). Castagneto destacó tanto la vitalidad de la bohemia porteña como la del trabajador diurno⁵.

5 A los trabajos referidos es posible sumar «The Two Versions of *Lanchas en la bahía*: Some Observations on Rojas' Approach to Style» (1968), de Giovanni Pontiero; «El modo cinematográfico en el relato de *Hijo de ladrón* (Manuel Rojas)» (2012), de Silvia

Ciertamente, estos aportes son interesantes para delinear una propuesta de lectura sobre la construcción del imaginario urbano de Valparaíso en la narrativa de Rojas. Sin embargo, no es posible soslayar que, como se ha mencionado, se trata de estudios que abordan de manera parcial este aspecto de su literatura y que se limitan, por lo general, a los textos primigenios de la narrativa rojiana. Por esta razón, en el presente estudio ha interesado considerar un corpus más bien amplio, que abordase no solo *Lanchas en la bahía* e *Hijo de ladrón*, sino también el resto de la tetralogía e inclusive algunos relatos breves incluidos en las colecciones de cuentos de Manuel Rojas.

Se trazó como objetivo analizar la narrativa porteña del escritor a partir de la noción de *cartografía liminal*, es decir, una propuesta de lectura que surge de la desestabilización del binomio centro-margen. Manuel Rojas delinea a Valparaíso en la dimensión urbanística, humana y cultural de una ciudad que, en todo momento, parece estar marcada por la preminencia difusa de los bordes, es decir, la descripción de espacios intermedios urbanos y humanos. Estos espacios intersticiales surgen a partir de la visibilización de los bordes, los que aluden a los extremos centro-margen. Si bien el escritor se interesa por mostrarlos, no acentúa ninguno de ellos, sino que opta por visualizarlos desde su hibridez o liminalidad. En este sentido, la ciudad es descrita a partir del espacio que acontece «entre» lo dual, de tal manera que disemina los bordes para abrirse paso hacia la superposición y lo móvil.

Donoso Hiriart; «Manuel Rojas: vida radiante en un antiguo anarquista» (2012), de Lorena Ubilla Espinoza y José Navarro López, e «*Hijo de ladrón* de Manuel Rojas: experiencia de sujeto subalterno en la ciudad moderna de Valparaíso de principios de siglo xx» (2016), de María José Veloz.

2. Cartografía de una ciudad «de paso»

La narrativa de Manuel Rojas no solo representa objetivamente a Valparaíso como un puerto —es decir, como un espacio que facilita el flujo humano—, sino también de manera simbólica al presentarlo como un lugar liminal. El puerto hace referencia, en efecto, a las entradas y salidas de personajes: una «zona de pasaje» que convoca lo lindante o fronterizo, sin por ello asentarse en alguno de sus extremos. En este sentido, el puerto se concibe como una zona de ambigüedad, una especie de «paso» que se utiliza como entrada y salida, donde no solo acontecen los desplazamientos físicos, sino también los subjetivos y afectivos.

Son numerosos los fragmentos en los que se evidencia el carácter liminal de Valparaíso. Tanto en la tetralogía como en *Lanchas en la bahía* y los cuentos antes referenciados, el puerto acontece como un espacio híbrido, donde es posible conocer y vincularse con diferentes contextos sociales y culturales. La liminalidad hace referencia a lo que Víctor Turner (1974) denominó *espacio intermedio*, es decir, el fenómeno en el que los sujetos se transforman en «pasajeros» y los estados en «situaciones de transición». Lo liminal, en este sentido, no se comprende solo desde una perspectiva espacial, sino también existencial. Se trata de lo que ocurre en el intersticio, por lo tanto, se diferencia del sistema de estatus, el cual acontece «en forma de una serie de oposiciones o discriminaciones binarias» (Turner, 1969/1988, p. 112); de ahí que, en efecto, se relacione con la subjetividad y su proceso de configuración, pues, a diferencia de las identidades, se escapa del sistema de clasificaciones que normalmente establecen las «situaciones y posiciones en el espacio cultural» (p. 102). En otras palabras, rehúye los modelos de identidad para configurarse desde la continua ruptura, modificación o desplazamiento de los polos, ya sean estos físicos, lingüísticos, sociales, económicos o culturales.

Si bien lo liminal, en una primera instancia, ha sido un concepto introducido por el antropólogo Arnold van Gennep en 1909 para analizar las etapas intermedias en los ritos sociales⁶, cabe señalar que, posteriormente, fue acuñado por Víctor Turner durante las décadas de los setenta y ochenta para analizar los estados procesuales de los ritos y los diferentes fenómenos sociales⁷. Como se mencionó, su enfoque apuntó a mostrar la importancia de los períodos intermedios, poniendo especial atención a su carácter creativo y experiencial. Esta perspectiva ha sido ampliamente recogida en los estudios artísticos, literarios y urbanos considerando la importancia que subyace a la idea de visibilizar los *no-lugares* tanto físicos como experienciales. Ciertamente, esta lectura podría relacionarse con la propuesta de Marc Augé (1992/2000), considerando que, para el autor, estos espacios emergen de manera sustancialmente opuesta a aquellos de carácter identitario, pues «si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar» (p. 80). Tal propuesta, advertía Augé, puede relacionarse con los transportes, es decir, aquellos lugares de circulación o campo de tránsito. Dicha vinculación se muestra con especial énfasis en algunas narraciones de Manuel Rojas, en las que se visualiza el tren o el barco como un *no-lugar* identitario.

Por otro lado, siguiendo con lo planteado por Hazel Andrew y Les Roberts (2012), los *no-lugares* urbanos comprenderían un proceso espaciotemporal que implica concebir la liminalidad como un acto

6 En *Los ritos de paso* (1909/2013), Arnold Van Gennep enumeró tres fases para describir el simbolismo de las experiencias de transición y límite en los rituales: a) fase de separación; b) fase umbral o fase de transformación, y c) fase de incorporación.

7 De las tres fases propuestas por Van Gennep, Turner prestó especial atención a la segunda, la que denominó *liminal*, considerando su estado de existencia intermedia o de inestabilidad. Para Turner, esta fase tiene un carácter creativo, en el que se gestan espacios culturales y existenciales lúdicos, experimentales y de innovación.

generativo o intencional en el que se imbrica la materialidad de la ciudad con la experiencia de quien la habita o transita. Respecto a los no-lugares experienciales, resulta interesante traer a colación la propuesta teórica de Erika Fischer Lichte (2004), quien analizó la experiencia estética como experiencia umbral, es decir, un modo de experiencia liminal que puede conducir a la transformación del que vive tal experiencia (p. 80).

Una descripción que esclarece estos puntos se encuentra en *Sombras contra el muro*, en la cual Valparaíso, además de figurar como un lugar propicio para el encuentro pasajero, se presenta como un lugar idóneo para realizar todo «proyecto» de vida. A los ojos de Hevia, Valparaíso se caracteriza por poseer una manera de ser habitado que se diferencia del resto de las ciudades, toda vez que no se limita a «lo dado», sino que se abre a lo «por hacer»; es decir, acontece una concepción y práctica acerca de «lo posible», que empuja a sus habitantes —no siempre con éxito— a buscar diversas maneras de materializar sus deseos o proyecciones:

La ciudad, por lo demás, estaba llena de gente que quería *llegar a ser algo* [énfasis añadido], tener algo. Algunos tenían condiciones para esto o para lo otro y no lo sabían y *no podían llegar a ser nada* [énfasis añadido]; otros *querían ser lo que no podían ser* [énfasis añadido] y nadie los dirigía y casi todos terminaban sentados ante las bancas de zapateros, arriba de los andamios de las construcciones, en los calabozos o en cualquier parte. (Rojas, 1964/2015c, p. 305)

Resulta interesante concebir la relación que se gesta entre la ciudad y la dinámica procesual-subjetiva de sus habitantes. Valparaíso, desde esta perspectiva, se caracteriza por facilitar la apertura hacia trayectos de límites difusos, donde mujeres y hombres se desplazan hasta terminar, en el peor de los casos, estancados en los márgenes de un puerto «venido a menos». La liminalidad, en este sentido, no se concibe como un estado, sino más bien como una experiencia. Siguiendo con

Turner (1974), es posible indicar que dichas experiencias —que el antropólogo denomina *liminoides*— son opcionales y no implican, necesariamente, la resolución de un evento o una individuación que fije la personalidad de un sujeto. Es decir, no dan lugar a un cambio de estatus; por el contrario, constituyen un momento de transición, cuyos resultados, en algunos casos, pueden ser permanentes. Debido a ello, tal como lo expresa Hevia, muchos terminan, de manera insospechada, «estancados» en los lugares pobres o derechamente marginales del puerto. En este sentido, la experiencia liminoide se transforma en una experiencia *liminar*. El Filósofo, Cristián y el propio Hevia constituyen, en esta dirección, personajes fronterizos en relación con el lugar donde viven, esto es, en el límite de Valparaíso:

El conventillo estaba situado en el límite entre la ciudad y la soledad, ya que soledad era aquella, que allí empezaba y allí terminaba, extendiéndose por los cerros o viéndolo de ellos, hundiéndose en las quebradas y humedeciéndose en los esteros. (Rojas, 1951/2015b, p. 245)

También, es importante considerar que dichos personajes asumen una condición liminoide que los sitúa al margen de la vida moderna en cuanto se automarginan del sistema capitalista, puesto que, junto con limitarse a efectuar las actividades estrictamente necesarias para sobrevivir, desafían la exigencia temporal de una rutina asalariada. Así, estos sujetos deciden situarse «al margen de la ciudad» (Rojas, 1951/2015b, p. 257) y asumen que, aun cuando casi no disponen de bienes materiales, tienen la sensación de poseerlo todo, dado que cuentan con un privilegio limitado de la vida moderna, esto es, la libre disposición de *su tiempo*:

En ocasiones, sin tener nada, le parece a uno tenerlo todo: el espacio, el aire, el cielo, el agua, la luz, y es que se tiene tiempo: el tiempo que se tiene es el que da la sensación de tenerlo todo; el que no tiene tiempo no tiene nada y

de nada puede gozar el apurado, el que va de prisa, el urgido; no tiene más que su apuro, su prisa y su urgencia. (Rojas, 1951/2015b, p. 257)

Otro aspecto para considerar la liminalidad de Valparaíso es su ya mencionada configuración espacial. En cuanto puerto, la ciudad hace referencia al flujo constante, ya que permite la hibridación cultural que no solo se manifiesta en la heterogeneidad de su gente, sino también en la heterogeneidad de su arquitectura, junto con la superposición de su distribución espacial, «que admite diferencia sin una jerarquía asumida o impuesta» (Thomassen, 2009, p. 18). Tanto en la tetralogía como en *Lanchas en la bahía*, la ciudad porteña es descrita a partir de una serie de ensamblajes urbanos, en los que se evidencia la multiplicidad de espacios concatenados y se establece una continuidad amorfa o de «amalgama». En *Hijo de ladrón*, Hevia traza, por ejemplo, un mapa de Valparaíso figurando la siguiente imagen:

Entramos a una calle de edificios altos y de color ocre. La calle era breve, de tres o cuatro cuadras, a lo sumo, y terminaba al pie de un cerro, donde se convertía, como todas, en algo diferente, pues perdía su anchura y su dirección, trepando con trabajo el faldeo del cerro, ayudada por escalinatas de piedra o empinadas escaleras de madera. (Rojas, 1951/2015b, p. 169)

La relación entre el plan de Valparaíso y el comienzo de sus cerros poblados se muestra en la pluma de Rojas como una continua ambivalencia de lo urbano. Los edificios y las calles principales situadas en el centro se transfiguran en pequeñas calles y escaleras, diferentes según tamaño y forma, las cuales trazan el comienzo o el fin de los cerros y sus quebradas. De esta forma, la aparente uniformidad del plan se distorsiona para asumir una figura rizomática que, de acuerdo con lo planteado por Deleuze y Guattari (1980), permite visualizar el *intermezzo* o «entre las cosas, inter-ser» (p. 29). No cabe duda de que la liminalidad antes mencionada se torna más explícita, puesto que pone de relieve

una configuración estructural que permite visualizar espacios que conjugan aspectos aparentemente contradictorios, a saber, la estructura y la desorganización, la movilidad y la inmovilidad, la transición y la estasis, la homogeneidad y la disimilitud, etc.

En este sentido, es posible indicar que Rojas traza un mapa dinámico de Valparaíso, el que se distancia de las imágenes identitarias del puerto donde se tiende a distinguir la segmentación dicotómica de la ciudad. Este tipo de imagen resalta las diferencias de un plano cartográfico tradicional y, además, las categoriza y las ordena de manera jerárquica, desvinculadas entre sí, mediante demarcaciones que tienden a establecer lecturas reduccionistas de un territorio. La cartografía fue considerada, en su origen, como táctica de guerra y colonización. Según Jean-Baptiste Vidalou (2017),

la cartografía, desde su origen imperial, se concibió como una herramienta de colonización, un mecanismo de escritura del relato de una conquista en el que el civilizado se apropiá de territorios de los que se dice están «vacíos», pero de los que se trata siempre, en realidad, de «vaciar», pues están habitados. El otro individuo y el otro lugar no existen más que para ser denigrados, domesticados, borrados. (p. 40)

Sin embargo, la cartografía también ha sido concebida desde otra perspectiva, la cual, para Gilles Deleuze y Félix Guattari (2015), no apunta al descubrimiento ni a la limitación de su geografía, sino al reconocimiento e invención de nuevos posibles. Patricio Landaeta lo explica del siguiente modo:

Los mapas de esta *otra* geografía no pretenden agotar un territorio o fijarlo de una vez por todas para explotarlo y extraer sus riquezas, cualesquiera que sean. Al contrario, lo que buscan estos mapas es recorrer un territorio y en cada territorio ajustar la perspectiva que la carta dibuja. Porque un mapa rizomático no se ajusta a los principios del extractivismo moderno, tampoco a la mera espontaneidad

celebrada por el posmodernismo. Es ante todo una forma de conocimiento que apela a un trabajo jovial, pero riguroso; *inútil*, pero repleto de sentido. Y aunque sirva como instrumento de exploración colectiva, este mapa será siempre portador de un germen que disuelve el *pretencioso* conocimiento de lo objetivo en las aguas de la imaginación y el sueño. (2022, pp. 11-12)

Manuel Rojas se aventura en la actividad cartográfica mediante descripciones dinámicas, en las que superpone espacios y subjetividades para, justamente, poner de manifiesto la composición de una ciudad que no se limita a una estructura «dada». La escasa uniformidad del territorio, mapeada por Rojas, surge al alero de la experiencia que trae consigo el acto de caminar, cuya actividad se torna necesaria para aprehender la complejidad de toda geografía, tal como lo expresa en *A pie por Chile*: «Conocer las cosas, los seres y los hechos pequeños, y porque representan un hábito mío y quizá de otros: el de pensar y sentir mientras hago algo, en este caso, caminar» (1967/2016, pp. 5-6). En este sentido, resulta interesante considerar la relación que surge de la reflexión de Rojas con los planteamientos de Henry David Thoreau (2019) en orden a que el arte de caminar consiste en un deambular que arranca de la libertad absoluta, la que implica romper con cualquier tipo de condicionamiento:

Si estás listo para dejar a tu padre y tu madre, a tu hermano y tu hermana, a tu esposa, tu hijo y tus amigos y no verlos nunca más, si has pagado tus deudas, hecho tu testamento, arreglado tus asuntos y eres un humano libre, entonces estás listo para caminar. (p. 10)

A partir de esta concepción se desplazan Eugenio y Aniceto Hevia. Así, se entiende que este último, por ejemplo, abandone a su familia, su comunidad, su país; cruce ilegalmente como polizonte en un tren de carga hasta Valparaíso, y trace, en sus recorridos por las calles porteñas

de la ciudad, líneas caóticas y azarosas que, así como lo hace Eugenio, permiten reconfigurar un imaginario «incivilizadamente libre y salvaje» (Thoreau, 2019, p. 35) de Valparaíso.

Otras veces el mapa surge de una intensa observación realizada usualmente desde un punto en altura. Desde allí, Valparaíso se confunde con una pintura de acuarela, la cual, a diferencia de una fotografía, solo puede ser observada con nitidez a una distancia adecuada: si se ve de cerca, cada uno de sus trazos se confunde en una gran mezcla de colores y texturas. En *Lanchas en la bahía*, Eugenio describe dicha pintura así:

Las anchas avenidas que van hacia Las Delicias, las calles del centro, estrechas, amontonadas, que se dividen de pronto en dos, partidas por las proas de sus edificios; la gran mancha obscura de las callejuelas que nacen en la Plaza Echaurren; el laberinto de los callejones en los centros moteados de luces que amarilleaban como dedales de oro invertidos en la tierra negra de la noche. Luego, el mar, las luces de los barcos, el relumbrón del faro de Punta Ángeles... (Rojas, 1932/2015a, p. 55)

Precisamente, en este sentido la noción del escritor como *hacedor de mapas* cobra especial importancia. Según Robert Tally (2014), «el acto de escribir sobre sí mismo podría considerarse una forma de mapear o una actividad cartográfica. Como el cartógrafo, el escritor debe examinar el territorio, estableciendo características de un determinado paisaje para incluir, enfatizar o disminuir» (p. 45). En el caso de Rojas, la vinculación que se observa entre la ciudad y el océano resulta fundamental porque, en cuanto ritmo y flujo, la consistencia del oleaje marino pareciera figurar de igual modo en la ciudad, especialmente en su configuración urbana, la cual, al igual que un *collage*, se construye y reconstruye en un continuo movimiento y acople. Muestra de ello es su particular disposición asimétrica, contraria al plano lineal que, desde su

origen, se dispuso para la construcción de la ciudad⁸. De hecho, los callejones que observa Eugenio en *Lanchas en la bahía* también aparecen, bajo la mirada de Aniceto Hevia, en la tetralogía. La idea de superposición se observa en las constantes alusiones que Rojas hace de los cerros y su geografía signada en bordes, quebradas y laberintos, tal como sucede en *Hijo de ladrón*: «Las calles de los cerros no obedecen a ninguna ley ni cálculo urbanístico; han sido trazadas, hechas, mejor dicho, procurando gastar el menor esfuerzo en subirlas, pues se trata de subirlas, no de andarlas, como las calles del plano» (1951/2015b, p. 256). Ciertamente, Rojas realiza un mapa de la ciudad que, en cuanto figuración liminal, se distancia de la mirada fija o identitaria para narrarla desde su multiplicidad, la cual no puede ser concebida sino en términos de desplazamiento, apertura y conexiones —no siempre armónicas ni funcionales—. En efecto, surge un *mapa subjetivo* que, a diferencia de la imagen cerrada o identitaria, muestra el dinamismo, el flujo y los trayectos. En palabras de Jean-Luc Nancy (2011),

la ciudad no tiene rostro, pero sin embargo cuenta con rasgos. No tiene mirada, pero sí un aspecto, o varios. No se capta bajo una identidad; se deja tocar por trayectos, huellas, bosquejos. Entre la tarjeta postal chillona y la descripción geosociométrica —ambas olvidan la ciudad—, hay lugar para este acercamiento que tiene por nombre literatura: una escritura de la ciudad, su crónica, su novela, su poema, una identidad reluciente y escurridiza, huidiza como agenciamientos de frases. (p. 45)

La triangulación que se gesta entre espacio, subjetividad y relato permite comprender la importancia de las estructuras afectivas que subyacen al mapa de la ciudad trazado por el escritor. Por esta razón, en efecto, el puerto que describe Manuel Rojas es un puerto más bien marginal, puesto que se concibe en el contexto experiencial de sus

8 Valparaíso se fue conformando en un plano lineal e irregular, considerando la singularidad de su territorio, las tomas y poblaciones en quebradas.

propios narradores. A su vez, se trata de un espacio transitorio o liminal que, en la mayoría de los casos, alberga a las personas de manera esporádica, a pesar de que dicho tránsito muchas veces se prolonga y se transforma, incluso, en un lugar de destino: «El puerto era, sin duda, un buen lugar, un precioso lugar, en el que uno podía pasarse una hora, un año, un siglo, sin darse cuenta de que pasaba» (Rojas, 1951/2015b, p. 106). En este sentido, dicha lectura puede relacionarse con la propuesta geocrítica de Robert Tally, quien indicó que «las narraciones son de alguna manera dispositivos o métodos utilizados para mapear lo real y lo imaginario, espacios de la experiencia humana» (2014, p. 3). En la narrativa de Rojas, la composición de una ciudad liminal o «de paso» permite, justamente, escenificar las experiencias que se enmarcan en los tránsitos y bordes de la ciudad, mostrando, desde dicha perspectiva, no solo aspectos significativos en torno a la conformación urbana de Valparaíso, sino también en torno a la conformación vital de la ciudad, signada en la itinerancia y la marginalidad.

Bajo esta perspectiva, resulta interesante concebir que existen dos elementos que dejan en clara evidencia la conformación de Valparaíso como una ciudad liminal: los barcos y los trenes. Estos espacios transitorios —lugares de transporte— permiten el flujo humano a través de numerosas entradas y salidas que, en su conjunto, configuran el carácter móvil y fluctuante de la ciudad: mientras que Aniceto Hevia arriba a la ciudad como un inmigrante ilegal que se cuela en el tren trasandino, *Lanchas en la bahía* cierra con el inminente viaje de Eugenio, Alejandro y el «Rucio del Norte» hacia Guayaquil. Usualmente, en la narrativa de Rojas estos lugares se presentan como umbrales de una experiencia transformadora, toda vez que son el punto de partida o de llegada de una nueva «experiencia vital». Esta experiencia puede estar marcada por la frustración, como señaló Cedomil Goic al rememorar el pasaje en que Aniceto no logra conseguir los papeles que le permitan su tan anhelado deseo de salir de Valparaíso, o bien puede estar marcada por la

esperanza de un nuevo comienzo, una vez que el viaje tiene por destino el puerto. Esto último se aprecia en el cuento «El cachorro», en el cual el viaje empieza en Las Cuevas, Argentina («cuando la locomotora lanzó un breve pitazo, algunos pañuelos colorados, grandes y a cuadros, ondearon en las ventanillas, hubo gritos de adiós y el tren arrancó, rechinando»; Rojas, 2019, p. 55), y culmina en el puerto.

Otras veces, los trenes y los barcos pueden servir como intersticios que permiten esbozar espacios donde acontece aquello fuera de norma, toda vez que esta se aplica, regularmente, en los lugares de entrada y salida del transporte. En «El trampolín» se escenifica la historia de un estudiante de medicina que ayuda a escapar a un delincuente en el tren que recorre el trayecto desde Valparaíso hasta Santiago:

Subimos al tren en la estación del Puerto. Viajábamos en tercera clase. Mi familia era pobre y la de mi amigo también. Al llegar a la estación Bellavista, vimos que subía al tren un hombre esposado, pobemente vestido, acompañado de un gendarme armado con carabina y de un señor con facha de agente de policía. Como [los] dos únicos asientos desocupados del vagón eran los que estaban frente a nosotros, allí se instalaron el preso y el agente. El gendarme, luego de despedirse, bajó del tren. (Rojas, 2019, p. 155)

Según Stravos Stravides, en su libro *Hacia la ciudad de umbrales*, un aspecto importante que considerar respecto a los espacios liminales es su apertura a la subversión y el reconocimiento de lo Otro. Para Stravides, los espacios intermedios posibilitan el encuentro entre identidades, desdibujando muchas veces la alteridad, pues esta se observa como «pasaje y no como estado» (2010/2016, p. 10). Tal situación podría observarse en «El trampolín», considerando que es el reconocimiento del delincuente, junto con el relato de su historia, aquello que empuja a los estudiantes a ayudarlo a escapar una vez que el tren parase en algún lugar cercano: «Daba pena acordarse de aquel que iba en el

interior del coche y que durante tantos años no podría echar a andar por un camino que le agradara, libremente, sin pedirle permiso a nadie» (Rojas, 2019, p. 158). Se entiende, entonces, que es aquella circunstancia —la pérdida de libertad— lo que motiva a los estudiantes a involucrarse con el delincuente. Pareciera que para ellos el hombre, a pesar de su delito, era moralmente inocente, lo que bastaba para ayudarle a no cumplir su condena; entonces, deciden sacarlo del vagón, romper sus grilletes y dejarlo correr hacia los árboles hasta que su silueta se pierde entre la vegetación.

Cabe destacar que los trenes y los barcos posibilitan concebir a Valparaíso como la ciudad del permanente retorno, considerando que el escritor menciona múltiples veces las posibilidades de regreso de sus personajes una vez que deciden salir del puerto. Tal situación acontece en su narrativa como el oleaje del océano Pacífico, cuyo perenne movimiento oscilatorio hace que las aguas estén yendo y viniendo, acariciando, tocando o azotando el borde costero de Valparaíso, para luego replegarse; en *Sombras contra el muro*, es caracterizado como una fuerza eminentemente magnética: «Podía uno estar todo el día mirándolo y durante todo el día el océano presentaba algo de interés, barcos, pájaros, botes, rizaduras, nubes, neblina, viento, resplandor, oleajes, corrientes, calma: después comenzaba de nuevo» (Rojas, 1964/2015c, p. 353). Valparaíso parece ejercer una fuerza similar en sus habitantes y visitantes, forzándolos, inexorablemente, a que se mantengan en los límites de la ciudad o a que regresen, una y otra vez, al plan, las quebradas y los cerros. Los motivos de este regreso suelen ser la añoranza de la experiencia vital que allí han vivenciado, la búsqueda de oportunidades o tan solo el goce de la vida del puerto, como queda de manifiesto en *La oscura vida radiante*, una vez que Hevia, sentado al interior del tren, reflexiona sobre su paso por Valparaíso y la posibilidad de retornar:

Desde el vagón mira el trozo de paisaje que hay entre Puerto y Barón: un poco de mar, embarcaciones, y un muro que no termina nunca; detrás está la maestranza de ferrocarriles con galpones en que yacen viejos coches y se oyen locomotoras que van y vienen; entre todo ello se mueven los trabajadores, los tiznados los llaman sucios y cubiertos con mamelucos rotos, mecánicos, engrasadores, aseadores, carpinteros; viven debajo o adentro de los vagones y revisan y arreglan y limpian todo; cantaban a veces en voz baja; viene la estación Barón y pasa: no quiere decir adiós a Valparaíso, volverá, no podrá olvidarlo. (Rojas, 1971/2015d, p. 126)

Al considerar el análisis anterior, es posible colegir que el continuo tránsito de los personajes en la narrativa de Rojas contribuye al «hacer propio» del dinamismo de la ciudad mediante la descripción de recorridos afectivos que vivencian y habitan los espacios marginales del puerto, así como sus grandes avenidas y puntos centrales. En Valparaíso, estos espacios se caracterizan por presentarse, al decir de Lucía Guerra (2014), bajo la premisa del *carácter poroso* «que difumina todo límite para producir una fusión de lo viejo y lo nuevo, lo público y lo privado, lo sagrado y lo profano en una anarquía espacial donde las relaciones sociales son efímeras» (p. 19). Desde esta lectura, la porosidad se comprende como la presencia de «una pluralidad de elementos heterogéneos y dispares, [que] impide cualquier interpretación o análisis sistemático de la ciudad» (2014, p. 19). Así pues, la escritura de/sobre Valparaíso deviene en una acción cartográfica que, en ningún caso, pretende formular una imagen cerrada de la ciudad —un calco—, sino un mapa abierto y móvil del territorio. Si bien la relación entre un calco y un mapa no es necesariamente excluyente⁹, para los filósofos resulta fundamental esclarecer sus disimilitudes, puesto que mediante ellas es

9 La diferencia entre un calco y un mapa es explicada por Gilles Deleuze y Félix Guattari en el libro *Mil mesetas* (1980).

posible comprender uno de los principios fundamentales del rizoma: la cartografía. El mapa, a diferencia del calco, no es una imagen cerrada sobre sí que fija puntos y coordenadas, sino un trazo de apertura que posibilita la intervención o creación de nuevos territorios. Al considerar lo anterior, se comprende que Rojas privilegie la perspectiva de lo múltiple y lo fragmentado en cuanto a descripciones urbanas, así como lo móvil y dinámico en cuanto a sus personajes. Lo mismo ocurre con los espacios de tránsito, como los trenes y los barcos, que son tan importantes en la configuración del puerto de Valparaíso.

Entonces, la construcción del mapa liminal no puede sino erigirse en torno a una estética de la superposición, que privilegia lo transitorio, híbrido y fugaz. Se trata de una proyección escritural que intenta tachar los íconos de la ciudad, los espacios materiales y simbólicos donde estuvo radicado el poder durante el siglo XIX, para mostrarse desde su heterogeneidad, caos y complejidad, tal como es posible apreciar en *Lanchas en la bahía*:

Echamos a andar por las calles del puerto, esas estrechas calles que nacen y mueren casi en el mismo sitio, detenidas por los cerros y por el mar; se veían transitadas por gente vacilante, que tan pronto era absorbida por las cantinas como expulsadas de ellas. (Rojas, 1932/2015a, p. 65)

Ciertamente, la narrativa de Manuel Rojas se comprende en estrecha relación con la anarquía espacial que anunciaba Lucía Guerra. Las estaciones de trenes, el puerto, los bares, los restaurantes y los lenocinios, lugares que se encuentran ensamblados en los espacios más recónditos de la ciudad, se presentan como puntos de encuentros intersectoriales, donde se entrelaza el mundo obrero, migrante y hasta a veces burgués con el mundo marginal, tal como se observa, por ejemplo, en la descripción que realiza Eugenio en torno a la subida Clave:

Era la feria de la prostitución porteña, pero la feria pobre, habitada por mujeres vestidas con telas que se ajan tan rápidamente como ellas y tan baratas como ellas también; la feria frecuentada por los proletarios del mar y tierra, los lentes panaderos, los bulliciosos vaporinos, los vivaces zapateros, los tiznados trabajadores del dique y de las chatas; los marineros de la armada, con sus trajes azules con pantalón de campana, los hombres de mar extranjeros, japoneses silenciosos, ingleses melancólicos, yanquis con cara de puño, polisilábicos alemanes, restallantes españoles. Allí estaban también las mujeres, vestidas de mil colores, sentadas en los umbrales de las casas, mostrándose en la penumbra como flores violentas, de aroma fuerte, flores crecidas en las mareas nocturnas del puerto y regadas con la sangre de tripulantes del océano. (Rojas, 1932/2015a, p. 65)

Con todo, el mapa liminal que configura Manuel Rojas para presentar a Valparaíso en su narrativa permite pensar el carácter intersitcial de la ciudad-puerto, el cual se manifiesta en la dinámica de los flujos transversales que desestabiliza las polaridades contrarias —es decir, los antagonismos lineales de una ciudad— para abrirse hacia un tipo de escritura que muestre la inestabilidad de una ciudad en permanente cambio. Así, lejos de la reducción de una oposición binaria, lo que le interesa a Manuel Rojas es el tránsito, el *collage* multicultural que emerge en los espacios marginales y los procesos de conformación de subjetividad de sus personajes. No por otra razón la presencia de lo liminal en su narrativa permite visualizar el carácter híbrido de Valparaíso, el cual se gesta mediante múltiples tránsitos y devenires que posibilitan la configuración de un espacio complejo, donde acontece el dinamismo y la fluidez. Un lugar de paso, intermedio, que no deja de mutar y que se transforma en el espacio transitorio donde todo puede *llegar a ser*, incluso la vida misma: «Los amigos lo arreglaron todo y aquí vamos, camino a Valparaíso. ¿A qué? Ya he dicho que estoy haciéndome, haciéndome de a poco y no» (Rojas, 1958/2015e, p. 403).

3. Conclusión: escribiendo el (des)borde

La obra de Manuel Rojas tiene un doble significado para la literatura escrita sobre Valparaíso. En primer lugar, el escritor crea una visión singular sobre el espacio costero, pues configura la imagen de una «ciudad de paso», un espacio liminal que tiene predilección por lo fronterizo, que borronea los símbolos de la ciudad y que muestra, más bien, los intersticios que parecen primar en la urbe. Así, se comprende que varios de sus personajes se desplacen por los cerros, las quebradas y el borde costero mucho más que por los núcleos urbanos del poder político o económico e incluso por los asentamientos urbanos relevantes de la primera parte del siglo xx. También, se entiende que medios de transporte como los trenes y los barcos permitan dar forma a una ciudad de «umbrales» toda vez que introducen en la narrativa de Rojas una ciudad en movimiento, la cual se muestra como espacio de entrada o salida, siempre en tránsito. En este sentido, es posible entender la disposición liminoide de sus personajes, ya que son mostrados a partir de la conformación de sus procesos de subjetivación y no como meras representaciones identitarias. Tal disposición, a su vez, alumbría espacios subjetivos más bien marginales, que desbordan el *deber-ser* capitalista-burgués porteño.

En segundo lugar, la elaboración de un mapa de lo liminal en torno a la ciudad de Valparaíso permite posicionar la obra de Rojas como uno de los eslabones más sólidos y brillantes de la larga tradición literaria del principal puerto de Chile. Si bien su trabajo puede situarse junto al de Joaquín Edwards Bello, Pablo Neruda, Salvador Reyes, Carlos León, Teresa Hamel, entre otros, que configuraron una escritura de/sobre Valparaíso, lo cierto es que Rojas establece un diálogo más estrecho, especialmente al considerar la perspectiva liminal, con Nicomedes Guzmán, Luis Cornejo, Jacobo Danke, Armando Méndez Carrasco y Osvaldo Rodríguez. Cabe considerar que estos escritores, a diferencia

de los antes mencionados, se enfocaron en incluir en sus obras los espacios más marginales de la ciudad-puerto, razón por la cual la liminalidad, en este contexto, podría leerse a partir de los planteamientos de Rob Shields (1991), quien vinculó los espacios umbrales con lo transgresor y carnavalesco.

Al considerar lo anterior, es fundamental atender los aspectos más característicos de la propuesta de Manuel Rojas para discernir la singularidad con la que esboza su cartografía, la cual no solo es representacional, sino también creativa: la elaboración de una mirada que traza el plano de lo fugaz, el desplazamiento y los desbordes. Valparaíso es una pieza única en los extensos recorridos vitales y literarios que Rojas traza por Chile y por distintas ciudades del planeta. El sol y el viento, el mar y el cielo, los cerros y las quebradas, la libertad y la bohemia parecen constituir fuerzas gravitatorias por las que las letras rojianas son atrapadas y por las que, en consecuencia, deben circular una y otra vez en un regreso sin fin. Por esta razón, sus retornos vitales y literarios al puerto dan cuenta de la formulación de una estética de la superposición, en la cual se privilegia el ensamble y la mutación de espacios y personajes. Se trata, de manera clara, de mostrar lo que Rojas consideraba importante del ejercicio de escribir y que, sin lugar a duda, se relaciona con la idea de mapa: «Una manera de ver, una manera absoluta, independiente y compleja, ilimitada y total» (Rojas, 1960, p. 52).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alone. (1932). Prólogo. En M. Rojas, *Lanchas en la bahía* (pp. 7-13). Zig-Zag.
- Andrews, H., y Roberts, L. (2012). *Liminal Landscapes. Travel, experience and spaces in-between* [Paisajes liminales. Viajes, experiencias y espacios intermedios]. Routledge.
- Areco, M. (2018). La novela de lo abierto de Manuel Rojas. *Hispamérica*, (141), 33-42.
- Augé, M. (2000). *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa Editorial. (Obra original publicada en 1992)
- Castagneto, P. (2013). *El Valparaíso de los escritores*. RIL Editores.
- Chandía, M. (2013). *La Cuadra. Pasión, vino y se fue... Cultura popular, habitar y memoria histórica en el Barrio Puerto de Valparaíso*. RIL Editores.
- Concha, J. (2011). *Leer a contraluz. Estudios sobre narrativa chilena. De Blest Gana a Varas y Bolaño*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2015). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Fuentes Retamal, P. (2019). Un análisis biográfico, político y literario de Manuel Rojas. De joven anarquista a hombre de izquierdas. *Literatura y lingüística*, (39), 73-90. <https://doi.org/10.29344/0717621X.39.2005>

- Gennep, A. (2013). *Los ritos de paso*. Alianza. (Obra original publicada en 1909)
- Goic, C. (1968). *La novela chilena. Los mitos degradados*. Universitaria.
- Guerra, L. (2014). *Ciudad, género e imaginarios urbanos en la narrativa latinoamericana*. Cuarto Propio.
- Guerra, L. (2015). Trayectorias de la memoria en los imaginarios urbanos de Valparaíso. *Nueva Revista del Pacífico*, (63), 91-112.
- Landaeta, P. (2022). Prefácio [Prefacio]. En C. Madruga Cunha (Org.), *Cartografia. Insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa* (pp. 11-13). Pimenta Cultural.
- Latcham, R. (1951, 21 de octubre). *Hijo de ladrón*, por Manuel Rojas. *La Nación*, p. 2.
- Melfi, D. (1932, 12 de noviembre). *Lanchas en la bahía*, por Manuel Rojas. *Zig-Zag*, p. 49.
- Nancy, J.-L. (2013). *La ciudad a lo lejos*. Manantial.
- Rojas, M. (1960). *El árbol siempre verde*. Zig-Zag.
- Rojas, M. (2012). *Un joven en La Batalla. Textos publicados en el periódico anarquista La Batalla. 1912-1915*. LOM Ediciones.
- Rojas, M. (2015a). *Lanchas en la bahía*. Tajamar Editores. (Obra original publicada en 1932)
- Rojas, M. (2015b). *Hijo de ladrón*. En M. Rojas, *Tiempo irremediable* (Vol. I, pp. 21-289). Zig-Zag. (Obra original publicada en 1951)

- Rojas, M. (2015c). *Sombras contra el muro*. En M. Rojas, *Tiempo irremediable* (Vol. I, pp. 295-478). Zig-Zag. (Obra original publicada en 1964)
- Rojas, M. (2015d). *Oscura vida radiante*. En M. Rojas, *Tiempo irremediable* (Vol. II, pp. 11-389). Zig-Zag. (Obra original publicada en 1971)
- Rojas, M. (2015e). *Mejor que el vino*. En M. Rojas, *Tiempo irremediable* (Vol. II, pp. 395-628). Zig-Zag. (Obra original publicada en 1958)
- Rojas, M. (2016). *A pie por Chile*. Catalonia. (Obra original publicada en 1967)
- Rojas, M. (2019). *Cuentos completos*. Alfaguara.
- Rojo, G. (2009). La contra*Bildungsroman* de Manuel Rojas. *Revista Chilena de Literatura*, (72), 1-29. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/72327>
- Shields, R. (1991). *Places on the Margin: Alternative Geographies of Modernity* [Lugares al margen: geografía alternativa de la modernidad]. Routledge.
- Stravides, S. (2016). *Hacia la ciudad de umbrales*. Akal. (Obra original publicada en 2010)
- Tally, R. T., Jr. (Ed.). (2014). *Literary cartographies. Spatiality, representations, and narrative* [Cartografía literaria. Espacialidad, representaciones y narrativa]. Palgrave Macmillan.
- Thomassen, B. (2009). The uses and meanings of liminality [Los usos y significados de la liminalidad]. *International Political Anthropology*, 2(1), 5-27.

- Thoreau, H. D. (2019). *Poéticas del caminar*. Alquimia Ediciones.
- Turner, V. W. (1974). Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: an essay in comparative symbology [De lo liminal a lo liminoide en el acto, el flujo y el ritual: un ensayo sobre simbología comparativa]. *Rice University Studies*, 60(3), 53-92.
- Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus. (Obra original publicada en 1969)
- Vidalou, J. (2020). *Ser bosques. Emboscarse, habitar y resistir en los territorios en lucha*. Errata Naturae.

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (81-132)

EL CONTEXTO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EE. UU.: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y CULTURALES EN LA ADAPTACIÓN DEL MÉTODO PESTALOZZI (1884-1918)¹

The context of teaching Spanish as a foreign language in the United States: pedagogical and cultural implications in the adaptation of the Pestalozzi method (1884-1918)

Le contexte dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère aux États-Unis : conséquences pédagogiques et culturelles pour l'adaptation de la méthode Pestalozzi (1884-1918)

M.^a ÁNGELES GARCÍA ARANDA
Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
magaranda@filol.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3782-7848>

RESUMEN:

En 1884, el profesor James Henry Worman publica el primer volumen de su método natural de enseñanza de lenguas que, según consta en la portada, es una adaptación del método creado por el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi. Los volúmenes que constituyen la serie

1 Este artículo se inserta dentro del proyecto de investigación «Biblioteca virtual de la filología española. Fase V: Renovación y actualizaciones. Nuevos recursos y aplicaciones. Accesibilidad» (PID2024-155270NB-I00), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, Agencia Estatal de Investigación, 10.13039/501100011033, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

textual del método Worman fueron publicados para su uso en la Chautauqua Institution, centro fundado en 1874 para la formación integral de maestros, contexto que resulta fundamental para entender la selección de contenidos y su presentación.

Con el objetivo de contribuir a la historia de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, a la enseñanza de español en Norteamérica, a los materiales que se utilizaron y a la adaptación del método Pestalozzi en Estados Unidos, este artículo se ocupa del análisis del método Worman a partir de una metodología historiográfica mixta que permite describir, explicar e interpretar los textos lingüísticos en su contexto de producción.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera, Estados Unidos, siglos XIX y XX, J. H. Worman, historiografía lingüística.

ABSTRACT:

In 1884, Professor James Henry Worman published the first volume of his natural method of language teaching which, according to the cover, was an adaptation of the method created by Swiss educator Johann Heinrich Pestalozzi. The volumes that make up the Worman method textbook series were published for use at the Chautauqua Institution, a center founded in 1874 for the comprehensive training of teachers, a context that is essential to understanding the selection of content and its presentation.

With the purpose of contributing to the history of textbooks for teaching Spanish as a foreign language, to the teaching of Spanish in North America, to the materials that were used, and to the adaptation of the Pestalozzi method in the United States, this paper analyzes the Worman method using a mixed historiographical methodology that

allows for the description, explanation, and interpretation of linguistic texts in their context of production.

Key words: Teaching Spanish as a foreign language, United States, 19th and 20th centuries, J. H. Worman, linguistic historiography.

RÉSUMÉ :

En 1884, le professeur James Henry Worman publie le premier volume de sa méthode naturelle d'enseignement des langues, laquelle, selon la page de titre, constitue une adaptation de la méthode créée par le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi. Les volumes composant la série textuelle de la méthode Worman ont été publiés spécifiquement pour être utilisés à la Chautauqua Institution, un centre fondé en 1874 pour la formation intégrale des enseignants. Ce contexte s'avère fondamental pour comprendre la sélection des thèmes et leur présentation.

Dans le but de contribuer à l'histoire des manuels d'enseignement de l'espagnol langue étrangère, à l'histoire de l'enseignement de l'espagnol en Amérique du Nord, aux matériaux didactiques employés, ainsi qu'à l'adaptation de la méthode Pestalozzi aux États-Unis, cet article propose une analyse critique de la méthode Worman, en usant d'une méthodologie historiographique mixte permettant de décrire, d'expliquer et d'interpréter les textes linguistiques dans leur contexte de production.

Mots clés : Enseignement de l'espagnol langue étrangère, États-Unis, XIXe et XXe siècles, J. H. Worman, historiographie linguistique.

1. Introducción

Humberto López Morales (2006, p. 106), en su discurso de investidura como doctor *honoris causa* por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, afirmó, en relación a la situación del español como lengua extranjera:

El número de individuos que lo estudia en estos momentos en todo el mundo —de manera regida por la escuela o por otras vías— se nos escapa del todo. Son buenos indicios, sin embargo, el hecho de que el 60 % de los estudiantes universitarios de los Estados Unidos que aprenden lenguas extranjeras, seleccionen el español, y que el Instituto Cervantes haya sobrepasado ampliamente las 100 000 matrículas en sus centros de todo el mundo.

Esa situación se explica a partir de una serie de hechos producidos en el siglo XIX y que fueron determinantes para la expansión del español en Estados Unidos en las centurias siguientes. Las relaciones comerciales, especialmente con Hispanoamérica; la entrada del español en los planes de estudio de las universidades americanas y de centros educativos privados; la aparición de las primeras editoriales en lengua española; la publicación de los primeros periódicos en nuestra lengua (*El Habanero, El Redactor, Mercurio de Nueva York, El Noticioso de Ambos Mundos...*); la docencia de importantes profesores, y la publicación de gramáticas, diccionarios y libros de lectura hicieron que Filadelfia, Boston, Nueva York, New Haven y Maryland se convirtieran en ciudades con una importante presencia española (véanse Sánchez Pérez, 1992; Vilar García, 2000/2008).

En el contexto de la enseñanza de lenguas, el ambiente político, económico, cultural y social en que se desarrolla el siglo XIX favoreció, además, la aparición de nuevos métodos de enseñanza que trataban de superar los sistemas memorísticos basados en la enseñanza de la gramática de las centurias anteriores. Bajo las etiquetas de *método natural*,

interlineal, conversacional u oracional, se publican los métodos derivados de las ideas de Heinrich Gottfried Ollendorff, Maximilian Berlitz, Franz Ahn, Emilio Otto, Carlos Marquard Sauer, Jean Joseph Jacotôt, Lambert Sauveur, Théodore Robertson, François Gouin, Julius Karl Josef Schilling o Bonifacio Sotos Ochando (Gallardo Barroso, 2002, 2003; García Aranda, 2020, 2022; Howatt, 1984; Sánchez Pérez, 1992; Vilar García, 2000/2008).

Dentro de los reformistas con amplia repercusión en el siglo XIX, se encuentra el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), seguidor de Jean-Jacques Rousseau dedicado a la enseñanza de las clases sociales más bajas:

Personalidad clave en la configuración de una metodología «natural» [...], poseía tantas cualidades de docente como dificultades para dejar plasmado en sus obras el proceder y método que debía seguirse para llevar sus ideales educativos a la práctica diaria. Sus libros abundan en ideas y técnicas que no dejan de llamar la atención por su sencillez y «sentido común»; adolecen, sin embargo, de una buena estructuración y coherencia. Como profesor, Pestalozzi no tenía rival. Su manera de llevar la clase hacía posible que transcurriesen las horas sin cansar a los alumnos. Su manera de hacer y «estar» era siempre motivadora, despertaba los resortes positivos de la audiencia. (Sánchez Pérez, 1992, p. 234)

Aunque sus ideas se aplicaron en Europa fundamentalmente en la enseñanza de la lengua materna, su metodología «natural» fue adaptada en Estados Unidos por James Henry Worman, Hermann M. Monsanto y Carlos Bransby en un método de enseñanza de español que, en varios volúmenes, se tituló «libro de español según el método natural o método directo o método pestalozziano» (ca. 1903, p. iv). Esta obra estaba destinada a «enseñar español sin la ayuda de la lengua materna del alumno», si bien podía ser utilizada como complemento para la traducción en caso de que se usaran métodos tradicionales (ca. 1903, p. iv).

2. Corpus textual y metodología

Con el objetivo de contribuir a la historia de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, a la enseñanza de español en Norteamérica, a los materiales que se utilizaron y a la adaptación del método Pestalozzi en Estados Unidos, este artículo se ocupa del análisis del método Worman a partir de una metodología historiográfica, pues se entiende la historiografía como «la descripción, interpretación y explicación (de segmentos de) la historia de la lingüística» (Swiggers, 2009, p. 70).

El corpus textual con el que se ha trabajado está formado por:

- *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction* (American Book Company, Nueva York-Cincinnati-Chicago, ca. 1884), firmado por James H. Worman y Hermann M. Monsanto, y sus reediciones de ca. 1888, ca. 1906 y ca. 1911.
- *New first Spanish book* (American Book Company, Nueva York-Cincinnati-Chicago-Boston-Atlanta, ca. 1916), firmado por James H. Worman.
- *Segundo libro de español según el método natural* (American Book Company, Nueva York-Cincinnati-Chicago, ca. 1903), firmado por James H. Worman y Carlos Bransby, y su reedición de 1916.
- *Second Spanish book after the natural or direct method for schools and self instruction, with vocabulary* (American Book Co., Nueva York-Cincinnati-Chicago, ca. 1918), firmado por James H. Worman y Carlos Bransby.

En el aspecto metodológico, esta investigación tiene en cuenta el contexto en que fueron compuestos los manuales de Worman y sus

colaboradores, pues este profesor está estrechamente relacionado con los contenidos lingüísticos que recoge el método de enseñanza de lenguas y es el responsable de su selección. Una investigación mixta como la presente se apoya en varias teorías que se han venido desarrollando en el ámbito de la historiografía lingüística:

- La *teoría de las series textuales*, pues los manuales elaborados por Worman pueden ser considerados como una serie creada a partir de la adaptación y reelaboración de diferentes fuentes (Gaviño Rodríguez, 2019; Hassler, 2002; Zamorano Aguilar, 2018).
- La *teoría de la comunicación*, dado que se ha considerado que los manuales del método Worman son un acto de comunicación en el que la vida del autor, los usuarios a los que se dirige, la tipología textual que se emplea y el contexto externo son los que permiten entender el contenido y la finalidad de estas obras (Zamorano Aguilar, 2013, 2022).
- La *teoría del canon*, que, en el caso de los fragmentos literarios y no literarios que se incluyen en los manuales, puede ser de utilidad para conocer las fuentes explícitas que se emplearon para la enseñanza de español en Estados Unidos durante el siglo XIX (Zamorano Aguilar, 2009).

A partir de estas consideraciones, el presente artículo ha tenido los siguientes objetivos concretos: a) estudiar los textos del método creado por Worman, sus contenidos y la serie textual que constituyen, y b) presentar el contexto en que fueron compuestos los manuales del método Worman en Estados Unidos, pues resulta esencial conocer la adaptación que debieron realizar los autores de acuerdo a las exigencias que imponían el momento y el periodo en que compusieron sus obras.

y porque, en muchas ocasiones, fueron los responsables de la selección del contenido y de su presentación formal.

3. El método Pestalozzi en español

El método Pestalozzi puede definirse como un método natural o intuitivo que trata de imitar las leyes de la naturaleza y que persigue la formación integral del niño, no solo la adquisición de conocimientos académicos. Sus ideas se resumen en el

desarrollo de las tres dimensiones de la persona: la *cabeza*, que simboliza el desarrollo intelectual (es la herencia griega); el *corazón*, que reenvía a un centro del que brotan la libertad del sujeto, el sentido del otro y el impulso hacia Dios (es la herencia cristiana); la *mano*, que tiene en cuenta la preocupación por el cuerpo y la capacidad técnica del hombre para transformar las cosas (es la novedad de la modernidad). (Soëtard, 2012, p. 2)

No extraña, pues, que Pestalozzi defendiera que los pilares de la enseñanza integral del niño son su propia experiencia y su propia observación, de manera que el educando debe «*hacerse obra de sí mismo*, manteniendo como condición la autonomía de estas tres fuerzas que, planteadas como diferentes, han de mantenerse en equilibrio en el acto pedagógico, por muy delicado que sea el ejercicio» (Soëtard, 2012, p. 2).

Las ideas pedagógicas de Pestalozzi también llegaron a España. Lo hicieron primero de la mano de Francisco Voitel, militar suizo afincado en España, quien, tras un viaje a su país natal, decidió fundar una escuela en Tarragona a comienzos del siglo XIX. El éxito conseguido con el nuevo método hizo que se extendiera por otras ciudades de España y que lograra el apoyo real de Carlos IV y de Manuel Godoy, quienes favorecieron la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1805-1808). En 1807 se publica la *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi*, motivada por que Manuel Godoy «no

pudo menos de meditar acerca del estado de los actuales métodos de enseñanza seguidos comúnmente en Europa», concluyendo que era necesario en absoluto «mudar la enseñanza en el modo y en la sustancia; es decir, la inutilidad de muchas de las cosas que se enseñan, y la confusión y oscuridad con que se inspiran a los jóvenes» (p. 1).

El método elegido para resolver los problemas de la enseñanza en España fue el de Enrique Pestalozzi

por las aplicaciones de que es susceptible, y que harán sin duda con el tiempo los ingenios que, digámoslo así, brotan en su afortunado suelo. Pensó, no en valerse de su autoridad, sino en facilitar el medio infalible de que el público vea y se convenza de la bondad del Método. (*Noticia de las providencias..., 1807*, p. 2)

Señalan estas páginas que el método Pestalozzi tiene como objetivo

desenrollar o descoger las facultades intelectuales, desde la más tierna edad, y prepararlas a todo género de cultura por medio del uso recto y atinado de los sentidos; acostumbrar la mente de los niños a que infaliblemente adquieran el hábito de observar, comparar, juzgar y explicarse con exactitud, y a no hablar ni fallar livianamente de lo que no saben todavía. (*Noticia de las providencias..., 1807*, p. 5)

De acuerdo con la obra, la única forma de conseguirlo es a través de la *intuición* o la «interior representación viva, distinta y clarísima de los objetos que han hecho impresión orgánica en los sentidos corporales» (*Noticia de las providencias..., 1807*, p. 5). Ello se puede aplicar a la enseñanza de la lectura, de la geografía, de la historia natural, de la geometría o de cualquier otra disciplina.

Pese a la novedad metodológica que impulsó Godoy en el Real Instituto y a pesar de los éxitos y logros que empezaban a darse y que «llegó a grande altura», la institución se cerró en enero de 1808, pues

sucumbió por falta de protección y por lo poco favorable de las ideas dominantes entonces a la generalización de la enseñanza: el instituto Pestalozziano fue un brillante meteoro que desapareció sin dejar más que un recuerdo y algunas ideas útiles. (*Boletín oficial de la provincia de Segovia*, 1851, p. 3)

Unas décadas después, el pedagogo de origen extremeño Pablo Montesino promovió la creación de escuelas de primaria y de Escuelas Normales para la formación de maestros con el método pestalozziano (Pozo Bravo, 2018; Soëtard, 2012).

El método Pestalozzi en España, y también en América, tuvo, como se ha visto, influencia en determinados centros y profesores, y su nombre fue utilizado en métodos y manuales de enseñanza de español como símbolo de modernidad y renovación metodológica. En América, José María Triana Algarra² publica en 1845 el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* (Bogotá, J. A. Cualla), en el que, tras presentar la adaptación del método creado por Joseph Lancaster, incluye un «manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana, según el método de Pestalozzi»³. En él se defiende el método del suizo como forma eficaz y válida de aprender gramática:

Dar a aprender una lección y limitarse a hacerla repetir, no es enseñar gramática. Si se quiere que los niños aprendan algo más que palabras, y que comprendan y retengán lo que han aprendido, es menester ponerse a su nivel, hacerles descubrir las reglas por ejemplos, i conducirlos a que

2 José María Triana (1792-1855), uno de los primeros pedagogos colombianos, era partidario del sistema de enseñanza mutua, el cual aplicó y defendió en las instituciones en las que trabajó y en los manuales que publicó. Según Zuluaga Garcés (2001, p. 42), «Triana fue un estudioso de los métodos de enseñanza, reformó la aplicación del sistema de enseñanza mutua e introdujo los primeros elementos de la pedagogía pestalozziana en la década del cuarenta».

3 Tras la aplicación del método Pestalozzi a la gramática, aparecen también unas páginas dedicadas a la enseñanza de la aritmética con el mismo método.

ellos mismos formen las definiciones, y hagan la aplicación de lo que han aprendido por medio de ejemplos variados (Triana Algarra, 1845, p. 1)

Unos años después, Albert Blume y N. Serrano publican el *Primer libro de lectura según el método de Pestalozzi, para la enseñanza combinada de la lectura, la escritura, la ortografía, la literatura i el dibujo* (París, Hachette, 1876), y la viuda del primero, Virginia de Blume, junto a las maestras Felisa y María de Jesús Martínez, dan a la imprenta la *Nueva ortografía de la lengua castellana, de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arreglada perfectamente al sistema de Pestalozzi* (Bogotá, Imprenta de La Luz, 1892). Esto permite afirmar, al menos para Colombia, que

existen evidencias claras de que Pestalozzi no solo fue leído sino también apropiado en la práctica pedagógica, en todo el país. Los postulados de Pestalozzi para la enseñanza de la gramática y la aritmética se aplicaron en muchas escuelas del país. Todas las provincias recibieron el *Manual* reformado por Triana. (Zuluaga, 2001, p. 45)

La introducción del método Pestalozzi en la Escuela Normal, en cuya dirección estuvo hasta 1855 José María Triana, hizo que este se aplicara también en las escuelas primarias⁴. El método Pestalozzi también se utilizó en la enseñanza del español como lengua extranjera y trató de adaptarse en algunos manuales compuestos en Estados Unidos a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, si bien parece que solo se utilizó como equivalente de *método natural*.

4 Pese a los intentos de reformistas como Triana, lo cierto es que, «dadas las fuertes políticas de descentralización del gobierno de José Hilario López (1849-1853), la instrucción primaria fue confiada a los cabildos, instituciones que carecían de preparación para ello y que, en general, incumplieron la obligación de crear y sostener la escuela» (Zuluaga Garcés, 2001, p. 48).

4. El método Pestalozzi, la enseñanza de español en Estados Unidos y la Chautauqua Institution

James Henry Worman (1835-1930), profesor de origen alemán en diversas instituciones norteamericanas, compuso, con la colaboración de los también profesores Hermann M. Monsanto (?-1875-1911-?)⁵ y Carlos Bransby (1849-1923)⁶, una adaptación al español del método Pestalozzi que se publicó, en diferentes volúmenes, en las últimas décadas del siglo XIX y primeros años del siglo XX. La serie de Worman, compuesta tras la alemana y la francesa, está destinada a «enseñar español sin la ayuda de la lengua materna del alumno» (ca. 1903, p. iv), si bien puede ser utilizada como complemento para la traducción en caso de que se utilicen métodos tradicionales (ca. 1903, p. iv)⁷.

-
- 5 Monsanto, según las portadas de las obras que publicó, fue profesor en la Academia Naval de Estados Unidos en Annapolis (Maryland) y profesor de lenguas modernas en el Packard's Business College de Nueva York.
 - 6 Bransby fue un misionero de origen colombiano, reverendo de la Iglesia presbiteriana y profesor de español en la Universidad de California. Es autor del *Manual bíblico de las personas, lugares, y materias que se mencionan en las Sagradas Escrituras* (Sociedad Americana de Tratados, Nueva York, 1890), traducción al español del diccionario de William Wilberforce Rand (1816-1909), *A dictionary of the Holy Bible, for general use in the study of the scriptures* (American Tract Society, Nueva York, ca. 1859), así como de varias ediciones críticas de obras escritas en español y de algunos manuales de enseñanza de español.
 - 7 Se han utilizado los siguientes ejemplares del método Worman (disponibles en la Biblioteca Virtual de la Filología Española, www.bvfe.es): (1) *First Spanish book* (ca. 1884, ca. 1888, ca. 1906, ca. 1911), ejemplares de la Biblioteca Nacional de París con signatura 8-X-12321; de la Harvard University con signatura EducT 2119.03.875; de la University of California Libraries con signatura PC4111.W67 1906; de la Harvard University, Monroe C. Gutman Library con signatura EducT 2119.11.880. (2) *New first Spanish book* (ca. 1916), ejemplar de la Harvard University con signatura EducT 2119.16.880. (3) *Segundo libro de español* (ca. 1903, ca. 1916), ejemplar de la University of Texas con signatura PC 4111 W65 1903; de la Harvard University con signatura EducT 2119.16.880. (4) *Second Spanish book* (ca. 1918), ejemplar de la University of California Libraries con signatura 786.W928.s.

El método creado por Johann Heinrich Pestalozzi tiene, según Worman, una serie de características que lo hacen el mejor método para aprender una lengua, tal y como ha demostrado su puesta en práctica en la Chautauqua University Summer School. Los manuales, según consta en algunas de las portadas, fueron utilizados en la Chautauqua Institution, centro ubicado en Chautauqua (Nueva York) fundado en 1874 por Lewis Miller y John Heyl Vincent (obispo metodista), quienes inicialmente la pensaron como una escuela de formación para maestros. El objetivo era crear un espacio donde los educadores pudieran recibir formación integral en un ambiente tranquilo y propicio para el aprendizaje. Muy pronto se fundó en sus instalaciones el Chautauqua Literary and Scientific Circle (CLSC), un club de lectura que se convirtió en una parte fundamental de la institución, en el que se promovió el autoaprendizaje y la reflexión intelectual a través de la lectura. Este contexto es fundamental para entender cómo Worman y sus colaboradores adaptaron el método Pestalozzi, cómo seleccionaron sus contenidos y cuáles eran sus objetivos, pues parece claro que los manuales no fueron ajenos a la formación religiosa, moral, histórica, política, cultural y social que se transmitía en la Chautauqua Institution.

5. La serie textual del método Worman

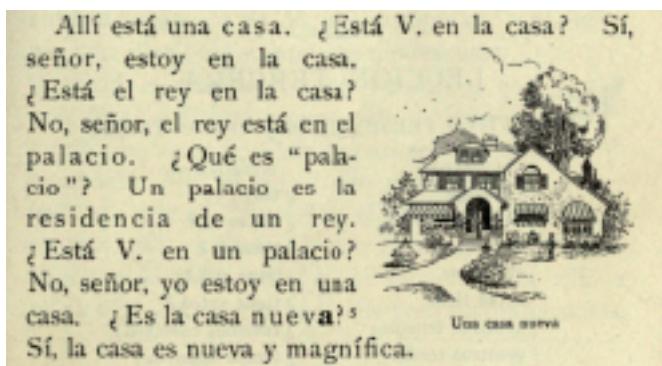
El corpus textual del método Worman está formado por dos series textuales diferentes: por un lado, las que corresponden al primer nivel de enseñanza o inicial; por otro, las que constituyen el segundo nivel o avanzado. La primera está compuesta por *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction* (ca. 1884, ca. 1888, ca. 1906, ca. 1911) y por el *New first Spanish book* (ca. 1916).

Los breves volúmenes —poco más de cien páginas en octavo— del primer nivel del método pestalozziano adaptados por Worman se distribuyen en diferentes lecciones que, tras la exposición de un paradigma

gramatical, recogen imágenes y numerosas oraciones que las describen y explican, aprovechando para introducir en ellas la gramática y el léxico del español. Las veintiuna lecciones del *First Spanish book* están dedicadas a la conjugación en presente de indicativo de los verbos *estar, ser, tener, venir, ir, poder, querer, decir, hacer, dar, poner, conocer, traer y salir* y de los paradigmas regulares en *-ar, -er e -ir*; a las formas negativas de los verbos *estar y ser*; al gerundio; al verbo auxiliar *haber* y a los participios pasados regulares e irregulares; al verbo impersonal *haber*; al modo imperativo de los verbos regulares; al verbo reflexivo o pronominal *pasearse*; a los adjetivos posesivos; a los pronombres demostrativos, y a los pronombres enclíticos. A partir de los paradigmas verbales y pronominales, y con la ayuda de algunas imágenes, se van introduciendo las reglas gramaticales y el vocabulario del español en oraciones sencillas y fácilmente reproducibles e imitables que se presentan en forma erotemática.

Figura 1

Fragmento de una lección del New first Spanish book



Nota. Extraída de *New first Spanish book*, por J. H. Worman y H. M. Mon-santo, ca. 1916, p. 13.

Como se observa en la Tabla 1, este contenido se vio modificado con el paso del tiempo, pues en las últimas ediciones del manual

Worman añade un vocabulario, amplía el contenido fónico y aumenta la lección xxi con una poesía de Bécquer, un modelo de cartas comerciales y expresiones útiles para la clase.

Tabla 1*Contenidos por ediciones de los manuales del nivel inicial*

Manual	Edición	Contenido			
		xxi lecciones	fonética	vocabulario	lección xxi ampliada
<i>First Spanish book</i>	ca. 1884	x			
	ca. 1888	x			
	ca. 1906	x		x	
	ca. 1911	x		x	
<i>New first Spanish book</i>	ca. 1916	x	x	x	x

La segunda serie está formada por los manuales de nivel avanzado, esto es, el *Segundo libro de español según el método natural* (ca. 1903, ca. 1916) y por el *Second Spanish book after the natural or direct method for schools and self instruction, with vocabulary* (ca. 1918). En esta ocasión, las quince lecciones que conforman el manual están dedicadas a otros tiempos (futuro, imperfecto, pretérito definido) y modos (subjuntivo, imperativo) de los verbos *hablar, estar, haber, cantar, leer, rendir, querer, tener, morir, hacer y caer*; a *lavar y lavarse, ir e irse, arrodillarse y acostarse*; a los verbos impersonales; a los grados de comparación de los adjetivos; a los comparativos y superlativos irregulares, y a algunos nombres comunes. En este segundo volumen, aunque hay imágenes, los textos con que se ilustran la gramática y el léxico del español son más amplios; su construcción, en general más compleja (hay textos poéticos, fábulas, fragmentos del *Quijote*), y el vocabulario, más específico.

Y, de nuevo, a partir de la segunda versión, las lecciones se ven ampliadas con un vocabulario alfabético y con contenido fónico sobre diptongos y triptongos y sobre la división silábica del español. Obsérvese la Tabla 2:

Tabla 2

Contenidos por ediciones de los manuales del nivel avanzado

Manual	Edición	Contenido		
		xxi lecciones	fonética	vocabulario
<i>Segundo libro de español</i>	ca. 1903	x		
	ca. 1916	x		
<i>Second Spanish book</i>	ca. 1918	x	x	x

Estos manuales forman una serie (paralela y prospectiva) que, a su vez, está compuesta por ocho textos que se agrupan según su contenido, su nivel y su disposición, como se ve en la Tabla 3:

Tabla 3

Línea temporal de los manuales del método Worman

Manual inicial		Manual avanzado		
1884, 1888 (<i>First Spanish book</i>)	1906, 1911 (<i>First Spanish book</i>)	1916 (nueva edición)	1903, 1916 (<i>Segundo libro de español</i>)	1918
lecciones	lecciones + vocabulario	ampliación del contenido	lecciones	amplia- ción del contenido

Para su redacción, Worman utilizó como series preparatorias o retrospectivas el método Pestalozzi y los manuales de enseñanza de español que se habían publicado con anterioridad. Así mismo, tuvo como referencia a la Real Academia Española (RAE), tal y como reconoce en sus manuales.

El análisis del método Worman de enseñanza de español requiere, así las cosas, el estudio transtextual del eje horizontal (series preparatorias, paralelas y posteriores), el estudio del eje vertical (las diferentes ediciones de los dos niveles que constituyen el método Worman), así como el estudio del contexto extralingüístico en que se publicaron estos volúmenes (Gaviño Rodríguez, 2019; Zamorano Aguilar, 2013, 2022).

6. Los paratextos del método Worman

6.1. Las portadas

El método de enseñanza de lenguas Worman varió, como se ha dicho, a lo largo del tiempo. Los cambios y modificaciones que sufrió no solo se observan en la distribución de contenidos o en los autores firmantes, sino también en cuestiones paratextuales que han tenido interés para el presente trabajo. Así, por ejemplo, los primeros volúmenes tienen dos portadas, una en inglés y otra en español, que no son exactamente iguales; los primeros volúmenes también dan cuenta en la portada de que se sigue a Pestalozzi, pero esta referencia desaparece a partir de 1916; las portadas de las primeras versiones del método tienen un encabezado que es modificado a partir de 1906 y solo en la última edición aparece que el manual está acompañado de un vocabulario.

Tabla 4*Contenido de las portadas de los manuales del método Worman*

Manual	Portada	Firma	Encabezado
ca. 1884	<i>First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method for schools and home instruction</i> - <i>Primer libro de español según el método natural</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Chautauqua Language Series
ca. 1888	<i>First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method for schools and home instruction</i> - <i>Primer libro de español según el método natural</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Chautauqua Language Series
ca. 1906	<i>First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method, for schools and home instruction</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Language Series
ca. 1911	<i>First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method, for schools and home instruction</i>	James H. Worman y Hermann M. Monsanto	Worman's Language Series
ca. 1916	<i>New first Spanish book, after the natural or direct method for schools and self instruction</i>	James H. Worman	-
ca. 1903	<i>Segundo libro de español según el método natural [...], nueva edición revisada con esmero</i>	James H. Worman y Carlos Bransby	Worman's Language Series
ca. 1916	<i>Segundo libro de español según el método natural [...], nueva edición revisada con esmero</i>	James H. Worman y Carlos Bransby	Worman's Language Series
ca. 1918	<i>Second Spanish book after the natural or direct method: for schools and self instruction [...] with vocabulary</i>	James H. Worman y Carlos Bransby	-

Como se observa en la Tabla 4, parece, pues, que Worman prefirió eliminar el nombre de Pestalozzi a comienzos del siglo xx (debía actuar solo como reclamo publicitario), si bien nunca suprimió que su método era de corte natural. Optó por hacer constar que el método se llamaba Worman, prescindiendo también del nombre de la Chautauqua Institution que lo vio nacer.

6.2. Los prefacios

En cuanto a las páginas preliminares, los diferentes volúmenes que integran el método Worman sufren también modificaciones. Los primeros repiten un «preface» con una explicación sobre las bondades y la utilización del método. En 1916, Worman amplía esa introducción indicando que ha incorporado un vocabulario, «ya que en muchas escuelas los estudiantes traducen estas lecciones antes de usarlas para conversar en español», y una lista de frases útiles (ca. 1916, p. iv), y que las indicaciones sobre pronunciación «deben consultarse constantemente, ya que dominarlas requiere tiempo» (ca. 1916, p. v). A partir del *Segundo libro de español*, la introducción incluye una serie de recomendaciones realizadas por Bransby sobre la utilización del método.

Los cambios en los prefacios también se observan en las líneas finales o cierre: en los del *First Spanish book* se dice que se espera que resulte tan útil «como lo ha sido para los estudiantes de la Escuela de Verano de la Universidad de Chautauqua» (ca. 1884, p. vi); en 1916, agradece las correcciones que le ha hecho «el señor Francisco Zualaga, profesor de Español Comercial de la Universidad de Boston» (ca. 1916, p. v). Además, a partir de 1903, Worman recuerda que el manual está diseñado para «enseñar español sin la ayuda de la lengua materna del alumno» (ca. 1903, p. iv). En la Tabla 5 se presentan estas variaciones a lo largo de las diferentes ediciones:

Tabla 5*Las páginas preliminares de los manuales del método Worman*

<i>Manual</i>	<i>Preface</i>	<i>Foreword to teacher and student</i>	<i>Introduction</i>
ca. 1884	x		
ca. 1888	x		
ca. 1906	x		
ca. 1911	x		
ca. 1916		x	
ca. 1903			x
ca. 1916			x
ca. 1918			x

Sí coinciden los prefacios del método Worman, en cambio, en señalar que el objetivo del aprendizaje de su forma de enseñar es la «spoken language» y, en el caso del español «of Spain and its allied countries», tratar de proporcionar todo lo necesario para entender y usar el español (ca. 1884, p. III). Defienden la enseñanza de lengua oral y su conocimiento, de modo que su primera recomendación para poner el método en práctica consiste en «read by the teacher to the class, and then in concert by teacher and pupils» y después «a series of conversations should be developed» (ca. 1884, p. IV). En la lección quinta, se recoge un diálogo en el que se afirma que «en la clase de francés, hablamos francés, y en la clase de español hablamos español» (ca. 1884, p. 24). Y en el *Segundo libro* se puede leer que «es necesario saber las letras para leer bien las palabras, es decir, para pronunciarlas correctamente en alta voz en el libro» (ca. 1903, p. 13), y que «para aprender a hablar bien un idioma es preciso practicarlo mucho y, al practicarlo, el discípulo tiene naturalmente que cometer algunos errores» (ca. 1903, p. 14).

A partir de aquí, Worman detalla que, aunque «no es un tratado sobre el idioma» y pese a que toma como punto de partida a Pestalozzi, su método «differs widely from all other methods of teaching foreign language» (ca. 1884, p. iii). Los principios sobre los que se asienta son los siguientes:

- 1) Se enseña el idioma «sin la ayuda de la lengua vernácula del alumno» (ca. 1884, p. iii), es decir, se sirve de la lengua meta —en este caso, el español— desde la primera clase, por lo que todas las lecciones y todos los textos están compuestos en esta misma lengua. Ello exige al docente un gran conocimiento de la lengua que enseña, por tanto, estos materiales se vuelven inútiles si falta ese dominio.
- 2) La instrucción se basa en una «ilustración pictórica» sobre la que gira el proceso de aprendizaje. Worman utiliza, para ayudar y estimular a sus estudiantes, imágenes —las hay de muy diferente tipología y dificultad—, un recurso didáctico que debía servir para guiar el proceso, apoyar sus explicaciones y hacer más amena la enseñanza.
- 3) Se describen las imágenes utilizando la gramática y el léxico de la lengua meta, que se van enseñando de manera sistemática y progresiva, pues «the rules are deduced from the examples; the purpose being to develop the abstract from the concrete» (ca. 1884, p. iii). La enseñanza natural se basa, por tanto, en la inferencia y en la deducción a partir de ejemplos concretos.
- 4) Se rechaza la enseñanza gramatical a partir de una serie de reglas que deben memorizarse, tal y como ocurría con el método tradicional. En vez de memorizar, Worman apuesta por cultivar las percepciones, dado que «true perceptions lead to true conceptions, and true conceptions are the very foundations of Truth itself» (ca. 1884, p. iv). Es decir, entiende que

el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue, como en el caso de la adquisición de la lengua materna, a partir de la experiencia y de la intuición, del «contrast and association» (ca. 1884, p. iv).

- 5) Los contenidos gramaticales y léxicos se presentan, de forma graduada, en «conversations on familiar subjects and topics of an interesting character» (ca. 1884, p. IV) que son necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana. Se introducen a partir de núcleos temáticos con sus unidades léxicas correspondientes (objetos que hay en la casa o en la escuela, nacionalidades, el cuerpo humano, colores...) y con contenidos gramaticales que van de oraciones simples en presente y con paradigmas morfológicos sencillos a oraciones subordinadas con tiempos de subjuntivo y estructuras complejas.

Estos principios metodológicos se acompañan de unas recomendaciones para ponerlos en práctica en el aula o de manera autónoma: lectura y repetición constantes de cada una de las lecciones (para aprender, de manera natural y directa, la gramática del español), comprensión de la lección antes de traducirla, desarrollo de conversaciones, memorización de los paradigmas verbales y morfológicos. Con el fin de que los profesores eviten la rutina, ofrece la posibilidad de llevar objetos a clase para despertar el interés del alumnado. Worman aconseja completar estos manuales con el *A practical course with the Spanish language* (1875), un método creado por W. H. Woodbury para la enseñanza del alemán y adaptado por Monsanto y por el profesor A. Languellier al español que defiende el aprendizaje a partir del uso de «pocos preceptos y mucha práctica».

Pese a estas intenciones iniciales, lo cierto es que la historia de los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera muestra que poco hay de originalidad en las páginas del método creado por Worman:

la instrucción en la lengua meta; las ilustraciones o imágenes; el rechazo del aprendizaje memorístico; el aprendizaje análogo al de la lengua materna; la graduación y sistematicidad de los contenidos, y la oralidad o la utilización de la oración como unidad de enseñanza habían aparecido con anterioridad en los métodos diseñados por algunos de sus predecesores (Gouin, Ollendorff, Jacotot, Robertson; véanse Howatt, 1984; Richards y Rodgers, 1986; Sánchez Pérez, 1992; Titone, 1968).

7. El método Worman

7.1. La enseñanza de la oralidad

Tanto en el *First Spanish book* como en el *Segundo libro*, las primeras páginas están dedicadas a la ortografía y la pronunciación del español, pues, tal y como se afirma en una de las lecciones, «es necesario saber las letras para leer bien las palabras, es decir, para pronunciarlas correctamente en alta voz en el libro» (ca. 1903, p. 13). La pronunciación fue asociada, desde sus primeras descripciones, a la ortografía (Gaviño Rodríguez, 2022; Martínez Alcalde, 2010), de modo que sonidos y letras son inseparables en la descripción fónica. Esta relación sonido-grafía domina el método Worman y, al tratar la pronunciación en sus manuales, reafirma la estrecha relación entre letras y sonidos en español y percibe con claridad la ortografía (casi) fonémica del español: «Spanish is almost entirely a phonetic language» (ca. 1903, p. viii), «es mucho más fácil leer español que inglés o francés, porque en español cada letra, con muy pocas excepciones, tiene siempre el mismo sonido» (ca. 1903, p. 13).

Su aprendizaje, dada la sencillez de la pronunciación española, pasa, según Worman, por repetir e imitar los sonidos de la lengua meta. A partir de la comparación con los sonidos ingleses, Worman y sus colaboradores abordan la ortografía⁸ y la pronunciación española

8 Worman describe en su *Primer libro* un alfabeto español formado, siguiendo el referente académico, por veintiocho letras: *a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p*,

teniendo presente la Real Academia Española⁹. Reconocen que solo pueden ofrecer una pronunciación aproximada del español «it being impossible to represent the Spanish sounds by any letter or combination of letters as they are pronounced in English», razón por la que recomiendan la voz nativa de un profesor (ca. 1903, p. III).

Al igual que otros textos lingüísticos coetáneos (véase García Aranda, 2022), Worman equipara los sonidos vocálicos en las dos lenguas (*/a/* se iguala a *«a in father»*; */i/* se iguala a *«somewhat shorter than e in the English pronoun me»*, a *«ee in English»* y a *«i in marine, machine»*¹⁰); utiliza la *h* para indicar que la vocal cierra sílaba, ayudando así a sus alumnos ingleses con la pronunciación *cara* [cah'rah], *mesa* [meh'sah], *loma* [loh'mah]. Así mismo, iguala, entre otros, el sonido interdental fricativo

q, r, s, t, u, v, x, y, z. Y, en su *Segundo libro*, presenta un alfabeto formado por treinta letras, pues incluye *w* y *rr* (al considerar que el sonido */r/* es diferente a */t/*. La Real Academia Española, en este sentido, ya había advertido que «algunos han contado también dos *rr* por uno de los caracteres que se deben añadir, pero como una *r* denota en el principio de dicción, y algunas veces en medio de ella, la misma pronunciación fuerte que las dos, ha parecido escusarlo creyendo bastará notar la duplicación de esta figura quando se trate de la *R*» (1754, p. 17).

- 9 La Real Academia Española constituye un referente constante para los textos compuestos para la enseñanza del español como lengua extranjera en general y para la que se llevó a cabo en Estados Unidos en particular (García Aranda, 2022). Es la fuente reconocida más habitual en los manuales y a la que acude la mayoría de los autores para argumentar determinadas decisiones o posiciones ortográficas y fónicas.
- 10 Worman completa estas equivalencias gráficas y fónicas indicando que las vocales españolas «are pronounced fully and clearly» (ca. 1903, p. viii). En otras palabras, como otros muchos autores coetáneos (García Aranda, 2022), parece que trata de advertir sobre las diferencias de timbre vocálico entre las dos lenguas: mientras que en español es un timbre constante debido a la tensión que conservan los órganos articulatorios en la producción vocalica en cualquier contexto fónico, en inglés es un timbre variable, lo que origina articulaciones tensas y relajadas. Esta pronunciación debe mantenerse también en los diptongos y triptongos, que enumera sin más explicaciones.

sordo /θ/¹¹; los sonidos velares oclusivos/interruptos (aspirados) sordos /k/ y /k^h/¹²; el sonido palatal africado sordo /tʃ/; el sonido labiodental fricativo sordo /f/¹³; el sonido velar oclusivo/interrupto sonoro /g/; el sonido palatal lateral sonoro /ʎ/ y la secuencia «lateral + vocal palatal» /li/ («ll as in the English words *brilliant, billiards, William*»); el sonido palatal nasal sonoro /ɲ/ y la secuencia «nasal + vocal palatal» /ni/ («ñ it has the sound of ni in *pinion*»); el sonido fricativo alveolar sordo /s/ («s like ss in English»¹⁴), y el grupo consonántico «velar oclusiva/interrupta sorda + alveolar fricativa/constrictiva sorda» /ks/ de las dos lenguas, e incluye la w («in German words and in the Spanish name *Wenceslao* has the sound of v, thus *Wágner-Vágner, wagon-vagón*. In English words it has the sound of Spanish u, thus in *Washington-Uáshington*»)¹⁵.

Más interesantes son, seguramente, las descripciones fónicas que ofrece de los sonidos parecidos en las dos lenguas y de los inexistentes en inglés. Obsérvese la Tabla 6:

-
- 11 Worman advierte que no debe confundirse con el sonido que tiene la misma grafía, z, en inglés —esto es, con /z/—.
- 12 Siguiendo a la RAE, Worman incluye la letra k (junto a ca, co, cu, cr, cl, qu para la representación ortográfica de /k/). El tratamiento de la k como letra del alfabeto ha sido desigual a lo largo de la historia: entre 1815 y 1869, la k se excluyó del alfabeto, por lo que en muchas gramáticas y ortografías de esa época no aparece entre los componentes del alfabeto español.
- 13 *Dicen claramente: «Of the consonants f, k, l, m, n, p, q and t have exactly the same value as in English»* (ca. 1903, p. VI).
- 14 Iguala el sonido alveolar fricativo/constrictivo sordo de las dos lenguas, advirtiendo la no existencia del par sonoro /z/ en español.
- 15 La Real Academia Española mantuvo que «no es letra española, y así no hay voz alguna nuestra que se escriba con ella, y solo puede conservarse en los nombres propios de naciones extrangeras y en los de nuestros Reyes godos que trasladamos con la misma ortografía de sus idiomas» (1754, p. 74). Su inclusión aquí se debe seguramente a su presencia en la lengua inglesa. No entró oficialmente al abecedario hasta la *Ortografía* de 1969 (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], 2010, p. 67).

Tabla 6*Sonidos parecidos en las dos lenguas*

Sonido-grafía español y en inglés		Descripción	Equiparación
Español	Inglés		
sonido bilabial oclusivo/interruerto sonoro	sonido bilabial oclusivo/interruerto sonoro	/b/ = «is not pronounced so forcibly as in English».	Parece describir un sonido aproximante [β].
-	sonido labiodental fricativo/constrictivo sonoro ¹⁶	/v/ = «is pronounced less softly than in English».	Parece describir un sonido aproximante [β].
sonido dental oclusivo/interruerto sonoro	sonido alveolar oclusivo/interruerto sonoro /d/ ¹⁷	/d/ = «as in English». /d/ = «is never pronounced as strongly as in English; that is, it is farther removed from t».	Describe o bien un sonido igual («discípulo = dis-thee-poolow»), o bien un sonido aproximante, más cercano a la dental fricativa/constrictiva sonora /ð/.

16 Pese a que los gramáticos y ortógrafos de los siglos precedentes señalan la igualación en la pronunciación de *v* y *b*, es común en los textos del siglo XIX que presenten su diferenciación con fines gráficos (Alonso, 1967; Martínez Alcalde, 2010); es decir, parece que en la diferencia de *b* y *v* una cuestión son las grafías (a veces «artificialmente arcaizantes»; Alonso, 1967, p. 60) y otra muy distinta las pronunciaciões. Worman, en este sentido, afirma con claridad que los españoles tienden a confundir los dos sonidos «pronouncing *cavallo* for *caballo*, and *baso* for *vaso*» (ca. 1903, p. viii).

17 La existencia en inglés de un sonido /d/, un sonido /ð/ y un sonido /t/ frente a los sonidos españoles /d/ y /t/ determina la inclusión de una serie de precisiones que varían según los textos del periodo. Los gramáticos anteriores ya habían señalado estas diferencias, indicando que «la *d* española es como la *th* inglesa en medio y fin de sílaba, excepto cuando sigue a la letra *n*», esto es, «nuestra *d* era fricativa entre dos vocales y en fin de palabra» (Alonso, 1967, p. 77).

Sonido-grafía español y en inglés		Descripción	Equiparación
Español	Inglés		
sonido rótico simple (percusiva) alveolar sonoro	sonido aproximante alveolar sonora /ɹ/	/f/ = «is pronounced, in all cases, more distinctly than in English, and it is trilled or rolled very forcibly in the following cases: 1. At the beginning of a word as in <i>Roma, rima, renta</i> . 2. After <i>n</i> , lors: <i>Enrique, alrota, Israeb</i> . /r/ = «is always rolled, and never occurs at the beginning of a word or after <i>n</i> , or <i>s</i> ».	Las róticas son descritas como consonantes más fuertes que la aproximante inglesa.
sonido fricativo palatal sonoro	sonido aproximante palatal sonoro	/j/ = «sounds as in the English word <i>year</i> ». /j/ = «it should be pronounced more forcibly than in English, approaching the sound of <i>j</i> in <i>jet: suyo</i> = <i>soo'joh</i> ».	O bien iguala los sonidos, o bien señala que la palatal inglesa es más débil que la española, esto es, aproximante (por lo que la iguala a una africada: /dʒet/)
sonido velar fricativo/contractivo sordo	sonido glotal fricativo/contractivo sordo	/χ/ = « <i>j</i> has the sound of <i>h</i> strongly aspirated: <i>José</i> = <i>Hohsay</i> ». /χ/ = « <i>ge, gi</i> it has the same value as the Spanish <i>j</i> , that is, the sound of English <i>h</i> very strongly aspirated: <i>gitano, género, heetah'noh, hay'nayroh</i> ».	Equipara el sonido glotal a una aspiración fuerte.
cero fonético		« <i>h</i> is always silent».	

A ello habría que añadir los aspectos variacionales que introduce sobre algunas pronunciaciones, pues, aunque «se han seguido las instrucciones de la Academia Española», también «se han señalado las variaciones de los hispanoamericanos» (*New first Spanish book*, ca. 1916, p. v). Así, por ejemplo, acerca de las realizaciones intervocálicas y en posición de coda de /d/, afirma que «at the end of a word, or between two vowels -as in *Madrid, Granada-* it is softened still more, its sound then approaching that of *th* in the word *that*» (ca. 1903, p. vi) o, un poco más adelante, «the sound of *d* is left out at the end of a Word, or between two vowels, as in *bondad, cansado*, which become *bondá, cansao*» (ca. 1903, p. VIII); esto es, describe realizaciones aproximantes muy debilitadas en esos contextos fónicos. Pese a que estas realizaciones existen en algunas partes de España y de Hispanoamérica, las reconoce como *vices* que deben evitarse¹⁸.

Del mismo modo, Worman señala para las mismas áreas geográficas la confusión de *y* por *ll*, «the *ll* is given the sound of *y*, as in the word *valle*, which becomes *vaye*» (ca. 1903, p. VIII); es decir, hace una evidente alusión a la extensión del yeísmo en el ámbito hispano, si bien, de nuevo, la presión de la norma culta central y norteña es la responsable

18 La Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2011, pp. 146, 157) en la actualidad mantienen estas consideraciones sobre la pronunciación de *d*: en situación intervocálica, afirman que su pérdida «es común en las hablas descuidadas o vulgares de muchas zonas del mundo hispánico. En los participios en *-ado*, incluso en la conversación familiar de grupos escolarizados, la aproximante es débil [...]. Estudios recientes revelan que, en España, la elisión de /d/ es un fenómeno de variación muy complejo en el que tiene gran importancia la frecuencia léxica; en situación implosiva en final de palabra está también muy extendida, si bien «la pronunciación cuidada recupera el alófono oclusivo o el aproximante o un alófono aproximante relajado y ensordecido, aunque en el área leonesa y en el centro y norte de Castilla, especialmente en las ciudades de León y Madrid, es muy frecuente la solución interdental».

de considerar esa indistinción como un vicio¹⁹. En Hispanoamérica, además, reconoce la existencia de seseo o la pronunciación de «*c before e or i, and z in all cases, like s*» (ca. 1903, p. ix), si bien su consideración, en esta ocasión, no es como una pronunciación errónea o no perteneciente a la norma culta (prescriptivismo lingüístico), sino solo como una variación diatópica generalizada en algunas zonas de nuestra lengua, por lo que no había motivo para no reproducirla.

Así mismo, resulta muy precisa la descripción articulatoria de las posibles realizaciones de *x-/ks/*:

x between two vowels is pronounced like Spanish cs or ks. Usage regarding the pronunciation of x between a vowel and a consonant, is not uniform: 1. Some Spaniards pronounce it like ks. 2. others like gs. 3. and others like s. Some of the latter use s instead of x in the written language also, thus, espresso. The sound of gs is to be preferred. (ca. 1903, p. vii)

Tal y como muestran otros textos anteriores y coetáneos (García Aranda, 2022), los autores son sensibles a la diferente articulación del sonido en situación implosiva o posición de coda en función del contorno fónico en que aparezca, de manera que la igualan a *ks* o *gs* en situación intervocálica (*seksto*), pero dicen que se articula como *s*, esto es, relajada si va en posición implosiva (*estranjero, esterior, estremo, expresar, escelente*).

Estas consideraciones sobre la pronunciación de *ks* no hacen sino reflejar la opinión de la Real Academia Española —que también en este punto era referente para los textos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)— a lo largo de la centuria: en la *Ortografía de 1820* da cuenta de la escritura como *s* (*estrangeño, estraño, estremo*) y de

19 El *Diccionario de la Real Academia Española* de 1899 (13.^a edición) define el *yeísmo* como «defecto que consiste en pronunciar la *elle* como *ye*, diciendo, por ejemplo, *gayina* por *gallina*, *poyo* por *pollo*» (RAE, 2001).

la pronunciación relajada para «evitar cierta afectación con que pronuncia en estos casos la x»²⁰. Pese a lo dicho, el *Diccionario de la Real Academia Española* de 1803 recoge *obscuro, extraño* y *extranjero* (*substancia remite a sustancia*) (RAE, 2001), y en el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* se desdice y mantiene en todos los casos la grafía *x* por tres razones:

Primera, por no apartarse sin utilidad notable de su etimología; segunda, por juzgar que so color de suavizar la pronunciación castellana de aquellas sílabas se desvirtúa y afemina; tercera, porque con dicha sustitución se confunden palabras de distinto significado, como los verbos *expiar* y *espiar* que significan cosa muy diversa. (RAE, 1844, p. 17)

La etimología, la pronunciación y la ambigüedad —y seguramente otros factores relacionados con las propuestas fonétistas que llegaban sobre todo de Hispanoamérica—, según la Real Academia Española, son argumentos suficientes para mantener *x*.

Finalizan las páginas sobre pronunciación y ortografía con unas líneas dedicadas a las reglas de tildación del español. En la edición del *New first Spanish book* (ca. 1916) y en la edición de 1918 del *Second Spanish book*, la sección dedicada a la ortografía y a la pronunciación termina con unas notas sobre las secuencias vocálicas y unas líneas sobre la división silábica del español, siguiendo otros textos coetáneos (García Aranda, 2022). Los diptongos («vocal fuerte tónica + vocal débil átona», o dos vocales débiles diferentes) y los triptongos («vocal débil + vocal fuerte tónica + vocal débil») son caracterizados como secuencias formadas por dos o tres vocales pronunciadas en la misma sílaba y en un sonido doble; pero, a diferencia del inglés, cada vocal constituyente se

20 Sus palabras en 1820 son las siguientes: «Por el fácil tránsito y conmutación de la *x* a la *s* podrá esta sustituirse a la primera cuando la sigue una consonante, como en *extranjero, extraño, estremo*, ya para hacer más dulce y suave la pronunciación, ya para evitar cierta afectación con que se pronuncia en estos casos la *x*» (pp. 55-56).

pronuncia de manera clara y diferente. Los hiatos, por su parte, son caracterizados como agrupaciones heterosílábicas formadas por vocales débiles tónicas que se pronuncian en dos sílabas diferentes. Para la división silábica se realizan unas recomendaciones básicas sobre cómo se separan las sílabas en función de su estructura vocalica y consonántica.

7.2. La enseñanza de la gramática, el léxico y el componente sociocultural

El método Worman defiende, como se ha dicho, que la forma más eficaz para aprender una lengua extranjera es imitando el método natural con el que se adquiere la lengua materna, y, para ponerlo en práctica, sitúa la oración y el verbo como base de su enseñanza.

Los paradigmas verbales y pronominales inician cada una de las lecciones del método y, a partir de ellos, se generan oraciones de diferente tipología. Aunque en las lecciones no se cite a la Real Academia Española, la gramática que se intuye en el método Worman es tradicional, prescriptiva y normativa, de manera que el estadounidense persigue

enseñar a conocer el valor y oficio de las palabras, el modo de formar con ellas oraciones y el de pronunciarlas y escribirlas. Agregando y enlazando oraciones resultan los períodos; y con estos la conversación o plática y toda clase de discurso hablado o escrito, desde el más familiar hasta el más pulcro y galano. (RAE, 1880, p. 5)

Las primeras oraciones suelen describir los dibujos incluidos en cada lección; luego, se pasa a otras oraciones que suelen estar relacionadas semánticamente (por campos semánticos o ámbitos designativos). Estas oraciones, además, pueden ser:

- a) Oraciones descriptivas sin apenas interés temático que sirven para mostrar la estructura sintáctica del español. A través de ellas, el alumno podría familiarizarse con las categorías

gramaticales, sus funciones, sus usos y sus significados, y podría también conocer los principales aspectos de la morfología (morfología flexiva, derivativa) y de la sintaxis del español (tipos de oraciones, concordancia, modalidad, negación...):

Aquí está un libro. ¿Está el libro sobre la silla? No, señor, el caballero está sobre la silla.

¿Tienes tú un gato grande o un gato pequeño? Tengo un gato pequeño ¿Tiene Arturo un gato también? Sí, él tiene uno.

Aquí está una carnicería. El hombre que está parado en la puerta es un carnicero. Él vende carne [...]. El carnicero vende la carne y nosotros compramos de él. Él vende la carne de los animales en la carnicería.

¿Qué sabe V. de estos niños? Yo veo [son frases junto a una ilustración] que el muchacho quiere entrar en el cuarto, y que la muchacha no quiere permitirlo. Ella está parada contra la puerta, y con sus manos trata de (= quiere)²¹ mantenerla cerrada. ¡Qué mala muchacha! Al contrario, es una buena muchachita, y está jugando con su hermano, quien lo sufre todo de ella. El muchacho es más fuerte que su hermanita, y la puerta está cediendo a la presión que él le imprime.

- b) Oraciones explicativas o aclaratorias que, además de para la enseñanza gramatical, se usan para introducir definiciones semánticas. Pueden resultar de enorme interés para conocer el significado de algunas unidades lingüísticas (a través de definiciones lexicográficas o de relaciones de significado) y sus combinaciones:

²¹ La combinación de paréntesis con el signo igual, como en «establecimiento (= institución)», viene del original. El signo igual (=) introduce una palabra sinónima para facilitar la comprensión del texto.

¿Es una silla un asiento? Sí, una silla es un asiento para una persona, y un trono es un asiento para un rey.

¿Qué es *vieja*? *Vieja* es lo contrario de nueva. ¿Es el libro español nuevo?

El maestro y el discípulo están en la escuela. ¿Qué es una *escuela*? Una escuela es un establecimiento (= institución) en que los discípulos reciben instrucción de los maestros o profesores.

¿Qué es *cabo*? Una punta de tierra que avanza en el agua. ¿Qué es montaña? Una vasta elevación de tierra, como los Alpes, los Pirineos, etc. (= etcétera).

Vender significa ceder algún (= un) objeto por una compensación. *Vender* es lo contrario de comprar.

Mirad a ese hombre en la izquierda [junto a un dibujo]. ¿Qué instrumento tiene él en la mano? Es un *rastrillo*, y sirve para recoger (= reunir) en montones la yerba segada (= cortada) con la máquina. Las pequeñas elevaciones que hay en el llano son los montones (= pilas) de heno.

- c) Oraciones metalingüísticas que se usan para introducir notas o comentarios sobre la gramática del español. Presentan de forma explícita (y no implícita y deducible) las conjugaciones verbales, el uso y el significado de los diminutivos, los comparativos y superlativos o cualquier otra cuestión:

¿Qué es *vende*? «Vende» es parte del verbo *vender*. «Vender» es un verbo de la segunda conjugación. Los verbos de esta conjugación terminan en *er*.

¿Dónde está Carlos? Yo *no sabo*. Yo *no sabo* no es español. El verbo *saber* es irregular, y la primera persona del indicativo presente es *yo sé*. Las otras personas son regulares, *tú sabes*, *él* o *ella sabe*,

nosotros sabemos, vosotros sabéis (*Usted sabe*, sing. *Ustedes saben*, plur.), *ellos o ellas saben*. ¿Sabe V. ahora? Sí, señor, yo sé.

Los muchachitos no estudian geometría ni álgebra. ¿Qué significa *muchachitos*? ¿Usted sabe lo que es un muchacho? Sí, señor, yo sé lo que es un muchacho y una muchacha. Pues bien, un muchacho pequeño es un muchachito; una muchacha pequeña es una muchachita; un niño pequeño es un niñito; un gato pequeño es un gatito; una casa pequeña es una casita, etc. La terminación *ito*, para el masculino, o *ita*, para el femenino, indica que un objeto es pequeño [...]. ¿Comprende V.? Comprendo muy bien. Pues bien, ¿cómo designa V. un caballo pequeño? *Caballito*, por supuesto (= naturalmente). ¿Y un sombrero pequeño? Un *sombrerito*. Muy bien, yo veo que V. comprende perfectamente. Pero, ¿cómo designa V. un hombre pequeño? Un *hombrito*. No, señor, no *hombrito*, sino *hombrecito*. En muchos casos, agregamos la terminación *cito* (o *cita*) al sustantivo.

- d) Oraciones que pueden servir para transmitir conocimientos sobre el mundo (social, económico, geográfico, histórico...), sobre el pensamiento de la época y sobre las costumbres e ideologías que se defendían en la Chautauqua Institution:

¿Hay un rey en América? No, señor, jamás (= en ningún tiempo); en las repúblicas no hay reyes. Los gobernantes son elegidos por el pueblo por un tiempo limitado. El jefe (= la cabeza) del gobierno de una república es un Presidente. El jefe del gobierno en el Brasil es un emperador, porque el Brasil es un imperio.

De la leche hacemos mantequilla y queso para comer con el pan. Aquí vemos a una mujer que está haciendo mantequilla [junto a un dibujo]. Los Americanos hacen un comercio de exportación muy importante en mantequilla y queso.

Los perros de Terranova nadan muy bien. ¿Dónde está Terranova? Está situada en el Océano Atlántico, al Este del Dominio del Canadá, y es parte de la América inglesa. ¿A qué regiones se da el nombre de América Inglesa? A todas las de la América del Norte que se hallan al Norte de los Estados Unidos, excepto Alaska y Groenlandia.

El comercio de importación y de exportación es muy considerable en Boston, que tiene manufacturas de diferentes clases. Boston es una de las principales ciudades de los Estados Unidos y tiene buenas escuelas para los dos sexos.

He aquí una iglesia. Iglesia es la casa de Dios. Dios es el Creador del universo. Él ha hecho (= creado) la tierra y todo lo que hay en ella, es decir (= esto es), los animales, los árboles, las flores, las piedras preciosas, etc. ¿Qué más ha hecho? Ha hecho el sol, la luna y las estrellas, y ha creado al hombre. En una palabra, nada (= ninguna cosa) existe que no haya sido creada por Él. Él lo conserva y lo dirige todo.

El rayo va a caer en una loma lejos de la aldea. Además, la iglesia no corre peligro. ¿No ve Vd. ese alambre o vara de metal que sobresale de la torre? Es un pararrayo. ¿Quién inventó el pararrayo? Benjamín Franklin, un hombre muy científico que nació en Boston en 1706 y murió (= expiró) en Filadelfia en 1790. Franklin fue, además, un estadista (= hombre de estado) eminente y trabajó mucho por la independencia de su patria (= país).

En el *New first Spanish book*, además de las oraciones, hay una poesía de Bécquer y un modelo de carta comercial para mostrar otras tipologías textuales en que puede usarse el español.

En el *Segundo libro*, las oraciones, que van aumentando en complejidad sintáctica y semántica, están acompañadas de tipologías textuales más elaboradas: enigmas, fábulas, cuentos, poesías (de Juan Eugenio Hartzenbusch, Juan Meléndez Valdés, Agripina Samper de Ancízar, Henry Wadsworth Longfellow, Andrés Bello), anécdotas, pasajes del *Quijote*²² o fragmentos de la Biblia. Estos textos pueden ser considerados como fuentes literarias y no literarias que forman parte del canon histórico interno o canon de lecturas²³ utilizado para la enseñanza del español como lengua extranjera en un país del que todavía poco se han ocupado los especialistas. Así, Juan Meléndez Valdés, fábulas clásicas o el *Quijote* aparecen con frecuencia en las crestomatías compuestas en Estados Unidos a lo largo del siglo XIX (García Aranda, 2024), mientras que la presencia de la Biblia en estos textos hay que relacionarla seguramente con la formación religiosa y moral que se impartía en la Chautauqua Institution.

El léxico se va adquiriendo en cada una de las lecciones de forma contextualizada y se practica a partir de los intercambios dialógicos entre el profesor y los estudiantes en forma de preguntas y respuestas. Los dibujos y el vocabulario que se inserta al final de los manuales a partir de 1906 completarían su aprendizaje. El vocabulario del método Worman es alfabético unidireccional español-inglés y recoge artículos lexicográficos muy sencillos (sinonímicos simples o compuestos/complejos) de las palabras y expresiones (colocaciones, compuestos sintagmáticos) aparecidas en las lecciones, algunos de los cuales se observan en la Tabla 7:

-
- 22 Al hablar de alguno de estos poetas, Worman recomienda la lectura de la *Historia de la literatura española* de George Ticknor.
- 23 Zamorano Aguilar (2009) diferencia entre un *canon historiográfico* (historia de la lingüística) y un *canon histórico* (autores en su contexto social y cultural). Este último, además, se divide en *canon histórico externo* (autores que «de manera externa a ellos» son referentes para la lingüística del momento) y *canon histórico interno*.

Tabla 7*Ejemplos de artículos lexicográficos del «vocabulary» del método Worman*

Entrada española	Categoría gramatical	Traducción inglesa
<i>aduana</i>	f.	customhouse
<i>bulbo</i>	m.	root, bulb, tuber
<i>cálido, a</i>		warm
<i>cepillo</i>	m.	brush
<i>cepillo de dientes</i>		toothbrush
<i>¡chito!</i>	Interj.	hush!, silence!
<i>escape</i>	m.	escape
<i>a todo escape</i>		quickly, at full speed
<i>imaginar</i>		to imagine, picture
<i>obra</i>	f.	work
<i>obra maestra</i>		masterpiece
<i>pascua</i>	f.	passover, Easter
<i>Pascua de Navidad</i>		Christmas
<i>estar tan contento como una pascua</i>		to be as Merry as a cricket
<i>pascua</i>		
<i>reflejar</i>		to reflect

Algunos de los artículos se podrían considerar enciclopédicos, pues responden a personajes históricos (o ficticios) y a topónimos (*Alejandro el Grande, los Andes, Berlín, Carlos V, Copérnico, don Quijote, Sixto V*). En el caso de las frases útiles que se incluyen, como se ha dicho, en algunas de las ediciones del método, Worman da cuenta de enunciados que pueden utilizarse para los diálogos entre profesor y alumno, tan importantes en un método como este: «¿Qué lección tenemos para hoy?», «¿tiene V. algo que añadir?», «¡ponga atención!», «conteste en oración completa», «muéstreme su libro»...

Por su parte, el contenido sociocultural del método Worman permite contextualizar la obra y comprender las normas, valores, creencias y prácticas de la comunidad donde, por un lado, se habla y, por otro, se enseña la lengua meta. Parece que Worman tenía muy presente en la selección de contenidos que sus usuarios eran profesores y maestros que acudían a la Chautauqua Institution con unos fines muy concretos.

Además de para la interpretación correcta del significado y del uso de las palabras y de las expresiones españolas recogidas, el contexto sociocultural estadounidense y el contexto sociocultural español que aparecen en los manuales del método reflejan una serie de creencias y valores que revelan las actitudes, la ideología y los prejuicios de Worman. Por ejemplo, junto a descripciones neutrales e imparciales (como las partes de una casa, las partes del cuerpo humano, el trabajo en el campo, la distribución del horario escolar, las enseñanzas primarias y secundarias, el ferrocarril o el tranvía, el tiempo atmosférico, las estaciones, los animales domésticos y sus voces), aparecen otras que no lo son tanto y que Worman (o la voz narradora de las historias) aprovecha para indicar que el domingo es el día del culto sagrado, que significa día del Señor Jesucristo; que el modelo de buena mujer está asociado con valores como la inteligencia, la laboriosidad, la docilidad y la complacencia (además «siempre está de buen humor, siempre está pronta a hacer algún favor o aliviar alguna necesidad»); que el quinto mandamiento dice «honra a tu padre y a tu madre para que seas de larga vida sobre la tierra, que el Señor tu Dios te dará»; que los judíos hacen bien en no comer carne de cerdo porque es una animal inmundo; que los cuákeros son una secta protestante que se distingue por su honradez y sus costumbres sencillas y pacíficas; que la borrachera o embriaguez es la causa de la mayor parte de los males que afligen a la humanidad y, por ello, es mejor firmar la promesa de la abstinencia; que el padrenuestro es una oración sublime a la vez que sencilla y que suena muy bien en español;

que quien ora a Dios puede estar seguro porque le protegerá, o que la mejor sanación procede de la homeopatía y sus tres principales remedios: agua, ejercicio y dieta.

7.3. Los paréntesis y las notas a pie de página

La enseñanza a través de oraciones de la gramática y el léxico de una lengua presenta no pocas limitaciones que Worman y sus colaboradores tratan de solventar con información parentética y notas a pie de página²⁴. Parece que, aunque se realicen prácticas y repeticiones del contenido de cada una de las lecciones, es imprescindible ampliar con material de apoyo en el que se expliquen y expliciten las unidades, la estructura o el vocabulario de la lengua que se está adquiriendo. Debido a ello, además de estas anotaciones, se remite con frecuencia a *A practical course in Spanish*, de Hermann M. Monsanto y Louis A. Languellier (American Book Co., Nueva York-Cincinnati-Chicago, 1875).

Este *course*, aunque se promocione con el lema «pocos preceptos y mucha práctica», es un volumen de casi cuatrocientas páginas dividido en lecciones que recuerda mucho a otros similares de la centuria. Las lecciones de contenido gramatical incluyen una breve exposición de cada una de las categorías gramaticales y, en el caso de los verbos, de cada uno de los paradigmas, además de una lista de palabras, ejercicios de traducción directa e inversa para practicar y una amplia exposición de los usos, funciones y significados de la gramática del español. Las páginas finales contienen tablas con los verbos regulares e irregulares del español, una breve historia de nuestra lengua y un vocabulario

24 En el *New first Spanish book*, Worman dice claramente que «las notas a pie de página contienen mucha información. Su dominio es necesario para el progreso del alumno en la lectura del texto. Una vez aprobado el texto de las cinco primeras lecciones, las notas a pie de página deben discutirse cuidadosamente en clase y convertirse en objeto de ejercicios escritos, si no en español, al menos mediante traducción al y del inglés» (ca. 1916, p. iv).

bilingüe bidireccional español-inglés. El curso, como era habitual, trata de presentar los contenidos gramaticales de forma sistemática con la esperanza de convertirse en un auxiliar útil y práctico para la adquisición de la lengua española (1875, p. iv).

La información que aparece entre paréntesis y las notas a pie de página incluidas en el método pestalozziano de Worman son de variado contenido y extensión. La información parentética introduce, la mayor parte de las veces, sinónimos o definiciones; es decir, su objetivo es aclarar significados para que el lector entienda sin problemas las oraciones y, a la vez, amplíe su caudal léxico: *escuche* (= *esté V. atento*), *a menudo* (= *frecuentemente*), *se usa* (= *emplea*), *la humanidad* (= *la raza humana*), *hoy* (= *el día presente*), *alumnos* (= *escolares, discípulos*), *aves* (= *pájaros*), *cartilla* (= *primer libro de lectura*), *círculo* (= *plano circular*), *dominical* (= *del domingo*), *escampe* (= *cese de llover*), *ebrio* (= *borracho*), *chiquito* (= *pequeñito*), *a fe* (= *ciertamente*) o *suyas* (= *las de ellos*).

Las notas a pie, por su parte, tienen diferentes objetivos:

- Notas con información fónica y transcripciones de la pronunciación figurada que ayuden al componente oral descrito en las primeras páginas: «*oreja*, pronúnciese [or-ay'hah]; *nariz*, pronúnciese [nar-eeth']».
- Notas que proporcionan información sobre las formas y funciones de los artículos determinados: «*el Brasil*, el artículo definido acompaña a menudo (= frecuentemente) a los nombres de regiones, reinos, provincias, etc.»; «*el agua*, agua es femenino, pero está acompañado del artículo masculino, porque principia con la vocal *a* sobre la cual carga el acento de la palabra».
- Notas con los paradigmas de los pronombres demostrativos, sus usos y funciones: «*esta* es el femenino del pronombre

demostrativo *este*»; «el pronombre demostrativo neutro no tiene plural».

- Notas que dan cuenta de la posición de los pronombres personales («los pronombres se agregan al verbo, cuando éste está en el infinitivo: *bañarme*»; «los pronombres enclíticos se colocan generalmente antes del verbo en los tiempos simples, como, él me habla; *V. le escribe; ella nos ve*, etc. Estos pronombres se colocan después del verbo en el imperativo, en el gerundio y en el infinitivo, como: *dame; comprándolo; él sabe hacerlo*, etc.»); sus significados y sus funciones («*contarlos*. Este *los* es el acusativo de *ellos* y se llama enclítico porque está colocado después del verbo y formando con él una sola palabra. Con el infinitivo, el gerundio y el imperativo afirmativo, el pronombre objetivo (= acusativo y dativo) es siempre enclítico»); su variabilidad formal («después de una preposición no se dice *me, te, se*, sino *mí, ti, sí*. Después de la prep. *con* se dice *migo, tigo, sigo*»), e, incluso, su etimología («*usted* es una contracción de *vuestra merced*»).
- Notas que indican las formas y significados de los pronombres relativos posesivos («*cuya* es un pronombre relativo femenino; el masculino es *cuyo*»).
- Notas que sirven para mostrar las formas apocopadas de algunos adjetivos («el adjetivo *bueno* omite la *o* cuando precede a un sustantivo masculino en el singular»).
- Notas que enseñan la formación de los superlativos, diminutivos y comparativos («*riquísimo* es el superlativo de *rico*. El superlativo se forma generalmente del positivo, agregando las silabas *ísimo* para el masculino o *ísima* para el femenino»; «*Juanico* es el diminutivo de *Juan*»; «*mejor* es el comparativo

irregular de bueno; *arbolillo*, diminutivo de árbol»; «*blanquísimo* es el superlativo de *blanco*»).

- Notas que explican las formas de la negación, sus usos y funciones («*nada*, (= ninguna [negación de una] cosa o ningún objeto) requiere dos negaciones»; «*ni* requiere otra negación; *tampoco* es una conjunción para negar»).
- Notas que presentan las formas y funciones de los relativos («*que*, pronombre relativo, se refiere también a personas»).

Si bien abundan más las notas dedicadas al verbo y al vocabulario, las primeras son las categorías gramaticales más detalladamente tratadas, pues constituyen la base de las oraciones en las que se fundamenta el método Worman. Así, se pueden encontrar:

- Notas que recogen los paradigmas de conjugación de los diferentes modos, personas, números y tiempos de cada uno de los verbos aparecidos en las oraciones («*compuerto*, participio pasado de *componer*»; «el infinitivo de *avanza* es *avanzar* de la primera conjugación; *digo* es la 1.^a persona singular del indicativo presente del verbo irregular *decir*»; «*bañando* es el gerundio del verbo *bañar*»; «el indicativo presente del verbo irregular *encontrar*: *encuentro*, *encuentras*, *encuentra*, *encontramos*, *encontráis*, *encuentran*»; «*sepulta*, 3.^a pers. sing. pte. de ind. de *sepultar*»; «*llegaremos*, 1.^a pers. plur. futuro de indic. de *llegar*»; «*he* es, según dicen las gramáticas, la segunda persona del sing. del imperativo del verbo *haber*, pero algunos creen que se deriva del latín *vide*»).
- Notas que indican la ordenación de los distintos constituyentes verbales («el auxiliar no se separa del participio pasado»).

- Notas que reflejan la tipología verbal del español y tratan de caracterizar los verbos reflexivos o pronominales y su construcción sintáctica («*se bañan*, del verbo reflexivo *bañarse*»).
- Notas que introducen la forma (diferentes personas y tiempos del verbo auxiliar) y la traducción de perifrasis verbales («*deber* seguido de la preposición *de* indica probabilidad»).
- Notas que sirven para indicar aspectos semánticos de algunos tiempos y personas que coinciden formalmente («no hay diferencia entre el pretérito definido del verbo *ir* y el del verbo *ser*; *estaría* y *estuviera*, 3.^a pers. imperf. de subj. de *estar*. Este tiempo tiene tres formas diferentes. La forma *estuviera* se usa en lugar de *estaría* porque va precedida de *si*; *estuve*, 1.^a pers. sing. del pretérito definido del verbo *estar*. En español hay dos pretéritos que se traducen por el mismo tiempo en inglés, estos son el pretérito perfecto definido y el pretérito imperfecto»).
- Notas sobre los valores temporales y modales, los régimenes y las construcciones de algunos verbos («*toques*, 2.^a pers. pte. de subj. de *tocar*. Tiene aquí la fuerza del imperativo; los verbos activos requieren la preposición á delante de los sustantivos de personas, en las oraciones (= cláusulas) negativas se usa el subjuntivo en lugar del imperativo»).
- Notas que informan sobre algunas colocaciones «verbo + sustantivo» con diferencias entre el español y el inglés («¿cuántos años tiene V.? para expresar la edad de una persona, usamos en español el verbo *tener*, como *tener un año, dos años, etc.*»; «*miedo* (= aprehensión) se emplea con el verbo *tener*»; «*razón* se usa en español con el verbo *tener*: *yo tengo razón; V. tiene razón; & quién tiene razón?*»).
- Varias notas que sirven simplemente para advertir al lector de que atienda a una posición determinada de los pronombres

cuando van junto al verbo («*la leche de los animales domésticos, como la vaca, la cabra y la oveja le ofrecen un alimento sencillo*, obsérvese la posición del pronombre *le* en estas frases»; «*con mucho gusto, y vosotros, muchachos, ¿queréis algunas manzanas?*», nótese el uso de *vosotros* con el verbo correspondiente»).

Por su parte, las notas que recogen aspectos semánticos y léxicos también ofrecen una amplia tipología, pues en ocasiones dan cuenta de sinónimos absolutos, así como de sinónimos parciales —ya sea por variación diatópica, diastrática o diafásica—. O, en algunos casos, las definiciones son antonímicas o contrarias:

- *Todavía* (= en tiempo presente).
- Un objeto *hermoso* (= bello) es agradable a la vista (= a los ojos).
- *Humo*, vapor negro.
- *Llamar* es sinónimo de convocar y apelidar.
- *Sandez* significa *necedad*, palabra o palabras *absurda*s.
- *Puerto* es una pequeña bahía donde los buques pueden anclar con seguridad y estar a cubierto de (= protegidos de) los vientos.
- *Luego*, poco tiempo después.
- *Besar* es dar besos, ósculos.
- *Asustado*, con miedo, con temor, intimidado.
- *Tachonados de flores*, es decir, con flores aquí y allá. También decimos que el cielo está tachonado de estrellas.
- *Berlina*, es una especie de coche, generalmente de dos asientos. Se llama así porque fue inventada en Berlín.
- *Fiambre*, merienda o comida fría.

- *Batata*, es un bulbo parecido a la patata y de un sabor dulce.
- *Legua* es una medida de longitud equivalente a tres millas geográficas.
- *Sacabotas* es un instrumento, generalmente de madera, para sacar (= quitarse) las botas.
- *Cejas* son los arcos de pelo formados arriba de los ojos. Decimos también la *ceja de una montaña*.
- La *estera*, como la *alfombra*, se usa para cubrir el suelo de los cuartos, etc. La *estera* es de paja y es preferible a la *alfombra* en los países cálidos.
- *Hacienda* es lo que en México y en los Estados Unidos del occidente de este país (los Estados Unidos) llaman *rancho*.
- El *papa* es el jefe o cabeza de la Iglesia católico-romana, y reside en Roma.
- *Escritura* es el arte de *escribir* o de *hacer* las letras.

Algunas de las notas a pie de página sirven para introducir aspectos socioculturales que acompañan la enseñanza de la lengua: «Las ovejas *balan*, los gatos *maúllan*, los perros *ladran*, los gansos *graznan*»; «*abece-dario*, palabra formada de las primeras cuatro letras (*a, b, c, d*) del alfabeto»; «*Diego = Jaime, Santiago o Jacobo*»; «*Tajo*, río de España».

8. A modo de conclusión

La adaptación del método pestalozziano en Estados Unidos para la enseñanza de español ha puesto de manifiesto una serie textual que, como otras publicadas en la misma época, pretendía constituirse en «la metodología perfecta que, en un tiempo determinado y sin demasiado esfuerzo, permitiera aprender el uso de la lengua en los diferentes contextos de la vida diaria» (Gallardo Barbarroja, 2002, p. 92). Ni los

materiales para enseñar el componente oral, ni la oración como unidad de enseñanza, ni las notas a pie de página, ni la información parentética, ni el uso de textos literarios, ni las recopilaciones léxicas son originales en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, si bien el contexto en que fue compuesto el método Worman resulta esencial para entender los contenidos que recoge y el objetivo que ha de cumplir.

Los cursos de verano de la Chautauqua Institution, destinada a la formación integral de maestros, fueron decisivos para el método Worman, y permiten hoy valorar los pasajes históricos, religiosos y sociales que aparecen en las páginas de los dos libros de español. La instrucción lingüística va pareja de la instrucción moral, y los verbos transitivos y los verbos irregulares son ilustrados con pasajes de la Biblia, con el padrenuestro o con alguno de los diez mandamientos.

El método de enseñanza de lenguas de Worman es, en suma, una buena muestra de la adaptación a las exigencias que imponía el momento y el periodo histórico en que fue compuesto, en un país y en una etapa todavía poco conocidos de la historia de la enseñanza del español. El análisis de la serie textual que se ha abordado en estas páginas evidencia la utilidad de las herramientas metodológicas que proporciona la historiografía lingüística y que «permiten explicar e interpretar las distintas aristas del fenómeno historiográfico en lingüística» (Zamorano Aguilar, 2018, p. 435).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (1967). *De la pronunciación medieval a la moderna en español* (Vols. 1-2). Gredos.
- Blume, A., y Serrano, N. (1876). *Primer libro de lectura según el método de Pestalozzi, para la enseñanza combinada de la lectura, la escritura, la ortografía, la literatura i el dibujo*. Hachette.
- Blume, V., Martínez, F., y Martínez, M. J. (1892). *Nueva ortografía de la lengua castellana, de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arreglada perfectamente al sistema de Pestalozzi*. Imprenta de La Luz.
- Boletín oficial de la provincia de Segovia*, (59). (1851, 19 de mayo).
- Gallardo Barbarroja, M. (2002). La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra en el aprendizaje de la lengua española. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (3), 89-106.
- Gallardo Barbarroja, M. (2003). Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX. *Estudios de Lingüística del Español*, 20.
- García Aranda, M.^a Á. (2020). Ortografía y pronunciación en una serie textual americana del método Ollendorff. *Bulletin of Hispanic Studies*, 97(9), 899-930. <https://doi.org/10.3828/bhs.2020.52>
- García Aranda, M.^a Á. (2022). *La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910)*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19669>

García Aranda, M.ª Á. (2024). Los *reader* o crestomatías compuestos en Estados Unidos durante el siglo XIX: el canon literario y no literario utilizado para las clases de lectura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (n.º extraordinario 2), 219-244. <https://doi.org/10.25115/alabe2.9865>

Gaviño Rodríguez, V. (2019). Tradiciones discursivas y series textuales en historiografía lingüística. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 29(2), 293-312.

Gaviño Rodríguez, V. (2022). *La reforma ortográfica del español en la prensa española del siglo XIX*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19626>

Hassler, G. (2002). Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII. En M. A. Esparza, B. Fernández Salgado y H. J. Niederehe (Coords.), *Estudios de historiografía lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (Vol. II, pp. 559-586). Helmut Buske.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching* [Historia de la enseñanza del inglés]. Oxford University Press.

López Morales, H. (2006). ¿Hacia dónde va nuestro idioma? *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 42(42), 101-117. <https://doi.org/10.46744/bapl.200602.005>

Martínez Alcalde, M. J. (2010). *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0034-8>

Monsanto, Hermann M. y Languellier, Louis A. (1875). *A practical course with the Spanish language. On Woodbury's plan with German* [Un curso práctico de español. Basado en

el plan de Woodbury con el alemán]. Ivison, Blakeman, Taylor & Co.

Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año 1807. (1807). Imprenta Real.

Pozo Bravo, O. (2018). Influencia de Pestalozzi en la educación infantil española a lo largo de la historia. *Publicaciones Didácticas*, (102), 69-71.

Real Academia Española. (1754). *Ortografía española* (2.^a ed.). Imprenta de la Real Academia Española.

Real Academia Española. (1820). *Ortografía de la lengua castellana*. Imprenta Real.

Real Academia Española. (1844). *Prontuario de ortografía de la lengua castellana, dispuesto por Real Orden para el uso de las escuelas públicas*. Imprenta Nacional.

Real Academia Española. (1880). *Gramática de la lengua castellana*. G. Hernando.

Real Academia Española. (2001). *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua español*. Espasa. <http://ntlle.rae.es>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Espasa.

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* [Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas]. Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería.
- Soëtard, M. (2012). Grandes de la educación: Pestalozzi. *Padres y Maestros*, (338), 1-4.
- Swiggers, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística*, 1(1), 67-76.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch* [Enseñanza de lenguas extranjeras: un recorrido histórico]. Georgetown University Press.
- Triana Algarra, J. M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Impreso por J. A. Cualla.
- Vilar García, M. (2008). *El español, segunda lengua en los Estados Unidos: de su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo* (3.^a ed.). Ediciones de la Universidad de Murcia. (Obra original publicada en 2000)
- Worman, J. H., y Bransby, C. (ca. 1903). *Segundo libro de español según el método natural*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Bransby, C. (ca. 1916). *Segundo libro de español según el método natural*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Bransby, C. (ca. 1918). *Second Spanish book after the natural or direct method for schools and self-instruction, with vocabulary*. American Book Co.

- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1884). *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1888). *First Spanish book after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1906). *First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1911). *First Spanish book: after the natural or Pestalozzian method: for schools and home instruction*. American Book Company.
- Worman, J. H., y Monsanto, H. M. (ca. 1916). *New first Spanish book*. American Book Company.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (Coords.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (pp. 209-220). Arco/Libros.
- Zamorano Aguilar, A. (2013). La investigación con series textuales en historiografía de la lingüística. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(22), 149-167. <https://doi.org/10.31819/rili-2013-112210>
- Zamorano Aguilar, A. (2018). Series textuales y gramatización de categorías morfológicas en la España del primer tercio del siglo xx. A propósito del *Tratado elemental de la lengua castellana* de Rufino Blanco Sánchez (1868-1936).

- Pragmalingüística*, (26), 407-441. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2018.i26.20%20>
- Zamorano Aguilar, A. (2022). *La gramaticalización del español en el Perú del siglo XIX: contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19255>
- Zuluaga Garcés, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 39-49.

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (133-171)

LA NARRACIÓN FACTUAL Y LA EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD EN TEXTOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Factual narrative and reality explanation in university students' texts

Le récit factuel et l'explication de la réalité dans les textes d'étudiants universitaires

MARTÍN IGNACIO KOVAL
CONICET, Buenos Aires, Argentina
martinkoval@conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0002-3641-5721>

RESUMEN:

El campo de las narrativas factuales resulta particularmente atractivo para la exploración de las funciones cognoscitivas del relato, dada su pretensión de verdad referencial en nuestro mundo real concreto. El objetivo de nuestro trabajo ha sido contribuir a la comprensión de la explicación narrativa y su mayor o menor «fuerza explicativa» en una serie de textos de carácter autobiográfico producidos por estudiantes del Gran Buenos Aires (Argentina) en los inicios de sus carreras universitarias. Sobre la base de una metodología narrativo-cualitativa, identificamos tres niveles explicativos: genético-causal, basado en tesis y «configurativo». De manera correspondiente, advertimos diversas falencias en la articulación explicativa de los hechos, ligadas a la indeterminación, la incoherencia y un convencionalismo que vuelve en gran medida «predicibles» los relatos recopilados. Los resultados a los que hemos llegado podrían servir de insumo para el diseño de materiales didácticos y para

avanzar hacia un fortalecimiento de las competencias para la producción y recepción de textos narrativos factuales.

Palabras clave: narración factual, explicación narrativa, causalidad, tesis del relato, configuración.

ABSTRACT:

The field of factual narratives is particularly attractive for exploring the cognitive functions of storytelling, given its claim to referential truth in our concrete real world. The aim of our work has been to contribute to the understanding of narrative explanation and its greater or lesser “explanatory power” in a series of autobiographical texts produced by students from Gran Buenos Aires (Argentina) at the beginning of their university studies. Based on a narrative-qualitative methodology, we identified three explanatory levels: genetic-causal, thesis-based, and “configurative.” Accordingly, we noted several shortcomings in the explanatory articulation of the facts, linked to indeterminacy, incoherence, and a conventionalism that makes the collected stories largely “predictable.” The results we have arrived at could serve as input for the design of teaching materials and for advancing toward a strengthening of competencies for the production and reception of factual narrative texts.

Key words: factual narration, narrative explanation, causality, narrative thesis, configuration.

RÉSUMÉ :

Le champ des récits factuels s'avère particulièrement pertinent pour l'exploration des fonctions cognitives du récit, compte tenu de leur prétention à rendre la vérité référentielle dans notre monde réel concret. L'objectif de cet article est de contribuer à la compréhension de l'explication narrative et de sa « force explicative » plus ou moins grande dans

une série de textes à caractère autobiographique produits par des étudiants du Grand Buenos Aires (Argentine) au début de leurs cursus universitaires. Sur la base d'une méthodologie narrative-qualitative, nous identifions trois niveaux explicatifs : généticode-causal, basé sur thèse, et « configuratif ». De manière correspondante, nous repérons des défaillances dans l'articulation explicative des faits, liées à l'indétermination, à l'incohérence et à un conventionnalisme qui rend les récits recueillis largement « prévisibles ». Nos résultats pourraient apporter à la conception de matériels didactiques et aider à progresser vers un renforcement des compétences de production et de réception des récits factuels.

Mots clés : récit factuel, explication narrative, causalité, thèse du récit, configuration.

Recibido: 13/09/2024 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

«En pocas palabras, uno puede relacionarse con las cosas que le suceden o con lo que hace de un modo más general o más personal».

—Robert Musil, *El hombre sin atributos*

1. Introducción

En este estudio buscamos examinar las funciones cognoscitivas de la narración factual dentro de un género textual del ámbito académico-universitario: la respuesta a una consigna de escritura. Esta fue utilizada para evaluar la competencia de los estudiantes en una materia central del tramo inicial de los estudios universitarios, en una institución pública del Gran Buenos Aires, Argentina. Exploramos las diversas

formas en que la narración factual ayuda a comprender aspectos de la realidad y contribuye a la comprensión y comunicación del conocimiento experiencial. Este enfoque reconoce que la narración no es solo una representación de una serie de eventos (Genette, 1966, p. 152), sino que, más importante aún, sirve como una «solución» al problema típicamente humano de «cómo traducir el *saber* en *contar*» (White, 1980, p. 5; véase también Fludernik, 1996/2002).

Nuestro trabajo tuvo como objetivo hacer un aporte al entendimiento de la naturaleza de la explicación narrativa y, de manera subsidiaria, de los modos de determinación analítica de su «fuerza explicativa» (*Erklärungskraft*). Esta puede entenderse, por su parte, como la capacidad que tiene el relato para fundar contextos justificativos para los hechos que representa y dotarlos de sentido (Martínez, 2017; Nünning, 2012, p. 90). En función de ello, nos basamos en el estudio de una serie de textos de carácter autobiográfico producidos por estudiantes del Gran Buenos Aires (Argentina) que, al momento de realizarse la recolección de datos, se hallaban al comienzo de sus trayectorias universitarias. En concreto, los relatos se produjeron en respuesta a la siguiente consigna de escritura: narrar en primera persona una experiencia personal con la lectura y la escritura.

Lo que llegamos a establecer es que este género de narración factual busca tener un cierto valor epistémico¹, al menos, de las siguientes tres maneras: (i) *narrando cómo ocurrió un evento particular* y, en ese sentido, explicándolo (nivel genético-causal); (ii) *presentando la narración como una ilustración o justificación de una tesis general* sobre la realidad social (explicación basada en tesis), y (iii) *moldeando (involuntariamente) la historia de una manera culturalmente relevante* (nivel configurativo). En

1 El valor epistémico se entiende como la importancia o el mérito que tiene una creencia, una afirmación o un conocimiento en términos de su contribución a la verdad o a la comprensión.

el primer caso (parámetro I), la narración explica, *siendo lo que es*, una representación de eventos que están ordenados tanto temporal como causalmente, y de una manera que aparenta corresponderse con la estructura de la acción representada (véase Carr, 2008). Los niveles o parámetros II y III se refieren a un sentido mucho más amplio de la narración, que denominamos, con Labov (1997), su reportabilidad (*tellability*). En estos casos, la naturaleza explicativa ya no está directamente relacionada con los eventos particulares, sino más bien con una «verdad» en mayor o menor medida generalizable.

Es posible argumentar que los textos narrativos, por más rudimentarios o elementales que sean, tienen un carácter dual y pueden entenderse a través de la analogía con las «imágenes ambiguas» (también conocidas como *figuras reversibles*). Dependiendo del aspecto de la narración en el que nos enfoquemos, podemos ver ya sea un *relato personal* de las experiencias únicas, particulares y pasadas del narrador/autor —este aspecto de la narración puede verificarse en términos de verdad o falsedad—, ya sea *una descripción con pretensiones de generalidad*, que no puede verificarse con facilidad y está vinculada con el significado general de la narración. Este significado se manifiesta a través de la tesis del relato, que puede estar implícita en los eventos o ser explícitamente afirmada por el narrador, y mediante una abstracción clasificatoria por parte del intérprete durante el acto de la lectura.

A continuación, proporcionamos información de contexto esencial para aclarar los tres modos de relación con el conocimiento que hemos identificado. Posteriormente, delineamos nuestra metodología y presentamos un análisis en profundidad de tres casos derivados de nuestra investigación empírica. Las conclusiones están destinadas a la sistematización de los resultados obtenidos y apuntan a llamar la atención acerca de los modos y grados diversos en que la narración factual cumple una función explicativa. Además, esperamos que los hallazgos sirvan como

un aporte valioso para el desarrollo de materiales educativos orientados a mejorar la producción y la recepción de la narración como forma de conocimiento dentro de textos factuales interdisciplinarios, lo que constituye un aspecto a veces relegado de la literacidad académica (Córdova Gastiaburu *et al.*, 2022, p. 298).

2. Narración y explicación

2.1. Relato particularizado: explicar narrando (nivel genético-causal)

En general, se reconoce ampliamente que las narraciones no solo representan una secuencia temporal de eventos, sino que también proporcionan un marco lógico-causal (una explicación). Esta noción fue inicialmente articulada por el formalismo ruso en las décadas de 1910 y 1920; poco después, fue popularizada por el novelista E. M. Forster (1927/1972) a través de su conocida distinción entre *crónica* e *historia*: «“El rey murió y luego la reina murió”. Eso es una *crónica*. “El rey murió y luego la reina murió de pena”. Eso es una *historia*»² (p. 35). La crónica simplemente relata un cambio de estado, mientras que la historia, mediante la mediación explicativa del elemento circunstancial («de pena»), establecería, para Forster, una relación causal entre los dos eventos (las muertes del rey y la reina)³.

En palabras de Arthur C. Danto (1985/2007), «una narrativa es [ya], por su propia naturaleza, una forma de explicación» (p. 201). La explicación genética —que es lo que describe Danto— se caracteriza por

-
- 2 Todas las citas textuales extraídas de obras en lengua extranjera han sido traducidas por nosotros.
 - 3 Forster empleaba los términos *story* y *plot*, que aquí hemos traducido, respectivamente, como «crónica» e «historia». Hemos buscado evitar confusiones innecesarias, puesto que el novelista inglés usaba los dos vocablos de una forma muy diferente a la tradición establecida en los estudios de narratología desde Gérard Genette en adelante. Así, por ejemplo, en la terminología de Hayden White —que se asemeja a la adoptada por nosotros—, la noción de *story* se corresponde con lo que Forster denominaba *plot*.

trazar una cadena genética de eventos que, partiendo de un suceso significativo, nos permite entender cómo se llegó al estado de cosas que se debe explicar (Klimovsky, 1994/2001, p. 268). El enlace intermedio sería precisamente el *explicans*: lo que explica por qué el evento inicial condujo al evento final (los eventos inicial y final constituyen lo que se debe explicar, el *explicandum*). Esto también se relaciona con el hecho de que el «nivel de conceptualización» al que Hayden White (1973/1975) se refiere como «historia» (*story*) implica una organización lógico-causal de los eventos en términos de un principio, un medio y un final.

White (1973/1975) aduce que la transformación de la crónica (una mera secuencia temporal de eventos) en historia «se logra mediante la caracterización de algunos eventos en la crónica en términos de motivos inaugurales, de otros en términos de motivos de terminación, y de otros más en términos de motivos de transición» (p. 5). Los motivos inaugurales marcan el comienzo de un proceso que altera una situación dada. Los motivos de transición se indican en español a través del uso del pretérito indefinido, que da cuenta de un evento o una serie de eventos que generan tensión, en el sentido de que incitan al lector a preguntarse: «¿Qué sucedió después?». Los motivos finales pueden identificarse mediante varias señales textuales —por ejemplo, en textos protocolares o administrativos, a través de la conjunción con valor consecutivo «como resultado»—, que generalmente conducen a una resolución de la tensión.

En el marco del análisis conversacional, Labov (1997) afirmó ya que el narrador de un relato propone siempre, conscientemente o no, una teoría causal; que, en esta medida, «la construcción narrativa es equivalente a asignar una teoría de causalidad» a una determinada cadena de eventos (p. 409). Más allá de que en las metas humanas, de carácter interpersonal, lo adecuado es pensar en una noción de causalidad final (medios-fines) y no de causa eficiente (Carranza, 2016, p. 82),

hay aquí (como ya en Forster, 1927/1972; Danto, 1985/2007, y White, 1973/1975, 1980) una tendencia a la postulación de una interdependencia entre la noción de causalidad y el nivel narratológico de la «historia» (en alemán, *Geschichte*; Martínez y Scheffel, 2019).

2.2. El sentido del relato: la reportabilidad o *tellability*

La naturaleza dual del relato, que nos condujo a elegir la frase de Robert Musil como epígrafe, fue advertida ya por Labov (1997), quien reconoce dos componentes fundamentales de la estructura narrativa: lo que sucedió (lo cual remite a nuestro parámetro I) y por qué es *tellable* (reportable o narrable) en un contexto dado (lo que se corresponde en cierta medida con nuestros parámetros II y III). En un sentido bastante similar, Bruner (1991) enfatiza que «la “sugestividad” de una historia radica [...] en la naturaleza emblemática de sus particularidades, su relevancia para un tipo de relato más inclusivo» (p. 7). De todos modos, lo que Bruner señala parece corresponderse únicamente con nuestros parámetros I (explicación genético-causal) y III (configuración).

La noción de *tellability*, en particular, nos ha permitido clasificar dentro de un mismo grupo los niveles de análisis o parámetros que denominamos *tesis del relato* y *configuración*. En este trabajo —aclaramos— nos alejamos del uso más difundido que se hace de esta noción en cuanto aquello que le confiere un «punto» (*point*) a la historia (Baroni, 2014). Entendemos por *tellability* —con cierta flexibilidad— la cualidad que hace que un relato particular pueda ser de interés para un lector u oyente que es completamente ajeno al narrador y el mundo que describe. Además, sostendemos que ese interés se funda en la capacidad variable que una historia posee para proveer un conocimiento generalizable, lo que supone tener en cuenta que los «usuarios» le asignamos valor a una historia porque de ella podemos extraer una «enseñanza» para nuestra propia vida.

2.2.1. La tesis del relato

La noción de *tesis del relato* es definida por Carranza (2020) en el marco del análisis conversacional como «una indicación directa del juicio que hace el narrador acerca del mundo»; juicio que, por su parte, se halla apoyado «por elementos narrativos: el conflicto, los personajes y los acontecimientos» (pp. 82-83). Carranza agrega que «la tesis puede hacer un reclamo de valor o de hecho, y el relato puede apoyarla o explicártala» (2020, p. 83). Las opiniones que nos interesó recabar, por cierto, no son meramente subjetivas (del tipo «el color azul es más bello que el rojo»), sino que tienen la pretensión de describir el mundo; por eso, las incluimos dentro de las funciones epistémicas/explicativas de la narración. El relato fluctúa a este respecto entre la función de hacer evidente la posición argumentativa (*make it plain*) y la de justificarla (*to warrant it*; Antaki, 1994, p. 2; Carranza, 2020, p. 83).

Estas opiniones, cuando están explicitadas, pueden ser analizadas también en cuanto comentarios no-narrativos (*non-narrative comments*, Bal, 2021, p. 54; Martínez y Scheffel, 2019, los denominan «oraciones teóricas», *theoretische Sätze*), que constituyen una descripción de algún aspecto del mundo real y que «pueden ser consideradas como verdaderas, pero no es necesario que lo sean para garantizar una comprensión básica del texto» (Martínez y Scheffel, 2019, p. 105). Muchas veces, estos comentarios, que «expresan la perspectiva del narrador» (Carranza, 2020, p. 96), proponen una relación —que puede ser coherente o no— entre la cadena de eventos y un postulado acerca de cómo es o cómo funciona la psicología humana, la sociedad o, más en general, «la realidad».

En el trabajo actual, con todo, ampliamos el sentido que le da Carranza a la tesis del relato y entendemos que, cuando no está explicitada en la superficie textual, puede también implicarse de los hechos que se narran. No hay relato que no describa implícitamente cómo funciona algún aspecto de la realidad *en general*, más allá de que el relato

esté abocado a la representación de una determinada serie de eventos *en particular*. Por esta razón, en especial, los relatos constituyen una fuente para la comprensión de la conducta humana. No solo se trata de que la explicación implícita que provee el relato «refleja el modo en que hablamos sobre nuestras propias acciones y las de los demás mientras lidiamos de manera corriente con el mundo a nuestro alrededor» (Carr, 2008, p. 21), sino que, además, el relato ofrece un insumo para ese «modo de hablar» (*way of talking*).

Los autores de los textos factuales con los que trabajamos proponen no solo —como los historiadores— «modelos del pasado del mundo actual/real» (Doležel, 1998, p. 792), sino también un mundo posible que se postula como modelo del mundo actual a secas. En nuestro caso, el mundo narrado construido por cada narrador/autor funciona como modelo del pasado cuando nos fijamos en lo que hemos denominado la «cadena genético-causal», que es, por cierto, un componente de ese mundo narrado. Al mismo tiempo, con todo, cuando ponemos la atención sobre las «regularidades» implicadas por dicha cadena o afirmadas por el narrador, el mundo narrado funciona como un modelo del mundo (social) actual, que se construye sobre la base de la experiencia de vida, los conocimientos previos y el «sentido común».

2.2.2. Tipos de historias: el repertorio culturalmente disponible

Los relatos explican también de un modo que ya no tiene que ver con una tesis ni con las relaciones causales propuestas con pretensión de verdad entre los eventos particulares. Lo hacen mediante lo que se ha denominado «explicación configurativa» (*konfiguratives Erklären*; Martínez, 2017, p. 251). La explicación configurativa —que se sitúa, como la cadena genético-causal, en el plano de la acción representada (el *qué*)— es reconocible en la interpretación recién cuando nos hacemos las siguientes preguntas: ¿los hechos narrados son subsumibles bajo

un esquema global?, ¿puede la historia particular que se narra ser entendida en términos de un caso ilustrativo de un tipo de relato general?

Esto nos remite al concepto de *emplotment*: «Proporcionar el “sentido” de una historia identificando el *tipo de historia* [*kind of story*] que se ha contado se denomina explicación por *emplotment*» (White, 1973/1975, p. 7). El hecho de que la configuración (*emplotment*) sea un modo de explicación puede resultar a primera vista difícil de aceptar, pues estamos habituados a pensar que la única forma de explicación es la que establece vínculos de causa y efecto; pero la realidad dista de ello. Así, la configuración puede entenderse como un caso de «explicación ecuativa» (*equative explanation*) en el sentido de que una historia particular es un tipo de relato, y este tipo de relato se puede ilustrar —aunque no necesariamente— contando *esa* historia particular.

Las formas de tramo culturalmente compartidas y difundidas son «un repertorio de dispositivos generadores de sentido» (Gergen, 1988, p. 96) que están mentalmente disponibles para los sujetos de una cultura dada. En la línea abierta por autores como Vladimir Propp y Joseph Campbell, Booker (2004) ofrece un listado pequeño de tramas básicas: «Vencer al monstruo»; «De la pobreza a la riqueza»; «La búsqueda»; «Viaje de regreso»; «Tragedia»; «Comedia»; «Renacimiento»; «De la sombra a la luz». La clasificación solamente tiene interés para nosotros por cuanto permite identificar las similitudes profundas entre las historias de los estudiantes de nuestro corpus. En un nivel más abstracto, a su vez, la variedad de tipos de relato se puede reducir a unas muy pocas líneas argumentales (*story lines*); todo depende de cuán descriptiva sea la categoría por aplicar y del grado de concreción con que se pretenda esquematizar un determinado relato (véase Gergen, 1988).

3. Aspectos metodológicos

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), institución fundada el 29 de diciembre de 2009, está ubicada en el partido de Florencio Varela, la zona productora hortícola más importante del Gran Buenos Aires. La primera materia que los alumnos cursan de manera obligatoria y transversal es el Taller de Lectura y Escritura (TLyE), perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales. Los estudiantes pertenecen a sectores económicamente vulnerables; el 40 % trabaja mientras estudia y alrededor del 85 % es primera generación universitaria. Muchos de ellos llegan con un déficit importante del secundario en términos de lectoescritura. Las carreras que se dictan en la UNAJ son técnicas y se vinculan o bien a las ingenierías, o bien al área de la salud⁴.

En la segunda semana de clases del primer cuatrimestre de 2024, propusimos una consigna de escritura en algunas comisiones de la materia. No hubo un trabajo preparatorio previo en las clases anteriores; se trató de una actividad «aparte», sin conexión con los contenidos de la materia. La consigna era muy simple y, según les comunicamos a los estudiantes, tenía como finalidad establecer un diagnóstico inicial: narrar en primera persona una experiencia personal con la lectura y la escritura. Les aclaramos, además, que el texto debía ser verídico: no había que inventar nada, sino atenerse con fidelidad a los hechos tal como los recordaran. En cada una de las comisiones donde se realizó el ejercicio, les dimos a los estudiantes los últimos veinte minutos de la clase para que redactaran sus relatos. Recibimos, en total, 243 textos manuscritos de extensión variable, pero en general breves: de media carilla a una carilla entera, en un rango de 150 a 250 palabras.

4 La información se encuentra disponible en el sitio web de la institución: <https://www.unaj.edu.ar>

Tuvimos que descartar muchos de los textos —alrededor del 25%— porque no constituían relatos, sino que, por ejemplo, aludían a hábitos de lectura o resumían el contenido de alguna novela o película. Nuestro trabajo se basó en la técnica del muestreo cualitativo: seleccionamos los textos que reunían características que nos resultaban relevantes para ser analizadas (véase Hernández Sampieri *et al.*, 2006, pp. 561-580). No buscamos exhaustividad o conclusividad, sino una interpretación plausible y fundamentada en un sentido empírico-teórico, sobre la base de un tipo de análisis narrativo-cualitativo (Chase, 2005) que apuntaba a vincular herramientas narratológicas y del análisis conversacional (Carranza, 2020; Labov, 1997).

Realizamos la lectura de los textos producidos por los estudiantes con interés en identificar los diversos usos de la narración con función explicativa o explicativo-argumentativa, sin que hubiéramos previsto de antemano qué tipos de funciones explicativas queríamos relevar; es decir, nuestros tres niveles o parámetros se establecen a partir del análisis del corpus y no *a priori*. Si bien trabajamos con textos escritos, nos orientamos en líneas generales en el sentido de la narratología natural (Fludernik, 1996/2002), por lo que no trazamos una línea rígida en relación con los relatos interaccionales de la vida cotidiana. Nuestro corpus de textos escritos más o menos de forma espontánea por autores con una formación muy escasa en redacción textual se reveló como particularmente pertinente para ser abordado de esta manera.

Los relatos responden a una pregunta fundamental implícita (o un «rompecabezas», *puzzlement*; Antaki, 1994). Lo primero que hicimos fue identificarla en cada relato. Lo segundo fue reconocer la cadena causal, que apunta siempre, justamente, a ofrecer una respuesta a aquella pregunta. La cadena causal se vincula en todos los casos con el punto final (*endpoint*) de la historia, y sabemos que «una línea narrativa coherente se alcanza seleccionando y ordenando los eventos alrededor de

este punto final» (Gergen, 1988, p. 97). Así, en una historia bien formada —en el sentido de «comprendible»— se parte idealmente de un evento que se postula como «inicial» por hallarse en una relación de particular —y conveniente— pertinencia con aquel *endpoint* (Carranza 2016, p. 81; Labov, 2010, p. 10), y se excluyen los eventos que no tienen —para el narrador/autor— una influencia sobre el curso de acción que conduce a él.

En relación con esto último, a partir del auxilio parcial del Índice de Complejidad Narrativa (ICN; véanse Bustos Ibarra y Crespo Allende, 2014; Petersen *et al.*, 2008), evaluamos el grado de (in)determinabilidad en la relación lógico-causal entre los eventos (parámetro 1, nivel de la explicación genético-causal). En cuanto al parámetro o nivel explicativo II (tesis del relato), recurrimos a herramientas del análisis conversacional (Antaki, 1994; Carranza 2020) para pensar la relación de (in)coherencia entre la tesis explícita —cuando la hay— y lo implicado implícitamente por el relato. En atención a la metodología de la *storyline* (Gergen, 1988), en diversas discusiones con nuestro grupo de investigación evaluamos el parámetro o nivel explicativo III (*emplotment*) en términos del grado de originalidad/convencionalidad y en función de los tipos de esquemas que empleamos para clasificar progresivamente los relatos⁵. Resumimos todo lo dicho en la Tabla 1:

5 Aclaremos que, en cada etapa en esta serie de actividades, las interpretaciones fueron discutidas en el marco del grupo de investigación UNAJ Investiga 2023 «Contar “lo real”. El relato factual en diversos ámbitos sociodiscursivos: de la historiografía y el periodismo a la medicina, las ciencias naturales y las narrativas del “yo”». Para más información, consultese <https://investigacion.unaj.edu.ar/contar-lo-real-el-relato-factual-en-diversos-ambitos-sociodiscursivos-de-la-historiografia-y-el-periodismo-a-la-medicina-las-ciencias-naturales-y-las-narrativas-del-yo/>

Tabla 1*Niveles explicativos*

Nivel explicativo identificado	Metodología aplicada	Aspecto o criterio analizado
I. Genético-causal	Índice de Complejidad Narrativa (ICN)	(in)determinabilidad de los nexos causales
II. Tesis del relato o basado en tesis	Ánalisis conversacional	coherencia entre el relato y la tesis explícita
III. Configurativo, <i>emplotment</i> o <i>basic plot</i>	<i>Storyline</i> (línea argumental)	originalidad/convencionalidad

En la introducción ya habíamos dicho que, en el nivel I, la narración exhibe una fuerza explicativa inherente, dada por su propia naturaleza, en la medida en que se constituye como una representación de eventos ordenados tanto temporal como causalmente. Los parámetros II y III, en cambio, aluden a un sentido mucho más amplio de la narración, que podemos entender a partir de la noción de reportabilidad o *tellability* (Labov, 1997). En estos casos, la dimensión explicativa no se vincula directamente con los eventos particulares y su encadenamiento, sino con una «verdad» en mayor o menor medida generalizable. Por lo demás, la identificación de estos tres niveles nos permite responder a la primera parte del objetivo que nos hemos propuesto: contribuir a la comprensión de la manera en que los relatos proponen una explicación de la realidad externa.

La segunda parte de nuestro objetivo concierne a la reflexión sobre los modos en que es posible determinar la mayor o menor «fuerza explicativa» de los relatos que hemos analizado. Hemos establecido que, por un lado, un relato posee un poder explicativo «alto» en los casos en que no se identifican zonas de indeterminación causal y, por otro lado, existe una coherencia más o menos evidente entre el relato y su tesis

explícita; de acuerdo con esto, hemos clasificado los relatos en tres conjuntos suplementarios: con poder explicativo «medio», «bajo» y «nulo» (véase Tabla 2). A lo anterior habría que agregar que el poder explicativo parece aumentar cuando, en el nivel del *emplotment*, se logra un cierto equilibrio entre dos extremos que podemos postular como tipos ideales: el relato puramente original (imposible de concebir, de hecho) y el relato puramente convencional; esto último, con todo, únicamente es mencionado aquí de modo postulativo.

Tabla 2*La «fuerza explicativa» del relato*

	Fuerza expli- cativa «alta»	Fuerza expli- cativa «me- dia»	Fuerza expli- cativa «baja»	Fuerza expli- cativa «nula»
Zonas de indetermina- ción causal	No se iden- tifican zonas de indeter- minación relevantes.	Se identifi- can zonas de indetermi- nación, pero estas resultan subsanables.	Hay al me- nos una zona de indeter- minación relevante no subsanable.	Indeter- minación lógico-causal completa.
Coherencia	La tesis se vincula clara- mente con el relato.	Puede o no haber vincu- lación entre el relato y su tesis.	No hay vin- culación en- tre el relato y su tesis.	No hay vin- culación en- tre el relato y su tesis.
Originalidad / convencio- nalidad	El relato presenta un equilibrio.	El relato resulta me- dianamente original.	El relato es poco origi- nal.	El relato es puramente convencio- nal.

Si bien creemos que los resultados a los que hemos llegado se podrían generalizar hasta cierto punto en el campo de los estudios de la factualidad narrativa, procuramos no hacerlo y defendemos, en

cambio, la idea de que la aproximación a los conceptos de la narratología debe hacerse con arreglo a las determinaciones pragmáticas en las que se produce el texto que constituye el objeto de estudio específico. En nuestro caso, la validez de nuestras afirmaciones debe entenderse como acotada a los modos de funcionamiento de la narración con función explicativa y explicativo-argumentativa en un género discursivo al que podemos denominar *relato personal como respuesta a consigna de diagnóstico*.

4. Análisis

En total, recibimos 243 textos, de los que seleccionamos 179 porque los remanentes no eran realmente relatos. En cuanto a la explicación lógico-causal (nivel I), hay una gradación que va de relatos con fuerza explicativa alta (23 casos) a algunos pocos (4 casos) en los que resulta imposible establecer los nexos temporales y causales entre eventos (fuerza explicativa «nula»). En 76 casos hay una opinión explícitamente formulada en la superficie textual (nivel II), pero en casi el 60 % de ellos detectamos una discordancia entre lo explícitamente opinado por el narrador/autor y lo implicado (implícitamente) por el relato. En un conjunto de entre 130 y 150 relatos pudimos identificar algún tipo de *emplotment* (nivel III), y casi todos ellos resultaron subsumibles bajo la línea argumental —la estructura profunda— que hemos denominado «feli-ces para siempre».

Los relatos tienen características del discurso hablado, por ejemplo: todos ellos se ordenan en torno a la figura del narrador (autodie-gético); son muy pobres en términos de concentración de detalles del mundo narrado representado (escasa adjetivación, escenarios míni-mos, etc.), y hay muy pocos actantes (dos o a lo sumo tres), lo que los hace muy sencillos o básicos, además de fáciles de comprender (véase Martínez, 2017, p. 252). Esto se debió, entendemos, no solo a la falta de experiencia de sus autores con la escritura en general y su

naturaleza de comunicación diferida, sino también al poco tiempo del que dispusieron para realizar la tarea (aproximadamente, veinte minutos). De cualquier modo, no deja de llamarnos la atención lo deficitarios que son —en líneas generales, al menos— en términos de complejidad narrativa⁶.

En las transcripciones de los tres relatos manuscritos que ofrecemos a continuación —a modo de muestra del análisis realizado—, con el fin de mejorar su legibilidad, hemos corregido errores de ortografía y hemos colocado cursivas a los títulos de libros o películas, en la medida en que no nos hemos interesado en abordar tales aspectos para el estudio. En cambio, sí hemos respetado la división en párrafos y algunos usos poco apropiados de la coma. A los fines de resguardar el anonimato de los autores —que nos han prestado oportunamente su consentimiento para la publicación—, los nombres de los estudiantes han sido modificados, así como algunas pocas informaciones no relevantes para nuestros fines y que podían llevar a identificarlos de algún modo.

Texto A (Facundo, 22 años)

Como experiencia personal con la escritura fue hace unos años, cuando tenía aproximadamente 18 años, tuve una fuerte decaída la cual como que había caído en depresión. Estando a 800 km de mi ciudad, estando solo y viviendo con mi tía. Viviendo en un pueblo, tuve la necesidad de escribir para desahogarme todo lo que tenía por dentro, me ayudó muchísimo ya que por eso mismo tuve la oportunidad de volver a poder levantarme, poder volver a construirme en otra provincia y desde ahí fueron los mejores años de mi vida.

6 En la versión de Bustos Ibarra y Crespo Allende (2014) del Índice de Complejidad Narrativa, por ejemplo, en relación con el elemento narrativo «locación», se asignan cero puntos cuando no hay referencia; un punto si hay referencia a un lugar y un tiempo general, y dos puntos si hay una o más referencias al tiempo y lugar específicos (p. 10). A este respecto, la gran mayoría de los relatos de nuestro corpus obtendría solo un punto.

Cuando sucedió como que me sentí otra persona. Un libro que leí *El secreto*, eso tuvo también mucho que ver, luego de leerlo y poner en práctica mi vida cambió, veía las cosas de manera diferente y muchísimo mejor. Yo opino que si no me hubiera pasado de esa manera tal cual, no podría ser la persona que soy ahora.

Texto B (Mercedes, 18 años)

Considero que la lectura es algo importante y esencial en nuestras vidas. Es un hábito que todos deberíamos adquirir, quizás lleva tiempo implementarlo en nuestra rutina diaria, pero creo que es algo que se aprende con la práctica.

Me pasaba que yo no era una persona muy fanática de la lectura, a partir de los doce años, charlando con una amiga, me comentaba que ella solía leer de forma virtual, entonces decidí darle una oportunidad. Comencé leyendo una novela en línea y me atrapó completamente, luego decidí leer otra y así sucesivamente, al tal punto que perdí la cuenta del número de historias que leí en el verano del 2015, a cada una de ellas les tengo un cariño inmenso.

Por otro lado, ese mismo año arranqué la secundaria, mi profesora de literatura solía mandarnos varios libros para que leamos, uno de ellos fue *Mi planta de naranja lima*. Desde el primer momento conecté mucho con el personaje principal, Zezé. Su personalidad, su calma, su rebeldía, hace que le agarres cariño rápido, a su vez la forma cruda en que el autor muestra la realidad en la que muchos niños viven es atrapante.

Gracias a los libros virtuales y en particular, a este último que mencioné, le agarré mucho cariño a la literatura. Ella me ayudó a expandir mi imaginación y mi conocimiento, también me ayudó mucho en el ámbito académico, así que todos deberíamos dedicar un momento en nuestras vidas para leer un buen libro.

Texto C (Lucas, 19 años)

Hace unos años, mi papá me regaló un libro sobre ciencia ficción, llamado *Voraces*. En ese tiempo lo leí y no le di importancia.

Pero, hace unos meses lo volví a leer y me interesé por su trama, el contexto y el ambiente, y gracias a ello, empecé a investigar sobre el espacio, las galaxias y todo lo relacionado a la astronomía.

Hoy en día estoy estudiando para Ingeniería en Informática y a la vez estoy realizando cursos sobre programación y desarrollo de videojuegos.

En base a esto, estoy realizando el proyecto de traer el libro a un videojuego para que más gente lo conozca.

4.1. Primer nivel: la explicación genético-causal y las zonas de indeterminación

Las preguntas a las que responden los relatos A, B y C son muy diversas, aunque tienen todas ellas la misma estructura. De manera respectiva, pueden formularse explícitamente así: ¿cómo superó Facundo la «depresión»?, ¿cómo llegó Mercedes a tomarle cariño a la literatura?, ¿cómo concibió Lucas el proyecto de desarrollar un videojuego basado en el libro *Voraces*? La experiencia con la lectura —y en el caso de Facundo, también, con la escritura— guarda en los tres casos una relación directa con la pregunta implícita.

Así, Facundo superó la depresión (escribiendo y) *leyendo*, Mercedes le tomó cariño a la literatura *leyendo* y Lucas pudo concebir su proyecto de un videojuego basado en una novela únicamente —es obvio— porque la *leyó*. En este sentido, los tres textos se adecuan a la consigna propuesta; hacen lo que se les solicitaba: narrar una experiencia personal con la lectura y/o la escritura. La adecuación a la consigna también explica que en los tres casos los eventos externos sean escasos: se trata más bien de reponer procesos internos, anímicos, que tienen que ver con la sanación interior (texto A), el despertar del gusto por la literatura (texto B) y la concepción de una idea (texto C).

7 Se trata de una novela de ciencia ficción del autor argentino Beto Lorenzo (Buenos Aires, editorial Del Nuevo Extremo, 2014).

En el texto A, la explicación narrativa de la salida del estado de depresión, que es aquí el evento más reportable (véase Labov, 1997, p. 415), se produce a través de dos cadenas causales de eventos: la primera, (1) (porque «había caído en depresión»,) tuvo necesidad de desahogarse mediante la escritura; (2) (porque escribió,) pudo volver a levantarse, «volver a construir[se] en otra provincia»; (3) (porque pudo volver a levantarse / construirse,) entró «en los mejores años» de su vida; la segunda, (1) (porque leyó *El secreto* y pudo poner en práctica sus «enseñanzas»,) cambió la forma de mirar; (2) (porque cambió la forma de mirar,) su vida cambió para mejor. La segunda cadena se adiciona a la primera mediante la construcción «eso también tuvo mucho que ver» y conduce a la misma situación final que la primera.

En cuanto a la estructura comienzo-medio-fin (situación inicial-complicación-resolución), podemos representarla del siguiente modo: (1) Facundo «había caído en depresión» (el pretérito pluscuamperfecto aquí actúa como un motivo inaugural); (2) escribió y leyó (constituye una complicación porque se altera la situación inicial y el desenlace es imprevisto); (3) salió de la difícil situación anímica en que se encontraba y entró «en los mejores años» de su vida. Esta estructura *explica* cómo fue que el narrador superó la depresión, es decir, lo que constituye la pregunta implícita del relato de Facundo. Así, queda claro que la pregunta base nos permite identificar la estructura y viceversa.

Respecto del relato de Mercedes, podemos pensar en el siguiente esquema: (1) una amiga le comentó su experiencia; (2) (porque la amiga la convenció,) Mercedes leyó una primera novela en línea; (3) (porque la experiencia fue muy satisfactoria,) leyó muchas otras novelas. Luego, hay una segunda cadena de eventos, separada de la primera por un intervalo temporal: (1) la profesora les dio a leer varias novelas, una de las cuales es *Mi planta de naranja lima*; (2) (porque «conect[ó]» con el personaje principal, Zezé», y con «la forma cruda en que el autor

muestra la realidad en la que muchos niños viven»,,) se sintió atrapada por la lectura. Finalmente, las dos partes del relato parecen unificarse: (porque pudo tener estas dos experiencias con la lectura,) se encariñó con la literatura.

El evento que marca la ruptura de la situación inicial de total desinterés por la lectura es la decisión de Mercedes de «darle una oportunidad» a lo que parece ser, en definitiva, un consejo de la amiga. Allí se abre el espacio de posibilidades característico de la complicación: la narradora podía o no adoptar el hábito de la lectura. La resolución se produce por el cariño que Mercedes le toma a la literatura. En resumen, tenemos la siguiente estructura: (1) desinterés por la lectura; (2) lectura de novelas virtuales y de *Mi planta de naranja lima*; (3) cariño por la literatura. La situación final está caracterizada también por las consecuencias inesperadas (no previstas por Mercedes) de la lectura: por un lado, la expansión de la imaginación y el conocimiento; por otro, el provecho para la vida académica en general.

En el caso del relato de Lucas, más allá de la primera experiencia de lectura fallida del libro *Voraces* (primeras dos oraciones; situación inicial), se plantea lo siguiente: (porque volvió a leer *Voraces* y se interesó,) empezó a investigar sobre astronomía; (porque está estudiando Ingeniería en Informática, realizando cursos de programación y desarrollo de videojuegos,) está *realizando* un proyecto con el cual busca desarrollar un videojuego basado en aquel libro. El evento más reportable, para el que Lucas edifica su «teoría causal», es el hecho de que haya llegado a concebir la idea (situación final) de desarrollar este videojuego a partir de un libro que le regaló su padre y que quedó guardado sin ser leído «unos años». Es decir: cómo fue que un libro al que en un principio «no le di[o] importancia» se tornó relevante para su presente —suponemos— laboral o profesional.

En cuanto a la representación de los vínculos explicativo-causales entre los eventos, en el relato A, Facundo dice que «tuv[o] la oportunidad de volver a poder levantar[se]» *porque* tuvo la necesidad de escribir (con lo que quiere implicar que *escribió*). Lo que no se repone es todo lo que ocurre entre las oraciones «tuve la necesidad de escribir» y «me ayudó muchísimo», y entre este último predicado y la oración «tuve la oportunidad de volver a poder levantarme». ¿Cómo fue que la escritura lo ayudó, concretamente? Además, no puede saberse qué relación lógica (¿es causal?) existe entre la escritura como «desahogo» y la lectura y aplicación práctica de *El secreto* (penúltimo enunciado del texto). Facundo propone un relato tan elíptico y sumario que termina por resultar indeterminado.

Los nexos temporales, importantes en términos de la legibilidad de los textos narrativos son también muy vagos en el relato A. No sabemos cuánto tiempo pasó entre las oraciones «tuve la necesidad de escribir para desahogarme» y «tuve la oportunidad de volver a poder levantarme»; en términos del ICN, no hay marcadores temporales de ningún tipo (Bustos Ibarra y Crespo Allende, 2014). En la misma línea, ¿la lectura de *El secreto* es posterior a la acción de comenzar a escribir? Lo más natural sería interpretar que sí, simplemente porque una cosa se narra después que la otra, pero ¿sucedió de verdad así? Tampoco se brinda información acerca de la duración de los eventos. La frase «luego de leerlo y poner[lo] en práctica» hace pensar en una extensión de tiempo —porque una cierta duración le es inherente a las acciones de leer y poner en práctica—, pero esta misma queda sin determinarse.

Lo que no se explicita en el relato de Mercedes es el vínculo entre la pasión lectora adquirida en el verano de 2015 y la experiencia de lectura de la novela de Vasconcelos; debido a ello, el relato adquiere cierta indeterminación, porque hay lagunas o vacíos en el encadenamiento de los eventos. Dado que no hay ninguna cláusula causal

(Petersen *et al.*, 2008), al igual que en lo que Forster (1927/1972) denominaba *story*, no sabemos si hay una mera sucesión cronológica o causalidad, no se construye un contexto explicativo. El cambio de marco (*frame switch*; véase Martínez, 2017, p. 256) se explicita adecuadamente por medio del conector «por otro lado» y por la referencia temporal «ese mismo año»: del *verano* y *la amiga* se pasa al *año lectivo*, *los compañeros* y *la profesora de literatura*. Lo que no puede decidirse es si la experiencia del verano fue necesaria para apreciar la novela de Vasconcelos: si esto último no hubiera tenido lugar sin la ocurrencia de lo primero.

En el caso del texto de Lucas, aparece la locución proposicional de base causal «gracias a ello», que establece una relación lógica entre la (re)lectura interesada de *Voraces*, de un lado, y el haber empezado a investigar «todo lo relacionado a la astronomía», de otro. En el último enunciado, la construcción «en base a esto» vincula el proyecto que desarrolla Lucas en el presente (efecto) con una causa que queda ligeramente indeterminada por el pronombre neutro. El autor/narrador parece querer decir que lo que está estudiando y los cursos que está realizando motivaron el «proyecto de traer el libro a un videojuego para que más gente lo conozca». Las dos construcciones señaladas le permiten a Lucas tener un mejor control de los vínculos lógico-causales entre los eventos que representa y, por ende, no surgen en su texto zonas de indeterminación relevantes.

4.2. Segundo nivel: la tesis del relato y su coherencia

Al final del texto de Facundo aparece la siguiente opinión: «Yo opino que si no me hubiera pasado de esa manera tal cual, no podría ser la persona que soy ahora». Si, en términos de la lógica de predicados, esto es una conclusión, la premisa menor que la apoya es el relato de lo que le pasó a Facundo en la casa de la tía. La «ley» que relaciona la premisa menor con la conclusión podría plantearse de la siguiente forma: *Lo que nos ocurre nos constituye* o *Somos resultado de nuestra historia pasada*. Sin

embargo, nos preguntamos cuál es el grado de coherencia entre la opinión y el relato que lo precede. Consideraremos que la historia no lo da a conocer, porque no nos dice nada acerca de cómo Facundo *es* en el presente de la narración —es decir, en su época del ingreso a la universidad— y qué relación guarda su *ser* actual con *lo que le pasó*.

En este sentido, la tesis del relato implícita podría formularse con mucha más claridad así: *Nuestra felicidad depende exclusivamente de nosotros mismos*. Si el narrador sostuviera esta proposición, resultaría perfectamente coherente con el relato. A su vez, si tenemos en cuenta que «una posición argumentativa solo se vuelve una tesis de relato cuando la narración pertinente se lleva a cabo» (Carranza, 2020, p. 84), la opinión explícita de Facundo en la última oración de su narración («Yo opino que si no me hubiera pasado de esa manera...») no puede serlo porque, sencillamente, no hay relato que la ilustre. Así, termina por ser una frase que resulta poco coherente en relación con la narración.

En cuanto al modelo del mundo que se propone en el texto de Facundo, advertimos que está muy influenciado por el libro que se menciona, *El secreto* (2006), de Rhonda Byrne, donde se sostiene la creencia pseudocientífica denominada «ley de atracción», que propone que todo pensamiento (positivo o negativo) genera un determinado tipo de energía que termina influyendo decisivamente en la vida de la persona. Por ello, autores como Byrne apuntan a tomar conciencia de los propios pensamientos y proponen técnicas de «visualización» mental para que se produzcan en la realidad los cambios deseados. Lo que le pasó a Facundo, el cambio radical operado en su «persona» (palabra que emplea en su texto), daría cuenta de la «verdad» de aquella teoría.

Desde la óptica de la ley de atracción —que supone una determinada concepción de la realidad—, el destino personal puede modificarse, casi mágicamente, por un cambio en el modo de mirar. Implica

una postura idealista: la idea modifica la realidad material. En este sentido, el modelo de la realidad sirve para que la explicación que da respuesta a la pregunta fundamental (¿cómo fue que salió de la depresión?) resulte más plausible, coherente: en un mundo gobernado por dicha ley, no es extraño que la vida dé un vuelco radical hacia una situación mejor solo por poner en práctica —de manera voluntarista— las enseñanzas contenidas en un libro, por «ajustar» la mente y «crear» una realidad más agradable para uno mismo.

En el relato de Mercedes, hay dos tesis explícitas que preceden al relato; reformulándolas un poco, podemos plantearlas así: *La lectura es «esencial» en la vida de las personas* y *El hábito de la lectura se adquiere con tiempo y en la práctica*. Pero ¿se infieren realmente estas dos tesis a partir del relato propuesto? No hay dudas respecto de que Mercedes desarrolla el hábito de leer *leyendo*, pero en su caso el hábito se adquiere, por lo visto, con demasiada rapidez. Más allá de esto, el relato en sí mismo explica la génesis del cariño que la narradora siente, en el presente, por la literatura. La otra tesis, relativa a la importancia de la lectura para «la vida», tampoco es coherente con la explicación genética. De la frase «ella me ayudó [...] en el ámbito académico» podría inferirse el mentado carácter «esencial» de la lectura, pero se trata de una evaluación que no tiene relación evidente con la historia que se narró.

No hay comentarios en el texto de Lucas. De cualquier modo, del relato se puede inferir una suerte de regularidad o de conocimiento acerca de un aspecto de la cultura humana, sobre todo si tomamos en consideración la información que se transmite en las primeras dos líneas, que, *a priori*, parecen aludir a un evento sin demasiada importancia: se presenta lo que podría considerarse una primera relación fallida del agente y narrador con el libro *Voraces*. La tesis implícita podría formularse de la siguiente manera: *Nunca puede saberse cuándo ni de qué modo un libro puede influir en el desarrollo profesional*. Esta

«opinión» es perfectamente coherente con lo que el relato «cuenta»: cómo fue que el narrador/autor concibió el proyecto de desarrollar un videojuego basado en el libro *Voraces*, a pesar de que en una primera lectura este libro pasó inadvertido en su vida.

4.3. Tercer nivel: el *basic plot* y el criterio originalidad/ convencionalidad

El *basic plot* del relato de Facundo tiene la forma de una historia de conversión/renacer o de una sanación; en otros términos, la relación del yo con la lectura y la escritura se explica configurativamente como historia de renacimiento o sanación. La estructura es antitética: de la «depresión» se pasa a «los mejores años» de su vida. De hecho, el «renacer» se da en un espacio interior (la casa de la tía como monasterio-sanatorio), el cual se potencia con el aislamiento del pueblo (a 800 km de la ciudad segura y conocida) y con la inmersión del yo en su propio mundo interior, al que recurre para sacar «todo lo que tenía por dentro». El «despertar» se produce como un suceso no controlable (es decir, no es una acción, sino un evento): «Cuando sucedió».

Creemos que, en el texto A, la estructura comienzo-medio-fin pierde sus características particularizantes (en cuanto atributo de la historia «única» de Facundo) y se vuelve típica en cuanto manifestación de un tipo de relato culturalmente relevante y disponible en el repositorio histórico-social: el de la conversión (vida desviada-conocimiento-renacimiento) o sanación (enfermedad-tratamiento-curación). Lo que está «afirmando» (sin quererlo) el narrador es que su relación con la lectura y la escritura puede ser pensada, es decir, *explicada*, en términos de una historia de renacimiento o sanación y que, en ese sentido, resulta comparable con muchísimas historias que se valen de ese esquema culturalmente difundido.

Si proyectamos el *basic plot* a un grado mayor de abstracción, identificamos en el relato de Facundo la *story line* que Gergen

denomina «felices para siempre» (*happily-ever-after*): «Cuando un relato progresivo es seguido por una narración de estabilidad positiva, se obtiene el famoso desenlace de cuento de hadas del “felices para siempre”» (1988, p. 100). En un gráfico con una variable horizontal (x = tiempo) y otra vertical (y = evaluación positiva), este tipo de línea argumental se representa con una curva ascendente que se estabiliza en un punto evaluativo relativamente alto. Se trata de una línea argumental que se caracteriza por una ausencia de tensión dramática debido a que no hay cambios de rumbo, sino que la curva asciende de un estadio de insatisfacción hasta la estabilización en un determinado punto (elevado) del ascenso (1988, p. 101).

El relato de Mercedes tiene la forma de una historia de iniciación. El verano de 2015 en que la narradora se «sumerge» en la lectura es también el periodo previo al inicio de la escuela secundaria. La infancia que queda atrás constituye una etapa de escepticismo en relación con la lectura (de literatura), que se deja aún más claro cuando la narradora dice «decidí darle una oportunidad», pues delata que no estaba convencida. Esa vacilación inicial se convierte en un cierto fanatismo, como evidencia la frase «perdí la cuenta del número de historias que leí en el verano del 2015». Ese verano marca un límite categorial (infancia/adolescencia; primaria/secundaria; desinterés/pasión por la lectura). La amiga y, luego, la profesora de literatura aparecen como ayudantes fundamentales en ese tránsito.

En un nivel mayor de abstracción, llamativamente, reconocemos la misma *story line* que en la historia de Facundo —tan distinta en su superficie textual—, aquella que Gergen (1988) denomina, como hemos afirmado, «felices para siempre» (*happily-ever-after*). En la narración de Mercedes tampoco hay tensión dramática alguna: el ascenso —a partir de la pérdida del desinterés, en este caso— es constante y sin interrupciones hasta que la curva se estabiliza en un punto

relativamente alto en términos autoevaluativos. En otros términos, podemos decir que el «cariño» y el aprovechamiento de los beneficios de la lectura (de literatura) se proyectan de manera aproblemativa —de manera estable— hacia un futuro abierto e indeterminado.

El relato de Lucas es paradigmático en relación con el contexto comunicativo en que se produjeron los relatos: tiene la forma de una historia de maduración o formación. Lucas «explica» su relación con la lectura como una maduración personal que le permitió darle importancia a la novela que le regaló su padre. El padre ocupa aquí un rol de educador típico de los tratados de educación —desde *Émile* (1762), de J.-J. Rousseau, en adelante— o de la novela de aprendizaje —donde el mentor sabe lo que su discípulo aún desconoce y planifica con consciente determinación los resultados que quiere ver reflejados a futuro en su obra, su educando—. La perifrasis verbal de significado progresivo «estoy realizando» (en el último enunciado del texto) es sintomática de la estabilización de la trayectoria ascendente que, como dijimos, caracteriza la línea argumental «felices para siempre».

Se trata, en todos los casos, por lo que puede verse, de «narrativas progresivas» (*progressive narratives*; Gergen, 1988, pp. 99-102), profundamente optimistas —hasta la ingenuidad en algunos casos— en términos de proyección hacia el futuro del sujeto de la acción y de la narración. La práctica totalidad de los entre 130 y 150 relatos en los que identificamos un tipo de *emplotment* se subsumen, en un plano abstracto, al mismo esquema o línea argumental (*storyline*). Entre estos 130 y 150 relatos con la forma del «felices para siempre» hay, en un nivel más descriptivo, historias de «sanación» (5 casos) y, por ejemplo, de «resiliencia» (4 casos) y «de amor romántico» (4 casos); pero prevalecen las historias de «iniciación», como la de Mercedes (alrededor de 70 casos), y «de progreso», como la de Lucas (alrededor de 50 casos).

Los relatos analizados dan cuenta, de este modo, del valor que les otorgan los autores a la educación y el conocimiento; todos ellos consideran que la lectura y el acceso a la información, la apropiación de los bienes culturales y el esfuerzo personal son fundamentales para el desarrollo y/o el éxito en el ámbito académico. Además, transmiten en general la idea de que el hecho de convertirse en lector tiene el sentido de una iniciación y de que la lectura se vincula de manera directa con un encaminarse en la senda del progreso personal y el ascenso social. Hay sin dudas, en todo esto, un condicionamiento impuesto por el contexto comunicativo en que se produjeron los textos, impregnado por las expectativas y esperanzas de los inicios de una carrera universitaria.

4.4. Acerca de la «fuerza explicativa» en los relatos de nuestro corpus

Los tres textos que hemos analizado, como dijimos, forman parte de un conjunto de 179 relatos. De estos, entre 130 y 150 presentan los tres niveles de la explicación narrativa que hemos ido deslindando en los puntos anteriores. Hay entre 29 y 49 textos en los que no hemos podido identificar un *emplotment* con total seguridad, de allí la diferencia con relación a los 179. La opinión explícitamente formulada aparece, como ya señalamos, en 76 casos. En este apartado hemos buscamos ahondar en la cuestión de la fuerza explicativa; como hemos dicho, determinamos cuán «alta» o «baja» es a partir de dos criterios fundamentales: por un lado, la existencia o no de zonas de indeterminación relevantes y, por otro, la coherencia entre el relato y su tesis cuando esta se encuentra explicitada en la superficie textual.

Los relatos de Facundo, Mercedes y Lucas representan tres subconjuntos de los cuatro en que clasificamos las 179 narraciones a partir de los resultados obtenidos⁸. En el texto A, la indeterminación se presenta

8 El cuarto subconjunto está conformado por los cuatro relatos de total indeterminación a los que aludimos al comienzo del presente apartado (ver § 4).

con relación tanto al vínculo causal como a su ordenamiento temporal; además, la tesis es incoherente con el relato que se propone. Forma parte, por esto, de un conjunto de 58 relatos con poder explicativo «bajo». En el relato B resulta indecidible el vínculo lógico-causal entre dos eventos, si bien esto no perturba ni las referencias temporales ni la comprensión cabal de la historia; por otro lado, también es ciertamente incoherente con relación a la tesis explicitada. Este relato fue incluido en un conjunto de 94 textos con poder explicativo «medio». El texto de Lucas, por su parte, es representativo del conjunto de 23 relatos con poder explicativo «alto», ya que no presenta zonas de indeterminación relevantes y no hace explícita una tesis discordante.

La tesis del relato implícita, inherente a todo relato, es una justificación de su *tellability*, su reportabilidad (en el sentido detallado en § 2.2), porque así el relato «se autopostula» como vehículo para comunicar un «conocimiento» general de la realidad social o el mundo. Este potencial explicativo del relato se explota en verdad cuando la tesis es explicitada de manera coherente o cuando, precisamente, permanece implícita y el intérprete debe inferir la información «retenida» —como diría Byung-Chul Han (2023, p. 19)— por la estructura lógico-causal del relato. Este es el caso en la narración personal de Lucas, que no se «arriesga» a introducir una opinión. En cambio, dicho potencial se desaprovecha cuando, como en los textos de Facundo y Mercedes, la tesis explicitada genera un cortocircuito informativo con lo implicado por el relato mismo. En la Tabla 3 hemos sistematizado todo lo antedicho.

Tabla 3*Síntesis de resultados («fuerza explicativa»)*

Clasificación	N.º de relatos	Porcentaje (aprox.)	Descripción
1. Fuerza explicativa «alta»	23	13 %	No poseen zonas de indeterminación relevantes y o bien no presentan tesis explícita (9 casos), o bien proponen una tesis que es coherente con el relato (14 casos).
2. Fuerza explicativa «media»	94	52,5 %	Pueden presentar un grado de indeterminación lógico-causal, pero que resulta más o menos subsanable. Hay 17 casos con tesis coherente, 20 con tesis incoherente y 57 sin tesis.
3. Fuerza explicativa «baja»	58	32 %	Son indeterminados en al menos una zona relevante en un sentido temporal y causal. Además, o bien presentan una tesis explícita incoherente (24 casos), o bien no postulan ninguna tesis (34 casos).
4. Fuerza explicativa «nula»	4	2,5 %	Poseen indeterminación lógico-causal completa. Uno presenta una tesis explícita incoherente, mientras que los otros tres no presentan tesis.

A los fines de evaluar el poder explicativo de los relatos, según dijimos, no hemos tenido en cuenta en el presente trabajo nuestro parámetro III (*emplacement*). *A priori*, uno podría pensar que un relato

puramente original —esto es, que no responde a ningún esquema— es imposible o, en todo caso, resultaría ilegible. Los tres relatos que hemos analizado —y, con ellos, los entre 130 y 150 que recurren a un tipo de *emplotment*— se sitúan en el extremo contrario en términos de su línea argumental: son convencionales en el sentido de que casi todos se estructuran bajo la forma del «felices para siempre». Al poner en relación cada relato particular con el conjunto, se produce la sensación de un alejamiento de lo verosímil en favor de un acatamiento a «lo que se espera» de un relato sobre la experiencia personal con la lectura en el contexto de una clase universitaria.

5. Conclusiones

Las narrativas de nuestro corpus (y quizás todo relato) funcionan como las *figuras reversibles*, que dejan ver en una misma imagen dos formas completamente diferentes. De manera análoga, los relatos se nos muestran como una sucesión de eventos particulares y únicos cuando nos concentraremos en lo que sucedió. Pero, cuando identificamos la tesis del relato (implícita y/o explícita) o, en un ejercicio de abstracción, entendemos el relato dado como un *tipo de relato*, la «particularidad» se desdibuja en favor de su «sentido», que hemos abordado —con cierta laxitud— desde la noción laboviana de *tellability*. La narración se nos aparece, entonces, como un dispositivo que, al igual que la explicación, «se ocupa con las maneras en que, en general, tiende a ser el mundo» (Herman, 2009, p. 92).

La historia que se narra es siempre única, particular; como dice el narrador de *La montaña mágica* (1924) acerca de Hans Castorp: «Esta es su historia, su peripecia, y [...] no cualquier historia le ocurre a cualquiera» (Mann, 1924/2024, p. 7). Pero, en esta forma «particularizada» —nuestro primer nivel de análisis—, el relato también explica, como vimos, genético-causalmente. El relato es, en este sentido, «un tipo de explicación» (Adams, 1996, p. 110), cuya función es responder a

preguntas genéticas (por el origen) y/o procesuales/finales como las de Facundo (¿cómo superó la depresión?), Mercedes (¿cómo fue que le tomó cariño a la literatura?) y Lucas (¿cómo concibió la idea de desarrollar un videojuego basado en la novela *Voraces*?). Así sucede en casi todos los 179 relatos que estudiamos.

En un segundo nivel de análisis, hemos prestado atención al posicionamiento argumental del relato, que, en la forma de opiniones, interpretaciones de la experiencia y evaluaciones, gira en torno al rol de la lectura y la escritura en la formación o en «la vida» en general. El que hubiera, de hecho, *opiniones* explícitas no se preveía en la consigna: surgió, por así decirlo, de manera «espontánea» en muchos de los casos recopilados (76 de los 179). Este nivel revela un punto de contacto muy productivo entre la narración, la explicación y la argumentación en relación con la función cognoscitiva del relato. Lo cierto es que los relatos también describen la realidad por implicación de una tesis implícita, que puede o no ser coherente con la opinión explícita, y que está «oculta» en toda historia.

En un tercer nivel, los relatos sirven para que los narradores/autores *expliquen* su relación con la lectura y la escritura mediante una configuración específica (*emplotment*). La omnipresencia del esquema «felices para siempre» en un nivel abstracto se debe sin dudas a determinaciones pragmático-comunicativas: tanto al tipo de consigna como a la naturaleza de la población bajo estudio (los estudiantes) y de la universidad. Es muy probable que otra pregunta en otro contexto llevaría a la reproducción de otros tipos de esquemas. Los relatos de los estudiantes también «hablan», así, acerca de las representaciones de la universidad, del progreso y, en definitiva, si hacemos las mediaciones pertinentes, del sentido que la universidad les da a las vidas de los autores: la valoración es, a este respecto, abrumadoramente positiva.

En arreglo de dos criterios, determinación/indeterminación (al interior de la cadena genético-causal) y coherencia/incoherencia (de la relación entre la tesis y el relato), hemos tratado de determinar analíticamente la elusiva «fuerza» o «poder explicativo» del relato —hemos dejado de lado a este respecto el tercer parámetro, relativo al *emplotment*—. Así, hemos podido clasificar los 179 relatos —sin ningún tipo de pretensión de exactitud matemática o estadística, sino de forma orientativa y siempre discutible— en cuatro subconjuntos, según la «gradación» de su fuerza explicativa o «explicatividad». Más allá de un 13% de casos con fuerza explicativa «alta» y de un 2,5% con fuerza explicativa «nula», a este respecto, un enorme porcentaje de los relatos (84,5%) se ubicó en una zona intermedia, por cuanto les hemos atribuido fuerza explicativa «media» o «baja».

Esperamos haber hecho un aporte al estudio de la naturaleza de la narración factual y su función explicativo-cognoscitiva. Si bien hemos llevado a cabo una investigación con relación a un género discursivo académico muy acotado, creemos que este tipo de abordaje es extensible a otros géneros y ámbitos. Por lo demás, la reflexión en torno a las zonas de indeterminación causal de los relatos, propios y ajenos, puede constituir un puntapié inicial para la elaboración de materiales didácticos a ser usados en el aula de clases universitaria. Lo mismo aplica para el uso coherente de la opinión o evaluación en un contexto narrativo, y quizás también para las técnicas de *emplotment*. Estos materiales futuros deberán ayudar a mejorar la competencia narrativa factual del estudiante, tanto en el plano de la producción como en el de la recepción, lo que, con todo, excede ampliamente el marco de la presente contribución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J.-K. (1996). *Narrative explanation: A pragmatic theory of discourse* [Explicación narrativa: una teoría pragmática del discurso]. Peter Lang.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts* [Explicar y argumentar: la organización social de los relatos]. Sage.
- Bal, M. (2021). Text: Signs [El texto: señales]. En M. Bal, *Narratology in practice* (pp. 24-73). University of Toronto Press.
- Baroni, G. (2014, 18 de abril). Tellability [Reportabilidad]. En *The Living Handbook of Narratology*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/30.html>
- Booker, C. (2004). *The seven basic plots: Why we tell stories* [Las siete tramas básicas: por qué contamos historias]. Continuum.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality [La construcción narrativa de la realidad]. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bustos Ibarra, A., y Crespo Allende, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, (30), 111-126.
- Carr, D. (2008). Narrative explanation and its malcontents [La explicación narrativa y sus descontentos]. *History and Theory*, 47, 19-30.
- Carranza, I. E. (2016). Causalidad y lugar en la práctica narrativa interaccional. El macro relato de la violencia en el barrio. *Linguagem em (Dis)curso*, 16(1), 79-101. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160104-3015>

- Carranza, I. E. (2020). *Narrativas interaccionales: una mirada socio-lingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/16430>
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple lenses, approaches, voices [Investigación narrativa: múltiples perspectivas, enfoques y voces]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3.^a ed., pp. 651-679). Sage.
- Córdova Gastiaburu, P., Betancourt Chilcón, A., y Hernández Patrón, Ú. (2022). El impacto de la escritura colaborativa en la organización de textos universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72(72), 293-327. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.009>
- Danto, A. C. (2007). *Narration and knowledge (With a new introduction by Lydia Goehr and a new conclusion by Frank Ankersmit)* [Narración y conocimiento (Con una nueva introducción, de Lydia Goehr, y una nueva conclusión, de Frank Ankersmit)]. Columbia University Press. (Obra original publicada en 1985)
- Doležel, L. (1998). Possible worlds of fiction and history [Mundos posibles de la ficción y la historia]. *New Literary History*, 29(4), 785-809.
- Fludernik, M. (2002). *Towards a 'Natural' Narratology* [Hacia una narratología «natural»]. Routledge. (Obra original publicada en 1996)
- Forster, E. M. (1972). *Aspects of the novel* [Aspectos de la novela]. Harcourt, Brace & Co. (Obra original publicada en 1927)

- Genette, G. (1966). Frontières du récit [Los límites de la narración]. *Communications*, (8), 152-163.
- Gergen, M. M. (1988). Narrative structures in social explanation [Estructuras narrativas en la explicación social]. En C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 94-112). Sage.
- Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración* (A. Ciria, Trad.). Herder.
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative* [Elementos básicos de la narración]. Wiley-Blackwell.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Klimovsky, G. (2001). La explicación científica. Segunda parte: otros modelos de explicación. En G. Klimovsky, *Las desventuras del conocimiento científico: Una introducción a la epistemología* (7.^a ed., pp. 272-261). A-Z. (Obra original publicada en 1994)
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis [Algunos pasos adicionales en el análisis narrativo]. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 395-415. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>
- Labov, W. (2010). Where should I begin? [¿Por dónde empezar?]. En D. Schiffrin, A. De Fina y A. Nylund (Eds.), *Telling Stories, Language, Narrative, and Social Life* (pp. 7-22). Georgetown University Press.
- Mann, T. (2024). *La montaña mágica* (I. García Adámez, Trad.). Debolsillo. (Obra original publicada en 1924)

- Martínez, M. (2017). Erklären [Explicar]. En M. Martínez (Ed.), *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 250-256). Metzler.
- Martínez, M., y Scheffel, M. (2019). *Einführung in die Erzähltheorie* [Introducción a la teoría narrativa]. Beck.
- Nünning, V. (2012). Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie [La narrativa como categoría interdisciplinar clave]. En F. Nüssel y M. Boutros (Eds.), *Marsilius-Kolleg 2011/2012* (pp. 87-104). Marsilius-Kolleg; Universität Heidelberg. <https://doi.org/10.11588/fmk.2013.0.10768>
- Petersen, D., Gillam, S., y Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity [Procedimientos emergentes en la evaluación narrativa: el índice de complejidad narrativa]. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- White, H. (1975). Introduction: The poetics of history [Introducción: la poética de la historia]. En *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (pp. 1-20). Johns Hopkins University Press. (Obra original publicada en 1973)
- White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality [El valor de la narratividad en la representación de la realidad]. *Critical Inquiry*, 7(1), 5-27.

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (173-199)

LA UBICACIÓN DE *TRAMPOLÍN-HANGAR-RASCACIELOS-TIMONEL* EN EL ENTRAMADO DE LAS REVISTAS CULTURALES PERUANAS

The place of *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* in the network of Peruvian cultural journals

La situation de *Trampolin-Hangar-Rascaciels-Timonel* dans l'enchevêtrement des revues culturelles peruviennes

LAURA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México¹

lauramariamartnezmartnez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1087-3772>

RESUMEN:

Al contrario de otras revistas de la vanguardia peruana —como *Flechas* (1924), *Boletín Titikaka* (1926-1930) y *Amauta* (1926-1930)—, la revista *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* (1926-1927), que dirigieron Magda Portal y Serafín Delmar, apenas cuenta con estudios especializados. Para abordar este vacío crítico, el objetivo de este artículo ha sido dilucidar la ubicación de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* en el campo revisteril peruano. Para ello, mediante una óptica comparativa, primero, atendí a la naturaleza de sus manifiestos y objetivos; en una segunda instancia, he analizado su posición respecto a

1 Beca del Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Instituto de Investigaciones Filológicas. Asesorada por la doctora Yanna Hadatty Mora.

otras revistas vanguardistas, y, por último, he estudiado el lugar de la literatura escrita por mujeres en la revista.

Palabras clave: revista cultural, vanguardia, Perú, escritoras, campo revisteril.

ABSTRACT:

Unlike other Peruvian avant-garde journals—such as *Flechas* (1924), *Boletín Titikaka* (1926-1930), and *Amauta* (1926-1930)—the journal *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* (1926-1927), edited by Magda Portal and Serafín Delmar, has been the subject of very few specialized studies. To address this critical gap, the aim of this article has been to elucidate the place of *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* in the field of Peruvian journals. To this end, using a comparative approach, I first examined the nature of its manifestos and objectives; secondly, I analyzed its position in relation to other avant-garde journals; and finally, I studied the place of literature written by women in the journal.

Key words: cultural journal, avant-garde, Peru, women writers, journal field.

RÉSUMÉ :

Contrairement à d'autres revues de l'avant-garde péruvienne — telles que *Flechas* (1924), *Boletín Titikaka* (1926-1930) et *Amauta* (1926-1930) —, la revue *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* (1926-1927), dirigée par Magda Portal et Serafín Delmar, ne compte que très peu de recherches spécialisées. Face à cette lacune critique, cet article cherche à élucider la situation de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* dans le domaine des revues péruviennes. Pour cela, nous avons abordé, suivant une approche comparative, la nature de ses manifestes et de ses objectifs; nous avons analysé ensuite sa position par rapport à d'autres revues

d'avant-garde, et, finalement, nous avons étudié la place qu'occupe dans cette revue la littérature écrite par des femmes.

Mots clés : revue culturelle, avant-garde, Pérou, écrivaines, champ revuistique.

Recibido: 28/01/2025 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

La revista de cuatro nombres *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* (1926-1927), que dirigieron Magda Portal y Serafín Delmar en Lima, es brevemente abordada en numerosos estudios sobre la vanguardia latinoamericana, como las compilaciones de manifiestos de Hugo Verani (1986) y Jorge Schwartz (1991) y *Direcciones del vanguardismo hispanoamericano* (2011), de Gloria Videla de Rivero. Asimismo, es objeto de varios párrafos en estudios claves de literatura peruana del siglo xx, como *Panorama actual de la poesía peruana* (1938), de Estuardo Núñez, y *La poesía postmoderna peruana* (1954), de Luis Monguió, y en libros centrados en la trayectoria intelectual de la poeta peruana, como *Magda Portal, la pasionaria peruana* (2000), de Daniel Reedy.

Al contrario de lo que sucede con otras revistas esenciales de la vanguardia peruana, que sí cuentan con estudios especializados (véanse Adams y Majluf, 2019; Castañeda, 1989; Vásquez Guevara, 2021; Vich Flórez, 2000, entre muchos otros en torno a la revista de José Carlos Mariátegui), apenas hay estudios específicos que aborden la revista dirigida por Portal y Delmar. Entre los pocos existentes, cabe destacar las tesis de licenciatura *Encuentro del tipo vanguardista: Magda Portal y Jorge Pimentel (una perspectiva de género)* (2014), de Elena Chávez Goycochea, y *Vanguardia y revolución en las publicaciones periódicas tempranas peruanas de Magda Portal* (2024), de Stick Johanan Díaz

Cervantes, las cuales exploran la configuración de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* dentro de la trayectoria vanguardista de la poeta, pero no se focalizan en su definición en el entramado de las revistas culturales peruanas.

Con el fin de cercar este vacío crítico y contribuir a los cada vez más fructíferos estudios sobre revistas, este artículo ha tenido como objetivo dilucidar la posición de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* en el campo revisteril peruano. Para ello, mediante una óptica comparativa, en la primera parte, atiendo la ubicación estética-ideológica de sus objetivos y manifiestos; en la segunda parte, analizo las relaciones que los cuatro números establecieron con otras revistas de la época —en especial con *Amauta*—, y, en la última parte, planteo la modernidad de su posicionamiento frente a la literatura escrita por mujeres. A través de los diferentes apartados que constituyen este artículo, expongo cómo la revista se irguió como una publicación de izquierda dentro del territorio limeño, particularmente moderna con la figura de las escritoras y con un equilibrio tenso entre la vertiente estética y la raigambre política de la vanguardia.

2. Objetivos, etapas, manifiestos

Dos años después de la desaparición de *Flechas* (1924), la revista que dirigieron Federico Bolaños y Magda Portal y la primera que se autodenominó vanguardista en el entorno peruano, Portal comenzó a dirigir junto con Serafín Delmar otra revista vanguardista. Atrás había quedado la ambigüedad de la revista anterior, el estado intermedio entre el abandono del modernismo y el abrazo de la renovación, puesto que la revista de 1926 tenía tan marcado el carácter rupturista que ni siquiera sostenía la continuidad de un mismo nombre. A la par que Portal y Delmar escribieron sus libros claves de la vanguardia peruana —tanto *Una esperanza i el mar* como *Radiogramas del Pacífico* salieron en 1927—, publicaron cuatro números: *Trampolín* (primera quincena de octubre de

1926), *Hangar. ex-trampolín* (segunda quincena de octubre de 1926), *Rascacielos. ex-hangar* (noviembre de 1926) y *Timonel. ex-rascacielos* (marzo de 1927). Cada título integraba el espíritu de su postura vanguardista —el ansia de avanzada con la introducción de una palabra nueva y la necesidad de ruptura con la presencia tachada del pasado— y materializaba en ese gesto una idea de modernidad similar a la planteada por Octavio Paz en *Los hijos del limo*: «Una tradición polémica y que desaloja a la tradición imperante, cualquiera que esta sea; pero la desaloja solo para, un instante después, ceder el sitio a otra tradición que, a su vez, es otra manifestación momentánea de la actualidad» (1974/1990, p. 18).

A pesar de que la revista mantuvo con coherencia sus dos objetivos principales, la reivindicación del arte nuevo y la elevación del cosmopolitismo, las variaciones de su estructura solo pueden entenderse a la luz de sus etapas. Sus cuatro números pueden dividirse en tres períodos: a) los dos primeros números, sin un director claro; b) el tercer número, dirigido por Serafín Delmar, y c) el cuarto número, dirigido por Magda Portal. Todos ellos, sin embargo, se encontraban bajo la administración de Jacinto Baquerizo y tenían la misma disposición visual: un pliego compuesto por cuatro cuartillas a dos caras, sin ilustraciones, sin paginación y con una puesta en página sobria, posiblemente a causa de un bajo presupuesto económico. Se trata de una materialidad sencilla que la distanciaba del diseño tradicional de una revista y la aproximaba más a un folleto, a una hoja volante, a una publicación de rápida circulación que manifestase la urgencia de la ruptura vanguardista, como ya lo había hecho *Actual. Hoja de vanguardia*, del estridentismo mexicano, en 1921.

Los dos primeros números de la revista de cuatro nombres —*Trampolín* y *Hangar*— llevan el subtítulo «supra-cosmopolita» y tienen en la portada una alusión general a los colaboradores de la revista,

sin especificar el director (o directores) de esta. Así, en *Trampolín* aparecen los nombres de Magda Portal, Serafín Delmar, Alejandro Peralta, Gamaliel Churata y Julián Petrovick, mientras que en *Hangar* hay una lista de colaboradores más extensa: Vicente Huidobro, Magda Portal, Alejandro Gutiérrez, Gamaliel Churata, Serafín Delmar, Carlos Oquendo de Amat, Amador Huanka y J. Moraga Bustamante. Desde la nómina en portada, pueden discernirse las personalidades del campo intelectual afines a la revista: escritores cercanos al núcleo limeño (Magda Portal y provincianos de Huancayo que residen en Lima, como los hermanos Bolaños), poetas del grupo vanguardista Orkopata de Puno (Churata, Peralta y Oquendo de Amat) y vanguardistas internacionales (Vicente Huidobro).

Trampolín y *Hangar* comparten estructura: cuatro cuartillas dedicadas a la poesía nueva, un apartado para la reseña de obras, una sección de textos en prosa de Serafín Delmar y un espacio crítico similar a «Epitafios», de la argentina *Martín Fierro*, y a «Flechazos», de la ya mencionada *Flechas*. Esta última sección está recogida en el primer número bajo el nombre de «bazar de novedades» y en el segundo número como «lima park». Con un tono más lúdico que agresivo, los directores de la revista escriben sobre las obras poéticas contemporáneas de aquella época para asentar las bases de su espíritu vanguardista, así como para situarse dentro del campo intelectual peruano.

El carácter colectivo de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* —que no hace alusión explícita a sus directores en los primeros números— se diluye conforme la revista avanza. En el tercer número se puede observar un viraje: la revista aparece dirigida por Serafín Delmar y su subtítulo cambia a «revista de arte internacional». Comparte los apartados previamente mencionados, pero en la portada incluye el manifiesto «bandera», firmado por Serafín Delmar, Magda Portal, Gamaliel Churata, Alejandro Peralta y Julián Petrovick; es decir, por

el núcleo Lima-Huancayo y por los dos hermanos Peralta, miembros claves del grupo de vanguardia indigenista Orkopata —siendo el propio Gamaliel Churata, pseudónimo de Arturo Pablo Peralta, el director de *Boletín Titikaka*—.

En el manifiesto de *Rascacielos*, «bandera», se puede apreciar de nuevo la coherencia con los objetivos planteados previamente. En el texto rezuman tres ideas que sintetizan el ideario vanguardista del proyecto. En primer lugar, los autores del texto defienden la colectividad propia de la vanguardia, lo que se explica en los cinco nombres firmantes, pero también cuando se muestran conscientes, por un lado, de la necesidad de aunar fuerzas para no fallar en sus intentos renovadores y, por otro, de que «las bajas pasiones distancian todos los cerebros». En segundo lugar, reclaman el espíritu nuevo mediante el lenguaje alambicado y lleno de metáforas sorpresivas; por ejemplo, dicen lanzar ideas como si desparramaran «cables avizores» en las orillas latinoamericanas y recibir los caminos nuevos como una entusiasta «caja de pájaros». Por último, remarcan su ideología internacionalista y, cuando proclaman «nosotros no debemos nada al pasado», interpretan el credo rupturista de la vanguardia también en clave política. Valga de ejemplo que, en las palabras que anteceden a esta última cita, se enorgullen de re establecer los lazos con Chile que se habían roto debido a la guerra del Pacífico («después de una tradición de mutuos odios babeados de blasfemia contra los derechos sagrados de la humanidad») y postulan «derribar las fronteras» como una de sus metas. Este primer manifiesto —los dos primeros números no cuentan con uno— remarca los fines estéticos de la revista, a la vez que produce un giro y denuncia cuestiones políticas, en concreto el altercado de Serafín Delmar en Bolivia y la represión por parte del Gobierno de Hernán Siles.

Timonel, el último número, aparece cuatro meses después, dirigido por Magda Portal, con una tardanza que ya deja entrever la proximidad

del fin. En este número, el subtítulo vuelve a cambiar: ya no se hace alusión al rasgo cosmopolita o internacional del arte incluido, y solo se menciona su carácter ideológico: «Arte y doctrina». A pesar de que se mantienen los apartados de los números anteriores, se altera notablemente su orientación. La sección bibliográfica tiene un interés especial en las revistas de vanguardia y el espacio que en números anteriores acogía textos en prosa de Serafín Delmar está ocupado por una reflexión sobre el movimiento regionalista.

La parte crítica que acoge la irreverencia vanguardista figura con el título «puente colgante» y rebaja su tono lúdico en aras de construir pequeñas críticas sociales, por ejemplo: «*cartelitos*: hasta cuándo se pagan audacias y oportunismos disfrazados con nombres de barato prestigio?—basta de charlas líricas—de recitales—de gavotas—hay más de 100.000 desocupados en Lima»² o «*suspensivos*: por qué en cada provincia no ceden las comunidades religiosas un sólo convento para crear escuelas rurales de analfabetos? por qué se tiene tanto miedo a los factores instrucción y educación de la masa?». Se trata de un cambio ideológico que también altera el conjunto de los poemas incluidos. Mientras que en las dos primeras etapas de la revista solo había uniformidad estilística, en este último número la selección parece haber sido cuidadosamente elegida en función de sus vinculaciones políticas. Todos los poetas —incluso los que no habían mostrado intereses revolucionarios en las otras colaboraciones, como el boliviano Óscar Cerruto— participan con poemas sobre la revolución. Sirvan de ejemplo «biografía de la palabra revolución», de Alberto Hidalgo; «revolución», de Blanca Luz Brum; «Grito», de Magda Portal; «Himno», de Serafín Delmar, y «Poema», de César Alfredo Miró Quesada.

2 He respetado la grafía original de todas las obras citadas.

Timonel también tiene la particularidad de integrar un manifiesto que difiere en su lenguaje de los textos programáticos anteriores. A pesar de ocupar la portada, el espacio predilecto para el discurso teórico de las revistas vanguardistas y de las revistas de perfil tradicional —como *Mundial*—, el texto, que aparece sin título y sin firma, destaca por su fuerte indagación poética, aspecto que sucedió también en otros manifiestos vanguardistas —como «Non serviam» (1914), de Vicente Huidobro; el «Compromiso Estridentista» (1921), de Manuel Maples Arce, y «Rosa Náutica» (1922), de los poetas de Valparaíso— (Osorio, 1988, p. xxxvii). Asimismo, el manifiesto destaca por el sello del vocabulario portaliano, ya que el lenguaje oscila alrededor de la temática marina (timonel, ruta, emigrante) de una forma similar a lo que sucede en «Frente a la vida», de *Una esperanza i el mar*. Al igual que en el poema, la libertad se entrelaza con el símbolo del mar (a través, por ejemplo, de la palabra *timonel*), el lastre del pasado se describe como una cadena («dolor del pasado empujas tus cadenas no importa los desgarrones») y se plantea una politización ideológica ascendente que llega a su clímax en el final («pero de las entrañas temblorosas de la tierra un día saldrá rojo timonel el GRITO LIBRE»). El carácter literario del texto, así como su complejidad, contrasta con el mandato doctrinario del subtítulo de *Timonel*. Sin embargo, este artificio literario permite situar el vanguardismo de Portal (y del último número de la revista) en un espacio de interdependencia y equilibrio entre la experimentación estética y la demanda ideológica.

Aunque la alternancia grupal-individual de la dirección de la revista ampara la división de esta misma en tres etapas, es necesario incidir en el punto de inflexión que significa el manifiesto «bandera», de *Rascacielos*, tal como señala Luis Monguió (1954, p. 80). En el tercer número, dirigido por Serafín Delmar, se inaugura un viraje hacia una vanguardia de índole político que termina de materializarse y postularse de manera unánime en *Timonel*. A pesar de que la revista de cuatro nombres

supone un avance respecto a la revista que previamente dirigió Portal en 1924 —pues sí mantuvo a lo largo de sus números una defensa manifiestaria y práctica de la poesía nueva—, en ella hay una evolución en cuanto al grado político de la vanguardia. Como postula Monguió, *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* transita de una propuesta arte-purista a una vanguardia de contenido político-social; de esa forma se diferencia en la red revisteril de otras revistas coetáneas, como la revista *Guerrilla* (1927-1928), dirigida por Blanca Luz Brum, que sí postuló de manera constante y coherente número tras número una vanguardia política (1954, p. 81).

3. Oposiciones y alianzas en el campo revisteril

Todos los proyectos vanguardistas necesitaban un entorno frente al que rebelarse, un espacio ante el cual señalar las grietas para después demandar con urgencia la ruptura y poner en valor los postulados de su proyecto renovador. Este fue el caso de la revista que dirigieron Magda Portal y Serafín Delmar, desde donde se rebelaron especialmente contra la sociedad limeña y contra la «falsa» vanguardia de la capital. A través de este último aspecto, es posible observar la óptica provinciana de la revista, pues ninguno de sus directores parecía identificarse con el espíritu limeño. Más allá de los motivos geográficos a los que esta postura podía corresponder (sobre todo en el caso de Delmar), es más que probable que la distancia marcada estuviera relacionada con la voluntad de alejarse del poder establecido (la vanguardia limeña) para colocarse en un margen desde el que fuera posible proponer algo distinto.

La crítica que lanzaron a la vanguardia limeña puede estructurarse en cuatro puntos: a) en *Trampolín* la acusaron de ser una vanguardia tibia, no lo suficientemente rupturista («la vanguardia con chocano?... / cuál vanguardia?— la limeña?»); b) le reprocharon no poder apreciar las obras nuevas (en concreto, por no valorar *El derecho de matar*, de Delmar y Portal); c) le reclamaron la falta de creatividad («los poetas de

lima padecen de precocidad genial—qué risa! fracasados desde que nacen!), y d) le criticaron la poca originalidad. Esta última crítica se evidencia en que culparon a la vanguardia limeña de copiar a otros poetas hispanoamericanos: «Atención! los “poetas jóvenes” de lima se están robando las metáforas de pablo neruda — del más fuerte poeta de chile. hasta cuándo no hay cárceles para estos apaches?»; y, en *Rascacielos*, de copiar a los poetas españoles: «Concurso literario— “rasca-cielos” dará un grueso premio al poeta joven de lima que haga poemas sin plagiar a un escritor español huésped» —posiblemente aludiendo a José Pérez Doménech, que vivió en Lima durante los años veinte, publicó en *Poliedro* (1926) y, según Estuardo Núñez, entre los españoles residentes, «fue el más animoso y locuaz para alentar en sus campañas a los nuevos grupos» (1938, p. 22)—.

Sin embargo, la posición antilimeña de la revista se complejiza a través de la reflexión sobre el regionalismo de *Timonel*. A pesar de que apareció sin título y sin firma, no es arriesgado presuponer que fue escrito por Magda Portal, debido a su función de directora del número y muy especialmente porque publicó una crítica a la revista *La Sierra* en mayo de 1927 en *Guerrilla*, donde esgrimió argumentos parecidos. En el texto de *Timonel*, Portal equiparó el movimiento nacionalista con el regionalista y llegó a la conclusión de que para la modernidad era tan contraproducente la idea de patria como la de región. A pesar de que manifestó entender el odio de la sierra hacia la costa (es decir, la capital), mantuvo que la revolución no podía tratarse de una lucha entre dos zonas geográficas del país, sino de una lucha más amplia: la lucha por la justicia social. Aunque Portal insistía en comprender la situación de injusticia de la sierra respecto a la capital, del texto se desprende una leve defensa capitalina que contrasta con la agresividad antilimeña del resto de la revista. Se deja entrever que, más allá de las críticas constantes a la vanguardia limeña, Lima era el campo revisteril que disputaban y desde el que escribían.

Además de señalar los espacios del campo intelectual que no estaban al ritmo de su tiempo, la revista también se encargaba de promocionar aquellos que sí. Se nombran otras revistas que sirven para desentrañar sus alianzas vanguardistas: entre otras, las argentinas *Revista Oral* (1925-1926), dirigida por Alberto Hidalgo, y *Martín Fierro* (1924-1927), dirigida por Evar Méndez; las chilenas *Ariel* (1925) y *Panorama* (1926), ambas fundadas por Rosamel del Valle, y las peruanas *Hélice* (1925), dirigida por Julián Petrovich, y *Guerrilla* (1927-1928), dirigida por Blanca Luz Brum. A través de estas menciones, la revista tenía lazos con los panoramas vanguardistas de Chile y Argentina, y precisaba su postura en la vanguardia peruana. Por un lado, las alusiones positivas a *Martín Fierro* suponían un posicionamiento dentro del campo intelectual argentino —eligieron a los martiniferristas como sus interlocutores y no a los escritores de *Claridad*, como sí hizo Blanca Luz Brum en *Guerrilla*— y reflejaban la importancia de la experimentación formal. Por otro, la referencia a *Guerrilla* como una renovación dentro del «cementerio limeño» y como una «valiente hoja de vanguardia» de *Timonel* los acercaba a la dimensión doble de la vanguardia: tan revolucionaria en la forma como en el contenido ideológico.

Su posición dentro del campo intelectual también puede observarse por medio del ejercicio contrario: a través de las revistas que alababan a *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel*. Es interesante recordar las alusiones constantes a la revista en *Guerrilla*, así como el ejercicio de promoción revisteril a través del cual reproducían los «homenajes intelectuales» que les llegaban de otras revistas, como *Nuevos Rumbos*, del Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile. Asimismo, desde esta óptica pueden reafirmarse los lazos con *Boletín Titikaka*, pues, además de las colaboraciones frecuentes de los vanguardistas de Puno, estos publicaron una reseña positiva de *Rascacielos*:

rascacielos

número 3 de la revista de SERAFIN apresado según noticias que nos trámite el cable por anarquizante e insoluble-delmar es demasiado peligroso para dirigir revista revolucionaria en lima-y conste que lima prohijó esa arista de pórvido que es prada-tal genial poeta que es eguren-a magda superior y distinta tan llena de espíritu tan cegada de esplendor maravilloso-a mariátegui cuya inquietud ideológica y cuyo verbo son en esta hora del perú una esperanza incuestionable-a chocano (no me hagáis crusesitas sepulcros blanqueados) hombre recio poesía máscula palabra gruesa y una catapulta tejida de nervios esa lima es prócer-esa lima no aprisionaría revolucionarios-pero la otra entreverado de agua bendita polvos de arroz y vaselina

para esa no es RASCACIELOS. (1927, p. 4)

A pesar de que no podemos quitarle importancia al hecho de que se omitiese a Portal como directora y se presentase la revista como si únicamente estuviera dirigida por Delmar, la nota resulta útil para detallar las relaciones entre ambos grupos. Por medio de la reseña, desde *Boletín Titikaka* integraron la revista dentro de su discurso anticentrallista y establecieron una diferencia entre la Lima retrógrada, la Lima «de agua bendita» y «polvos de arroz» a la que ellos se oponían, y la Lima de Mariátegui, de Eguren, de Portal y de Chocano, a la que pertenecía *Rascacielos*. Cabe puntualizar que la referencia a José Santos Chocano, consagrado «poeta nacional» por las instituciones y de estética modernista, no empañía el elogio a la revista de cuatro nombres como una revista rupturista y de vanguardia, pues se trata de una estrategia revisteril de *Boletín Titikaka*. Cynthia Vich Flórez explica lúcidamente que Chocano contaba con el favor de *Boletín Titikaka* porque a estos les interesaba presentarlo como una autoridad para publicar su juicio sobre *Ande*, donde calificaba a Alejandro Peralta como «un gran Poeta incaico» (2000, pp. 212-213).

Sin embargo, no todas las revistas mencionadas en *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* ocuparon una posición enteramente positiva. La opinión favorable que tenían sobre *Martín Fierro* se tornó ambigua cuando después, en *Hangar*, se refirieron de forma negativa a la literatura gauchesca argentina, de cuya tradición la revista cogió el título: «los poetas argentinos ya cansan con su pamperi-gauchismo—sería bueno que dejen de escribir unos diez años». No obstante, la relación más problemática (e interesante) es la que establecieron con la revista de vanguardia por excelencia en el Perú: *Amauta*.

Hay tres referencias a *Amauta*, alusiones que no siempre coinciden con su posición respecto a ella. Mientras que en *Trampolín*, el primer número, dijeron «qué modositos los “vanguardistas” de “amauta”—se confunden con el paisaje de lima», en *Hangar*, el segundo número, escribieron «proteja a “amauta” revista de José Carlos Mariátegui» y en *Timonel*, el cuarto, sentenciaron «“amauta”, la única revista honrada del perú, léala».

Aunque es difícil dilucidar los motivos detrás de la severidad de la opinión inicial, hay varios aspectos que pueden aportar mayor claridad. En primer lugar, no es casual que fuese en el primer número donde se produjo el ataque a *Amauta*. *Trampolín* inauguraba el ideario Vanguardista de la revista; comenzaba el proceso de ruptura y, sobre todo, la búsqueda de un espacio dentro del campo intelectual en el que difundir su discurso. A pesar del origen provinciano de Serafín Delmar y del discurso antilimeño que se desarrollaba en la revista, hubiera sido ingenuo tratar de ocupar un espacio descentrado en la vanguardia peruana similar al de *Boletín Titikaka*, porque la revista era publicada en Lima y se movía en el mismo círculo limeño en el que lo hacía *Amauta*. En este sentido, erguirse como acicate de *Amauta*, como una revista más novedosa y rupturista, les servía como punto diferenciador y era una forma de disputarle el espacio de vanguardia en la capital.

La osadía de colocarse por delante de la que era, posiblemente, la revista vanguardista hispanoamericana de mayor alcance internacional puede comprenderse en los términos agresivos en los que se creaban los grupos de vanguardia, pero también cabe la posibilidad de que fuera una opinión sincera y no una estrategia para mejorar la situación de la revista dentro del campo intelectual. De hecho, en enero de 1927, después de la publicación de *Rascacielos* (noviembre de 1926), antes de que apareciese *Timonel* (marzo de 1927) y en mitad de la polémica con Miguel Ángel Urquieta, Magda Portal esgrimió una opinión similar sobre *Amauta* en la propia *Amauta*:

Amauta es ecléctica en Arte,—comulga con todos los credos del Arte, siempre que en ellos la Belleza ilumine las parcelas de tenebrosidad que se trae de sus minas subterráneas de procedencia.—Pero *Amauta*, revista de avanzada, tiene el deber como dice Haya de la Torre, de revisar valores e inclinar toda su estructura moral hacia los vientos de renovación estética e ideológica, para afianzar bien su cartel de órgano de vanguardia. (1927, p. 12)

Pese que, al principio de este texto, Portal postuló la falta de exclusividad vanguardista de la revista en términos positivos y se refirió a ella como «ecléctica», después de la conjunción adversativa viró el tono del comentario y recogió las palabras de Haya de la Torre para señalar asertivamente esta falta. Vinculada en ese instante por igual a los dos focos ideológicos más importantes del Perú —Mariátegui y Haya de la Torre—, Portal tenía la distancia necesaria —y las lealtades lo suficientemente repartidas— para señalar las fallas de *Amauta*.

No obstante, se trata de una opinión crítica sobre *Amauta* que Portal reiteró tres años después en la revista chilena *Índice*. Si bien es necesario contextualizar la opinión de 1930 de Portal en el marco de su lealtad al APRA respecto a la ruptura con Mariátegui ocurrida en 1928, es difícilmente matizable que afirmase que los estudios del peruano «no

aportan ningún concepto claro para aplicarlo a América Latina» (2021, p. 370). Y, de igual manera, resulta severo su juicio sobre *Amauta*:

Se produce el fenómeno de *Amauta*, una de las revistas más cultas y mejores de América, fenómeno porque su radio de acción, propaganda y enseñanza es más para el exterior que para el propio Perú, donde su contenido tiene un papel esencialmente cultural y para cierto sector de la intelectualidad. *Amauta* debe su prolongada vida a este factor, pues a pesar de haberse tratado en ella problemas de profunda trascendencia social y política, no significó nunca un peligro para el actual régimen peruano. (2021, p. 369)

Teorizar sobre el cambio de opinión resulta más difícil que entender la alusión negativa de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* a *Amauta*. Si bien es importante matizar que no se desdijeron de la crítica formulada en *Trampolín* y nunca incidieron en el carácter rupturista o renovador de *Amauta*, es innegable que hubo una variación en su postura. Como posible explicación, cabe sugerir tres motivos. En primer lugar, el hecho de que tanto Magda Portal como Serafín Delmar fueran colaboradores asiduos de *Amauta* volvía su crítica algo incongruente: si *Amauta* meritaba llevar el rasgo «vanguardista», entre comillas, ¿también lo merecían los poemas que ellos mismos publicaban? En segundo lugar, es interesante recordar que no era demasiado inteligente situarse por delante de *Amauta* cuando los dos poemarios de Portal y Delmar (*Una esperanza i el mar y Radiogramas del Pacífico*) iban a ser publicados meses más tarde por la Editorial Minerva, de los hermanos Mariátegui —de hecho, en *Timonel* aparecen los dos libros anunciados como «en prensa»—. Puede que la confrontación revisteril fuera beneficiosa para distinguir a *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* dentro del campo intelectual peruano, pero una enemistad con Mariátegui en ningún caso podía resultar productiva para la posición de Serafín Delmar y Magda Portal como figuras individuales de la vanguardia.

Por último, cabe lanzar la hipótesis propia de todas las revistas dirigidas en conjunto: ¿hubo un desacuerdo entre los dos directores?, ¿quizá hubo uno que atacaba y otro que reculaba?, ¿uno que se atrevía y otro al que le parecía una imprudencia? Es difícil dilucidar quién escribió los comentarios sobre *Amauta* en los dos primeros números, debido al carácter coral de la dirección y a la ausencia de firma. A pesar de que estas hipótesis quedarán lejos de convertirse en certezas, no es baladí apuntar que el tercer comentario (quizá la referencia más positiva) se dio en *Timonel*, el número dirigido en solitario por Magda Portal.

4. El lugar de las escritoras

Sería ingenuo hablar de paridad, pero también resultaría poco riguroso no señalar la mejora de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* respecto a la inclusión de escritoras en comparación con las antologías de vanguardia de la época, como *Índice de la nueva poesía americana* (Hidalgo *et al.*, 1926), *Exposición de la actual poesía argentina* (Vignale y Tiempo, 1927) o *Antología de la poesía mexicana moderna* (Cuesta, 1928). Aun siendo una revista de menor extensión que *Flechas* (1924), otorga un espacio mucho mayor a la literatura escrita por mujeres y se inscribe en una línea editorial similar a la de *Amauta* (1926-1930), donde hubo una nómina de colaboradores mujeres particularmente extensa, como ya han estudiado Sara Beatriz Guardia (2014) y Yolanda Westphalen (2017). La evolución de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel*, más que percibirse en los poemas publicados (en una sección con predominancia masculina), puede observarse en el apartado de comentarios críticos. A pesar de la virulencia generalizada con la que los manifiestos y los grupos de vanguardia solían rechazar a las escritoras, la revista expone una mirada consciente de su presencia en el campo intelectual.

En el apartado crítico de *Trampolín*, se afirma que desde la torre Eiffel los poetas modernos anuncian que son «revolucionarios y aman a

lenin» y se recomienda no leer «a jaime torres bodet—enrique gonzález martínez—alfonsina storni—eduardo barrios etc. etc. etc.—i a la juana de ibarbourou». Se trata de una nota que, por un lado, ratifica la coherencia vanguardista de la revista, la importancia del «nosotros» discursivo y la evolución respecto a *Flechas*, donde los poetas de la generación anterior eran todavía ensalzados; por otro, ejemplifica un abordaje más moderno en cuanto a la participación de escritoras. Tanto Storni como Ibarbourou forman parte del conjunto que los escritores vanguardistas han de despreciar. No son rechazadas únicamente mediante la diferencia (o los prejuicios sobre la literatura escrita por mujeres) y no se presupone que su literatura pueda ser solo modelo para otras escritoras. Este cambio de paradigma también puede vislumbrarse en la alusión negativa a Angélica Palma de *Hangar* («ley de herencia: el hijo del notario tenía que ser notario—ejemp—angélica palma»), a la que repudian por sus vínculos familiares (hija de Ricardo Palma y medio hermana de Clemente Palma) y por su herencia modernista. La crítica está compuesta del tono jocoso de la vanguardia y del deseo de ruptura con el pasado, pero no reproduce estrategias androcéntricas de menoscabo.

También puede observarse este viraje en la nota de Serafín Delmar sobre Norah Borges que publica *Trampolín*, pues, después de elogiarla como una de las mentes con mayor sensibilidad moderna, comenta la situación de las mujeres en el arte nuevo:

el cartel indoespañol muestra pocos nombres femeninos de valor, en su carrousel dan vueltas norah borges, norah lange, maría rosa gonzález, magda portal, ophelia calo berro, maría del mar, maría helida alvares blanco, las demás son de una vejez antidiluviana, pero aquí los cemaforos de norah borges son de alcance mundial y registran las últimas pulsaciones de américa.

para mí y para todos los que piensan junto conmigo esta mujer representa la síntesis del cinema estético en la hora actual del dibujo, una sola onda

de su arte tiene para envolver 3 veces la tierra como el cometa más grande del sistema planetario.

A pesar de que Delmar inscribe el elogio a Norah Borges dentro del discurso de la excepcionalidad —para alabarla hace hincapié en el terreno infértil en el que se mueven las escritoras y minusvalora el cómputo general como «de una vejez antídiluviana»—, es llamativo su esfuerzo por señalar un panorama amplio de las escritoras de vanguardia. Si en *Flechas*, así como en la mayoría de la recepción crítica de la obra de Portal, se destaca a una única escritora para construir la alabanza engañosa, en este momento parece haber aumentado el espacio para las escritoras. Además de a Norah Borges, se distingue a las también argentinas Norah Lange y María Hélida Álvarez Blanco (ya anunciada como poeta nueva en mayo de 1925 en la revista *Martín Fierro*), a la chilena María Rosa González (que había publicado en *Poliedro* en agosto de 1926 y en *Amauta* en diciembre de 1926), a la uruguaya Ophelia Calo Berro (hermana de Aurora Calo Berro y autora de *El árbol joven*, publicado en 1924 por la editorial Tor) y a la mexicana María del Mar (ensalzada como poeta nueva en *Boletín Titikaka* y única mujer del grupo agorista de la vanguardia mexicana).

Hay detrás de los comentarios críticos una mirada que se interesa por la situación de la literatura escrita por mujeres y que comprende que, a pesar de la mayoría masculina del campo intelectual, la vanguardia era un fenómeno literario no compuesto únicamente por varones. Esto mismo puede apreciarse cuando en *Hangar* se reseña *Índice de la nueva poesía americana* (1926), de Alberto Hidalgo, Jorge Luis Borges y Vicente Huidobro, y se critica que no incluyeran a María Rosa González. Les indigna tanto la exclusión de la chilena como la de Oliverio Girondo y ejemplifican a través de ese pensamiento conjunto que no conciben ningún margen femenino. Una modernidad similar está presente en la nota del mismo número sobre *El alma desnuda* (1925), de María del

Mar, pues no se incluyen desviaciones biográficas ni físicas y se remarca la calidad erótica de sus poemas. En vez de criticar la supuesta emocionalidad del sexo femenino y la frecuencia del contenido intimista, se destaca la manera en que María del Mar aborda el amor y se denuncia que ha sido un tema «desprestigiado por los seudo-poetas».

No obstante, el texto más interesante en cuanto a la participación de mujeres en la vanguardia es el elogio de Serafín Delmar a Blanca Luz Brum a raíz de la dirección de *Guerrilla*, que aparece en *Timonel*:

«GUERRILLA»—revista de arte moderno—Directora: Blanca Luz—Lima.

por fin un grito de rebeldía creadora aventado a los cardinales—esta nueva juventud fervorosa donde siempre perfuma una mujer de talento. Y debemos decirlo en alta voz porque la naturaleza está concentrando sus fuerzas en la mujer revolucionaria que representa en el día el primer brazo proletario que se enfrenta a la vida. Por esto me siento alegre, y más alegre porque del cementerio limeño surgen extraños artistas que remueven el ambiente como estos muchachos de «guerrilla».

En esta guerrilla hay un capitán experto en arrojar granadas del pensamiento, con la mirada puesta en un solo blanco, esta capitana, mejor capitán, se llama Blanca Luz—temblorosa como un círculo ha robado a la tierra: fuerza y voluntad, y está construyendo en el perú el entusiasmo que se había convertido en ceremonia religiosa y en angulosidad de la columna y, con ampolletas de sol derrite el espíritu de vaselina que tienen los intelectuales de este lado.

En las páginas anteriores, los comentarios críticos sobre la literatura escrita por mujeres denotaban un cambio de percepción con respecto a su participación. Esta variación, antes intuida, se clarifica cuando Delmar señala un punto de inflexión (quizá demasiado optimista) al decir que siempre «perfuma una mujer de talento» en la «nueva

juventud fervorosa». Señalando un viraje, afirma que la naturaleza concentra sus formas en la «mujer revolucionaria», es decir, en la mujer nueva. Se trata de unas palabras abstractas que son tan solo el preludio para el elogio concreto hacia Blanca Luz Brum, una escritora a la que coloca del lado de los nuevos y que es capaz de despertar el espacio poco estimulante de Lima. A través de un lenguaje bélico coincidente con la semántica de *Guerrilla*, la ensalza como «un capitán», que no capitana, capaz de dirigir el nuevo pensamiento con «fuerza», «entusiasmo» y «voluntad». De esta manera, Brum se yergue como un ejemplo que fractura la pasividad del arquetipo de mujer tradicional y simboliza la mujer nueva, sobre todo como protagonista de la vanguardia peruana.

Ya habiendo quedado clara la posición de avanzada de Serafín Delmar sobre las escritoras vanguardistas con sus comentarios sobre Norah Borges y Blanca Luz Brum, así como la posición de la revista a la luz de los comentarios críticos que aparecen sin firma, cabe ahora preguntarnos cuál era la situación de la propia Magda Portal: ¿había un desequilibrio entre ambos directores?, ¿se repetía con ella el patrón positivo que parecía afectar a la mayoría de las escritoras de la revista?

Además del comentario positivo que escribe Carlos Oquendo de Amat sobre Magda Portal en la sección «nueva crítica literaria», de *Rascacielos*, la estructura de la revista —ya medianamente trazada en este artículo— permite afirmar una mejoría respecto a la situación de Portal. Si bien la estructura empieza con una disposición coral que se diluye en los dos últimos números (un tránsito desde *Trampolín* y *Hangar*, que presentan los colaboradores en la portada, hasta *Rascacielos* y *Timonel*, que se individualizan con la dirección de Serafín Delmar en el primer caso y de Magda Portal en el segundo), puede percibirse en la maquetación una insistencia en la pareja Delmar-Portal. Sirva de ejemplo *Trampolín*: en este se anuncia *Radiogramas del Pacífico*, de Delmar, y *El desfile de las miradas*, de Portal; a la par que figura la nota sobre

Norah Borges de Delmar aparece la bibliografía firmada por Portal; y en el apartado de poemas se publican uno de Delmar y otro de Portal. Este equilibrio, si bien fluctúa en los números siguientes debido al aumento de textos sin firma y debido al personalismo de los dos últimos números, se presenta de una forma tan proporcionada y medida en el primer número que solo puede ser intencionada.

Esta simetría participativa vuelve a significar un avance respecto a *Flechas*, donde la firma de Federico Bolaños sobresalía sobradamente por encima de la de Portal. En el primer número de la revista de 1924, el nombre de Bolaños aparece seis veces y el de Portal dos. En el segundo número, Bolaños consta cuatro veces y Portal solo dos. En el tercer número, ambos figuran el mismo número de veces y, en el último número triple (correspondiente al cuarto, quinto y sexto número), hay dos textos firmados por Bolaños y tan solo uno de Portal. Esta mejora respecto a la posición de Portal no solo encuadra a la revista de cuatro nombres en una línea moderna respecto a la participación de escritoras vanguardistas en el campo revisteril peruano, sino que además puede explicar por qué Portal a lo largo de su trayectoria intelectual nunca mencionó *Flechas* y sí *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel*.

5. Conclusiones

Al momento de postular la ubicación de *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* en el campo revisteril peruano, es necesario recordar, como expliqué en la primera sección del artículo, que la revista varía y evoluciona a lo largo de sus cuatro números. La coralidad que se propone en los dos primeros números se sustituye en los dos últimos por una dirección individual que ni siquiera conjuga una colectividad Delmar-Portal, sino que se turna. La aparente libertad estética de los dos primeros números muta a una vanguardia político-social que se deja entrever en *Rascacielos* y se ratifica unánimemente en *Timonel*.

Con todo ello, sin embargo, es posible dilucidar la posición de la revista mediante el diálogo que establece con otras revistas de vanguardia y la situación de la literatura escrita por mujeres. A pesar de la confrontación con la intelectualidad limeña y la reflexión en torno a las vanguardias no capitalinas, la revista se inscribe en el sistema de circulación de Lima y, desde esa posición, trata de disputarle el espacio a *Amauta* como revista verdaderamente vanguardista.

Las alianzas que se establecen con *Guerrilla* no se explican solo por un mismo programa estético-social, o por la buena relación que existía entre Magda Portal, Serafín Delmar y Blanca Luz Brum. Al contrario de *Amauta*, *Guerrilla* no circulaba cuando se publicó *Trampolín*; su primer número no llegó a publicarse hasta el 1 de marzo de 1927, y poseía menor capital simbólico y menor alcance que la revista dirigida por Mariátegui. En este sentido, no sería descabellado pensar que *Guerrilla* no suponía una amenaza a los ojos de Delmar y Portal, y que la tarea de diferenciación no les correspondía a ellos, sino a la propia Blanca Luz Brum por temporalidad y jerarquía.

Asimismo, las alabanzas a la argentina *Martín Fierro* matizan el viraje estético-social de la revista y equilibran el proyecto de vanguardia, igualando la importancia de la experimentación formal y el contenido ideológico. Aun situándose a la izquierda de *Amauta* en cuanto a una poética revolucionaria y vanguardista, se quedan a la derecha de *Guerrilla*, que radicalizó después la propuesta, exclamó la prioridad de la ideología por encima de las escuelas estéticas y tomó como correlato revisteril argentino a *La Campana de Palo* y a la Editorial Claridad.

Respecto al lugar de las escritoras, *Trampolín-Hangar-Rascacielos-Timonel* siguió la modernidad de *Amauta*, propuso un panorama vanguardista no exclusivamente masculino y mejoró de manera sustancial el escenario literario postulado en *Flechas*. Además, la revista destaca

por la óptica crítica con la que estas escritoras eran leídas. Fueron analizadas desde los rasgos de vanguardia, consideradas parte integral del movimiento, y sus ausencias de las antologías fueron contempladas al igual que las de otros escritores vanguardistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, B., y Majluf, N. (2019). *Redes de vanguardia. Amauta y América Latina, 1926-1930*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Castañeda, E. (1989). *El vanguardismo literario en el Perú. Estudio y selección de la revista Flechas (1924)*. Amaru Editores.
- Chávez Goycochea, E. E. (2014). *Encuentro de tipo vanguardista: Magda Portal y Jorge Pimentel (una perspectiva de género)* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5756>
- Cuesta, J. (1928). *Antología de la poesía mexicana moderna*. Contemporáneos.
- Delmar, S. (Dir.). (1926). *Rascacielos. ex-hangar. revista de arte internacional*, (3).
- Díaz Cervantes, S. J. (2024). *Vanguardia y revolución en las publicaciones periódicas tempranas de Magda Portal* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000864212>
- Guardia, S. B. (2014). *Mujeres de Amauta*. Biblioteca de Ayacucho.
- Hidalgo, A., Huidobro, V., y Borges, J. L. (1926). *Índice de la nueva poesía americana*. Sociedad de Publicaciones El Inca.
- Monguió, L. (1954). *La poesía postmodernista peruana*. Fondo de Cultura Económica.

- Núñez, E. (1938). *Panorama actual de la poesía peruana*. Editorial Antena.
- Osorio, N. (Ed.). (1988). *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*. Ayacucho.
- Paz, O. (1990). *Los hijos del limo*. Seix Barral. (Obra original publicada en 1974)
- Portal, M., y Delmar, S. (Dirs.). (1926a). *Trampolín. revista supra-cosmopolita*, (1).
- Portal, M., y Delmar, S. (Dirs.). (1926b). *Hangar. ex-trampolín - arte supra - cosmopolita*, (2).
- Portal, M. (Dir.). (1927a). *Timonel. ex-rascacielos. arte y doctrina*, (4).
- Portal, M. (1927b). Andamios de vida. *Amauta*, (5), 12.
- Portal, M. (2021). Trayectoria de José Carlos Mariátegui. En S. Thissen (Ed.), *Mariátegui. Nuevos aportes* (pp. 368-371). Argos.
- «Rascacielos». (1927). *Boletín Titikaka*, (7), 4.
- Reedy, D. R. (2000). *Magda Portal, la pasionaria peruana. Biografía intelectual*. Flora Tristán Ediciones.
- Schwartz, J. (1991). *Las vanguardias latinoamericanas: textos programáticos y críticos*. Cátedra.
- Vásquez Guevara, E. R. (2021). El microrrelato en *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica. Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 70(70), 397-423. <https://doi.org/10.46744/bapl.202102.013>
- Verani, H. (1986). *Las vanguardias literarias en Hispanoamérica: manifiestos, proclamas y otros*. Bulzoni.

- Vich Flórez, C. M. (2000). *Indigenismo de vanguardia en el Perú: un estudio sobre el Boletín Titikaka*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9789972421839>
- Videla de Rivero, G. (2011). *Direcciones del vanguardismo hispanoamericano. Estudios sobre la poesía de vanguardia 1920-1930*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Vignale, P. J., y Tiempo, C. (1927). *Exposición de la actual poesía argentina (1922-1927)*. Minerva.
- Westphalen, Y. (2017). Magda Portal y el derecho a la autorrepresentación. En M. Portal, *La vida que yo viví... Autobiografía de Magda Portal* (pp. 11-23). Casa de la Literatura Peruana. <https://www.casadellaliteratura.gob.pe/wp-content/uploads/2018/02/La-vida-que-yo-vivi-Autobiografia-Magda-Portal.pdf>



Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (201-233)

«SIEMPRE A LO DESCONOCIDO»: EL MISTERIO EN LA PROSA REFLEXIVA DE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ Y JOSÉ MARÍA EGUREN

“Always into the unknown”: the mystery in the reflective prose
of Juan Ramón Jiménez and José María Eguren

«Toujours vers l'inconnu» : le mystère dans la prose réflexive
de Juan Ramón Jiménez et José María Eguren

LAIA OLIVÉ

Universidad de Valladolid, Valladolid, España

laia.olive@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-2868-7057>

RESUMEN:

Con unas preocupaciones y unos intereses parecidos, y de manera paralela a su poesía, Juan Ramón Jiménez y José María Eguren escribieron una obra en prosa de carácter reflexivo alrededor de temas comunes como el arte, la belleza y la muerte. En estos textos se observa una especial atención hacia lo desconocido, que surge cuando lo invisible (o espiritual) entra en contacto con lo visible (o material). En este artículo se ponen en comparación, por primera vez, los escritos reflexivos de estos dos poetas. Se estudian de cerca su tratamiento del misterio y algunas de sus manifestaciones: la naturaleza, la muerte, los sueños, los niños, la mujer y el yo.

Palabras clave: Juan Ramón Jiménez, José María Eguren, prosa, misterio, realidad invisible.

ABSTRACT:

With similar concerns and interests, and in parallel with their poetry, Juan Ramón Jiménez and José María Eguren wrote reflective prose works on common themes such as art, beauty, and death. These texts show special attention to the unknown, which arises when the invisible (or spiritual) comes into contact with the visible (or material). This paper compares, for the first time, the reflective writings of these two poets. It closely examines their treatment of mystery and some of its manifestations: nature, death, dreams, children, women, and the self.

Key words: Juan Ramón Jiménez, José María Eguren, prose, mystery, invisible reality.

RÉSUMÉ :

Partageant des inquiétudes et des intérêts similaires, et parallèlement à leur production poétique, Juan Ramón Jiménez et José María Eguren ont développé une œuvre en prose de nature réflexive, autour de thèmes communs tels que l'art, la beauté et la mort. L'on observe dans ces textes une attention particulière portée sur l'inconnu, qui surgit lorsque l'invisible (ou le spirituel) entre en contact avec le visible (ou le matériel). Dans le présent article nous mettons vis-à-vis, pour la première fois, les écrits réflexifs de ces deux poètes. Nous étudions de près leur traitement du mystère ainsi que certaines de ses manifestations: la nature, la mort, les rêves, les enfants, la femme et le moi.

Mots clés : Juan Ramón Jiménez, José María Eguren, prose, mystère, réalité invisible.

Recibido: 24/07/2024 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

Pese a ser conocidos principalmente por su poesía lírica, Juan Ramón Jiménez y José María Eguren son autores también de prosa tanto narrativa como reflexiva. Hasta el momento, la investigación filológica ha dedicado una atención notablemente inferior a esta última en comparación con la lírica de ambos autores, incluso teniendo en cuenta el alto valor estilístico y el gran aporte de contenido que poseen estos escritos. En ellos se encuentran los pensamientos de estos poetas acerca de diversas cuestiones, de entre las cuales destacan el arte y la poesía. En el presente artículo proponemos estudiar algunas de las cuantiosas e interesantes similitudes que hallamos entre las obras de reflexión de Jiménez y Eguren con el objetivo de ofrecer una visión novedosa de esta parte de la escritura de ambos autores, tanto por separado como en conjunto. Por esta razón, iniciamos nuestro estudio con una introducción y comparación entre la prosa reflexiva de Juan Ramón y Eguren (ver § 2). Nuestro análisis está centrado en el misterio, piedra angular de las obras reflexivas de estos líricos¹, el cual surge en el encuentro entre los planos visible e invisible que configuran el mundo en su totalidad (ver § 3). Para una comprensión más profunda de esta cuestión, observamos algunas de las manifestaciones de lo desconocido en las prosas de reflexión de ambos autores (ver § 4): la naturaleza, la muerte, los sueños, los niños, la mujer y el yo. Finalmente, damos paso a las conclusiones extraídas en este trabajo.

1 Han notado en los textos de Eguren la presencia de lo ignoto Rouillón Arróspide (1974, p. 103); Ferrari, quien observa en su obra referencias al «Absoluto» (1974/1977, p. 128), y Silva-Santisteban en los *Motivos* (2020, pp. 212, 221). Para Jiménez véase Blasco Pascual (1982, p. 227).

2. La prosa reflexiva de Juan Ramón Jiménez y José María Eguren

El siglo xx, crucial y destacadamente prolífico en la literatura en español, se inició con un momento de cambios decisivos no solo en nuestras letras, sino también en el arte en general. De las influencias del decadentismo, el simbolismo e incluso el romanticismo, los primeros años de 1900 vieron nacer dos movimientos que fijarían el rumbo de la escritura artística en español: el modernismo hispánico y las vanguardias. En este marco surgen, a su vez, dos poetas unidos por varias similitudes: Juan Ramón Jiménez (1881-1958) y José María Eguren (1874-1942). Contextualmente, ambos compartieron la misma época, puesto que empezaron a publicar sus libros a principios del siglo pasado. Si bien Juan Ramón editó ya a la temprana fecha de 1900 *Ninfeas y Almas de violeta*², más adelante, en su constante revisión de su obra —lo que el propio poeta llamaba «revivirla» (Jiménez, 1990, pp. 455, 723)—, desdeñó todo lo que había dado a la imprenta antes de 1912, tildando sus escritos de «borradores silvestres» en una carta a Gómez de la Serna de 1934 (Jiménez, 2012, p. 571). La crítica, no obstante, sitúa en el siguiente año (1913) el término de la adolescencia juanramoniana con la edición de *Laberinto* (véanse, por ejemplo, Garfias, 1967, p. 15; Silvera, 2008, pp. 16, 31), poemario que el mismo poeta en cierto modo menospreció³. Justifica tal decisión la escritura del citado libro, datada entre 1909 y 1911. Al hilo de las consideraciones del moguerense, entonces, deberíamos tomar como punto de partida de sus publicaciones *Estío (A punta de espina)*, obra compuesta entre 1913 y 1915 y

2 Seguimos los criterios expuestos en la edición de 2005 de Espasa Calpe para las fechas de las obras juanramonianas (Jiménez, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d).

3 En una carta sin fecha (probablemente escrita entre 1912 y 1923) a su sobrino, el andaluz sostiene que «[sus] libros primeros desde “Almas de Violeta” hasta “Laberinto” no valen nada en sus primeras versiones», pero que «[a]hora los [tiene] correjidos y pueden pasar» (Jiménez, 1962, p. 216).

editada en 1916. Por su lado, el primer libro de Eguren, *Simbólicas*, vio la luz en 1911.

La producción juanramoniana —tanto poética como narrativa y reflexiva— y su posterior edición no se detuvieron hasta los últimos años del lírico —siendo *Espacio* su postrera obra publicada en vida, concretamente en prosa y en 1954—. Por su parte, el poeta peruano alcanzó a ver en papel impreso, en cuanto a sus versos, *La canción de las figuras* (1916) y *Poesías* (recopilación editada en 1929 de sus dos primeros poemarios, junto con *Sombra* y *Rondinelas*), y, en cuanto a sus prosas, los *Motivos* compuestos entre 1929 y 1931⁴ —estos últimos se pudieron leer de manera dispersa en revistas y periódicos del momento, si bien su autor ideaba publicarlos en una selección propia (que no llegó a ver la luz)— (véase Núñez, 1959, p. 13). Aunque, por lo que sabemos, Jiménez siguió escribiendo durante más de veinte años después de que Eguren se sumiera en el silencio literario, los dos poetas bebieron de las reminiscencias del romanticismo y aún más del simbolismo francés —Eguren es considerado generalmente por la crítica primer simbolista peruano y hasta hispanoamericano—⁵, convivieron con el modernismo hispánico⁶ y tuvieron cierto contacto con el vanguardismo, al que sin

4 Así lo asegura Núñez en su prólogo a los *Motivos estéticos* (1959), que constituye la primera edición de estos, remitiéndose a Mariátegui, y lo sigue Debarbieri (1975, p. 174). Anchante Arias, en cambio, afirma que fueron compuestos entre 1930 y 1931, aunque no justifica dicha datación (2012, p. 249).

5 Para un estudio de las influencias y confluencias entre el español y el romanticismo, el simbolismo y el modernismo hispánico, véase Olivé (2022). Basadre considera a Eguren romántico y simbolista (1928/1977, p. 107). Una recopilación de varias posiciones sobre su simbolismo la brinda Anchante Arias (2012).

6 Las influencias modernistas en Jiménez son notorias en sus primeros libros, y su conocimiento al respecto es apreciable (1999a). La crítica no suele considerar a Eguren modernista (véanse Basadre, 1928/1977, p. 95; Silva-Santisteban, 2020, pp. 103-105); por ejemplo, González Vigil lo tiene por postmodernista (1999, p. 157).

duda influenciaron⁷. Pese a su estrecha relación con los movimientos mencionados, coinciden los mismos poetas y un gran número de sus estudiosos en el carácter «insular» de su obra, así como, por añadidura, en la personalidad y la actitud vital de estos autores respecto a la poesía. «Nunca he “militado” en el simbolismo ni en el mal entendido modernismo», sostiene el propio Jiménez en un artículo del 1 de febrero de 1953 en *La Prensa* de Nueva York, «ni en ninguna otra escuela. Yo me considero, sin nombrarme, un simbolista y también un modernista» (citado en Gullón, 1968/2006, p. 151)⁸. En «La iniciación poética de José María Eguren», editada en el número 839 de *Variedades* (1924), el lírico peruano afirma que «[a]dmiraba los maestros de Francia», aunque eso no le impidió «segu[ir] lo misterioso y distante» de su propia trayectoria, y, en una entrevista concedida a Roberto Mac-Lean y Estenós publicada el 3 de noviembre de 1922 en el número 129 de *Mundial*, confiesa: «[Y]o no sé lo que soy: se me ha tildado de simbolista, es verdad, pero también se me pudo llamar con la misma razón clásico o romántico» (Eguren, 2015b, pp. 306, 287)⁹. La alta implicación de ambos escritores en su trabajo poético ha propulsado una imagen de ellos como hombres solitarios, huraños e incluso pretenciosos, habitantes de una «torre de marfil»¹⁰. Dado que en la presente investigación

7 Gómez Trueba (2003) ofrece un estudio sobre la vinculación del andaluz con el surrealismo. Cabe recordar el guiño de Eguren en «Canción cubista», poema de *Rondinelas* (2015a, p. 338). Fernández-Cozman recuerda que el barranquino, más bien poco apreciado en su tiempo, «será revalorado por poetas vanguardistas» (2022, p. 497; véase Silva-Santisteban, 2020, p. 109).

8 También se declaró «romántico, simbolista y clásico» (Jiménez, 1967, p. 285; 1990, p. 307).

9 Para el carácter aislado de su poesía, principalmente debido a la incomprendición de su época, se puede ver, por ejemplo, Fernández-Cozman (2019; 2022, p. 497).

10 Para Juan Ramón véanse Díaz-Plaja (1958, p. 40) o Cruz Ramos (2010, pp. 148-149). Para Eguren véanse Abril (1970, p. 129) o Belli (1982, p. 31). La mayoría de las entrevistas a Eguren que se conservan aseveran lo mismo (Eguren, 2015b, pp. 287-372).

priman sus textos en calidad de materia filológica y no biológica, no nos detenemos en cuestiones personales.

Tanto el autor español como el peruano son conocidos principalmente por su poesía lírica, aunque el primero también por dos de sus trabajos en prosa poética: *Platero y yo* (publicado en 1916) y *Espacio*. En lo que concierne a su producción artística, el nombre de Juan Ramón, poeta andaluz altamente conocido en el ámbito hispánico, se suele asociar a la poesía desnuda, esto es, a la búsqueda que comienza en su segunda etapa (1916-1936) de la palabra exacta evocadora de la cosa misma y que culmina con el encuentro de la propia conciencia y creación en su última época (1937-1958). Dado el interés preferente que suele manifestar la investigación por estas posteriores etapas, resulta habitual la tendencia de no vincular a Jiménez con lo imaginativo, a pesar de que tal elemento tenga una presencia recurrente a lo largo de su primer periodo (1898-1916)¹¹. Si, por el contrario, nos acercamos a la obra versificada y narrativa de Eguren, escritor del Perú que goza de un creciente reconocimiento sobre todo en su país, hallamos que esta siempre se encuentra poblada de seres y escenarios imaginarios provenientes de diferentes mitologías y tradiciones literarias¹², pero también de creación propia del autor, hecho que le ha valido, en numerosas ocasiones, la etiqueta de escapista (Mariátegui, 1979/2007, p. 253; Ureta, 1929/1977, p. 82)¹³. Tal vez debido a esta faceta fanta-

11 La periodización de la evolución poética juanramoniana en tres grandes momentos ha sido determinada por el propio poeta (Jiménez, 2005b, pp. 1197-1198) y seguida por algunos de sus estudiosos (véase Albornoz, 1972, pp. 21-22), entre los cuales nos incluimos.

12 Algunos comentarios al respecto los ofrecen Mariátegui (1979/2007, p. 248), Clemente Palma (1912/1977, p. 62), Abril (1970, pp. 27-28), Valles Calatrava (2016, pp. 102-103, 107) y Ureta (1929/1977, p. 82).

13 Para opiniones contrarias, véanse Silva-Santisteban (2020, p. 111) y Vich (2018, p. 30).

siosa, tan característica de Eguren, el propio Jiménez tenía al autor peruano en gran estima, considerándolo entre los poetas modernos hispanoamericanos más remarcables, pese a ser «poco conocido» (1999a, p. 162). Según una carta de 1930 remitida al barranquino por parte de Xavier Abril, quien había tenido contacto con Juan Ramón, este último sentía admiración hacia la obra de Eguren por su «acento» (Bonet, 2008a, p. 37¹⁴).

A pesar de lo mencionado, ambos poetas cultivaron con pareja calidad y cantidad la prosa, tanto narrativa como reflexiva. Jiménez escribió un buen número de narraciones breves, las cuales se pueden hallar en su mayoría dentro de los dos últimos tomos de la edición de 2005 por Espasa Calpe (Jiménez, 2005c, 2005d). De Eguren es conocida «La sala ambarina» (2015b, pp. 179-184), cuento editado por primera vez en 1969 por Sologuren (Benavides, 2017, p. 25) y que podríamos bien llamar fantástico. La escritura reflexiva en prosa de Juan Ramón y Eguren es igualmente prolífica y de notoria calidad, y justo en ella hallamos más puntos de contacto entre los dos autores. Entendemos por «prosa reflexiva» el conjunto de textos redactados en esta forma y cuyo contenido gira en torno a diversas temáticas sobre las cuales el autor expresa su posición. De este modo, de Juan Ramón consideramos reflexivos sus artículos (sobre Verlaine y Rafael Leyda, ambos impresos por la revista *Helios*) y libros que recopilan sus aforismos (algunos en *Estética y ética estética*, de 1967; *Ideología*, publicada en 1990, e *Ideología-II*, en 1998); sus prólogos, críticas y reflexiones literarias (como en *La corriente infinita*, de 1961; *El andarín de su órbita*, editado en 1974, o *Y para recordar por qué he venido*, de 2002); sus conferencias (véanse *El trabajo gustoso*, de 1961; *El modernismo. Apuntes de curso* (1953), de 1999, y *Alerta*, de 2010); sus recuerdos (algunos en el primer

14 El crítico se remite a un título de Debarbieri publicado en 1990; sin embargo, no encontramos dicha referencia en la obra citada.

volumen aparecido de *Vida (Proyecto inacabado)*, de 2014); sus cartas (citamos los *Epistolarios I y II* de Publicaciones de la Residencia de Estudiantes de Madrid, el primero de 2006 y el segundo de 2012), y sus entrevistas (véase *Por obra del instante*, de 2013). De Eguren, tenemos en cuenta principalmente sus *Motivos*, aunque también las epístolas que escribió y las entrevistas que concedió; todo el material se incluye en el segundo tomo de sus *Obras completas*, titulado *Prosa completa* y publicado en 2015 bajo el sello de la Biblioteca Abraham Valdelomar y la Academia Peruana de la Lengua.

Paralelamente a lo expuesto, la investigación literaria viene inclinando su interés en ambos autores hacia su producción artística, y más aún hacia su poesía. Son escasos los estudios dedicados a la prosa, más todavía a la prosa reflexiva de Jiménez y Eguren, y pocos de ellos lo hacen de manera aislada. *La poética de Juan Ramón Jiménez* (1982), de Blasco Pascual, constituye, hasta el momento, la investigación más elaborada sobre la concepción juanramoniana de la poesía principalmente a partir de su prosa reflexiva. En cuanto a Eguren, el estudio de la misma parte de su obra empezó con Núñez, en el prólogo a su edición de los *Motivos* (1959, pp. 9-31) y su crítica peyorativa al respecto tomando la poesía egureniana como referencia (1961, pp. 79-84); sin embargo, la primera investigación exclusiva a la prosa del barranquino es *Lengua y creación en la prosa de Eguren* (1966), de Rivarola. Benavides (2017), además, ofrece un estudio muy interesante al respecto, que recopila también lo expuesto por otros académicos. Hay, asimismo, una tendencia a tomar estos escritos como complemento explicativo de la propia producción poética, como un *ars poetica*¹⁵, al igual que hicieron algunos románticos y simbolistas, seguidos por ciertos modernistas

15 Para Jiménez véase Blasco Pascual (1982). Para Eguren véanse Núñez (1959, p. 14; 1961, p. 84), Abril (1970, p. 190), Rouillón Arróspide (1974, p. 13), Debarbieri (1975, p. 173), Silva-Santisteban (1984, p. 516) y Bonet (2008b, p. 14).

hispánicos y vanguardistas. Considerando todos estos esfuerzos filológicos, observamos que hasta el momento se han estudiado de manera interdiscursiva¹⁶ los textos reflexivos y artísticos de dichos autores individualmente, pero no de forma comparativa¹⁷ entre ambos ni poniendo como centro su prosa reflexiva, tal y como hacemos aquí. En lo que sigue, analizamos la prosa de reflexión de Jiménez y Eguren partiendo de su tratamiento del misterio, cuestión clave y recurrente en dichos textos. Incluso el poeta peruano, mostrando conciencia de este hecho, afirmó en una entrevista del número 768 de *Variedades* (1922) que su lema era «[s]iempre a lo desconocido» (Eguren, 2015b, p. 312).

3. La realidad invisible o el mundo oscuro y el misterio

La influencia neoplatónica sobre todo en el romanticismo, aunque también en el simbolismo y el modernismo hispánico, que salpicó las obras de Jiménez y Eguren —así como del cristianismo— se deja apreciar en la concepción del mundo plasmada en la prosa reflexiva de los dos autores. «Toda la naturaleza se compone, lo mismo que el hombre, de materia y de espíritu», nos dice Juan Ramón en un aforismo (Jiménez, 1990, p. 49). Cuerpo y alma representan, a lo largo de toda la producción del moguereño y sobre todo en la perteneciente a la primera etapa, dos partes que configuran la realidad: una conformada por lo visible —esto es, por lo perceptible mediante los sentidos físicos— y otra que solo se aprecia a medias a través de los sentimientos —y que, por ello, no resulta del todo asible—. A este segundo plano el poeta español le da el nombre de «realidad invisible», con el cual, incluso, titula uno de sus

16 Seguimos el concepto de «análisis interdiscursivo» de Albaladejo, según el cual «permite comparar los discursos sobre la base de sus semejanzas y de sus diferencias» y «se ofrece a la Literatura Comparada como instrumental crítico de práctica analítica y de fundamentación teórica» (2008, p. 257).

17 Estamos de acuerdo con Albaladejo en que «[l]a comparación es necesaria para el conocimiento», cuya «constitución [...] se basa tanto en la diferencia como en la semejanza entre los distintos objetos, sus partes o agrupaciones» (2008, p. 251).

libros póstumos (Jiménez, 1999b). Eguren, de modo parejo, considera a la naturaleza poseedora de «un dualismo misterioso: alma y cuerpo, sujeto y objeto, vida y muerte»¹⁸, como explica dentro de «Filosofía del objetivo» (2015b, p. 96). En el motivo «Los finales» nombra un «mundo obscuro»¹⁹, el cual se vincula a la naturaleza y, a la vez, constituye al mismo ser humano (2015b, pp. 147-148). Y es «oscuro» precisamente porque el hombre no lo puede comprender; es, al igual que para Juan Ramón, «invisible», imperceptible por los sentidos físicos.

Es importante dejar en claro que ambos escritores no se refieren a un plano diferente y alejado de aquel en el cual nos movemos en nuestra cotidianidad. Muy contrariamente, lo invisible u oscuro constituye uno de los dos niveles del todo existente: Jiménez señala que es «el universo “uno”, visible e invisible» (1967, p. 332; 1990, p. 390). La comparación con la naturaleza, y de manera más concreta con el bosque, resulta efectiva para comprender esta concepción del mundo. Contamos, por un lado, con el claro: una porción del bosque iluminada por la luz y por la que el hombre camina sin miedo, puesto que ve su alrededor. Además, hay, generalmente en mayor proporción, una vasta zona tan poblada de vegetación que ni siquiera de día nos resulta posible atisbarla por completo, y andamos por ella inseguros, sintiéndonos siempre acechados. Al toparnos con algo desconocido, nuestra imaginación se desata para ponernos alerta, y llegamos a creer que «[e]xisten en las tinieblas frondales [sic], fuerzas ocultas y entes graves», como menciona Eguren en su motivo «Paisaje mínimo» (2015b, p. 90). Sin embargo, dado que somos

18 Son numerosos los estudios que analizan la antítesis presente en la obra egureniana. Véanse Ortega (1970, pp. 68, 80), Ferrari (1974/1977, pp. 128, 131), Areta Marigó (1993, p. 44) o Benavides (2017, p. 134).

19 Quiroz Avila sostiene que Eguren «está siempre refiriéndose a una suprarrealidad, a un mundo esencial que preexiste e incluso posibilita lo real», cuyo desvelamiento persigue la poesía (2010, p. 62). Ferrari nota un «desdoblamiento del mundo» en Eguren constituido por lo «[v]isible e invisible» (1974/1977, pp. 131-132).

incapaces de ver lo que nos esconde, también podemos rechazar su existencia; entonces, «[s]ólo aceptamos lo visible del bosque» (2015b, p. 90), perdiéndonos la complejidad de toda su constitución y, en definitiva, también de la nuestra. De nuevo en el motivo «Los finales», el barranquino escribe que la naturaleza, comprendida aquí como el conjunto de la vida, está llena de «misterios latentes» (Eiguren, 2015b, p. 147). Esto nos remite al concepto de los «bosques de símbolos» (*fôrets de symboles*) del conocido poema «Correspondencias» («Correspondances»), de Baudelaire (1857, p. 19; véase Anchante Arias, 2012, pp. 245-248). Dicha imagen refleja el postulado de los románticos —que más tarde retoman los simbolistas— de la analogía que se esconde entre todas las cosas y de la naturaleza como ámbito que el ser humano aún no comprende del todo a pesar de sus descubrimientos científicos.

Lo que oculta la naturaleza, lo que no podemos ver con los ojos del cuerpo, es el misterio. Este nace en las resquebrajaduras que se producen en el contacto entre la realidad invisible y la visible, o entre el mundo oscuro egureniano y lo que tal vez podríamos llamar «mundo claro». Se nos permite apercibir lo desconocido únicamente de manera vaga y a través de las emociones: «Sólo sabemos, puesto que la sentimos, que hay una luz lejana que nos trae a un espacio sin finales», menciona Eiguren (2015b, p. 150) refiriéndose al plano invisible. Dado que no lo podemos conocer por completo, lo secreto se nos presenta como algo atractivo y aterrador al mismo tiempo: nos llama para que le quitemos el velo que nos impide ver aquello que nos esconde, pero ese ocultamiento, ese no saber qué hay detrás, nos produce miedo. «Lo que ignora[mos nos] da, como lo material, hambre y sed», escribe Jiménez en uno de sus aforismos (1967, p. 339; 1990, p. 396). Eiguren, por su lado, nos dice que «[n]ada atrae en el mundo bello como la delicadeza y el misterio» (2015b, pp. 14, 25). Igual que el amor —principio de todo o «única razón de vida», «ideal de [...] creación» y poseedor de «un dinamismo ilógico o de lógica

extrauniversal, secreta», según el lírico peruano en sus motivos «La belleza», «Ideas extensivas» y «La esperanza», respectivamente (Eguren, 2015b, pp. 49, 136, 95)—, este anhelo es movimiento, puesto que genera un desplazamiento (físico y/o mental) de lo deseado al deseador (con su fuerza de atracción) y a la inversa (como respuesta a dicha fuerza). El concepto de movimiento resulta clave en el pensamiento egureniano; ya el conjunto de escritos que tratamos aquí, así como cada uno de ellos por separado, recibe el nombre de *Motivos*, vocablo que remite al dinamismo (véanse Rivarola Rubio, 1966, p. 27; Silva-Santisteban, 2024, p. 204). Con este término se comprende el principio que rige la vida y que es, por lo tanto, contrario a la muerte: estatismo puro, pues «lo estático es una especie de muerte», sostiene Eguren en «Línea, forma, creacionismo» (2015b, p. 31). Esto es así porque la existencia supone una creación que se da, como en la concepción católica, por amor, pues «el querer», según Eguren en su escrito «Ideación», es «movimiento necesario a toda creación» (2015b, p. 174).

La belleza, de igual manera, es movimiento: «es atracción» y a ella «peregrinamos siempre», asevera en «La impresión lejana» (Eguren, 2015b, p. 176). Por añadidura, explica el barranquino en su motivo titulado —precisamente— «La belleza», esta «es la harmonía del misterio; sin ést[a] se borra en un compás monótono» (Eguren, 2015b, p. 45), al igual que el amor es «principio de vida» y, como este y el misterio, su explicación «viene del sentimiento y el buen gusto que carecen de normas» (pp. 43-44). En el mismo texto adjetiva lo bello como «indefinible», pues tiene «origen divino» (Eguren, 2015b, pp. 43, 48). Juan Ramón también establece una asociación entre lo desconocido y la hermosura: habla, por ejemplo, de «la belleza misteriosa» (Jiménez, 1967, p. 325; 1990, p. 378), imposible de abrazar completamente por nuestro entendimiento —sin embargo, suele atar dicho lazo a través de algunas de sus encarnaciones concretas (ver § 4)—. Dada su naturaleza

casi incomprensible, solamente asible a medias por los sentidos del espíritu, por el sentimiento, el misterio se vuelve, de manera paradójica, ideal o «el corazón de la idea» para Eguren (2015b, p. 175)²⁰: una idea, un concepto abstracto que aprehende nuestra mente y que, por ende, tal vez nunca podamos hallar fuera de ella. A pesar de que lo desconocido esté presente en todo —desde lo más pequeño, «en el átomo», hasta lo más extenso, «en el cosmos», nos dice el poeta peruano en «Línea, forma, creacionismo»—, «[r]esbalamos en una lámina de acero sin alcanzar un nuevo plano espiritual. Nada sabemos de la belleza inmanente y apenas entendemos la sucesión de fenómenos. Sentimos y esto es todo» (Eguren, 2015b, p. 30). Paralelamente, para Juan Ramón el misterio está relacionado con el encanto —del latín *incantare* ‘cantar un hechizo’ (Lewis y Short, 1879)—, y ambos «pueden ser de mil maneras y estar en todos los lugares, incluso en los estercoleros» (Jiménez, 1961, pp. 94-95).

Pero no todo hombre tiene este don de videncia: el único capaz de escarbar entre sus secretos es el artista, quien tiene acceso a ellos en los momentos de inspiración o de «intuición revelatriz», según Eguren en el motivo «Ideación» (2015b, p. 173), y cuya producción «es un dictado misterioso», en «Ideas extensivas» (p. 135). Y el poeta tiene todavía mayor acceso, ya que, como menciona el barranquino en «Notas marginales», cuando se halla en «su comunión íntima con la Naturaleza» consigue «percib[ir] clara e indeleble la nota misteriosa que, partiendo de lo subconsciente, viene a fundirse en su alma» (Eguren, 2015b, p. 192). Tras su unión, transmite lo experimentado a través del lenguaje poético, compuesto por concreción lógica —el lenguaje— y también

20 Según Morillo Sotomayor, el «ideal» egureniano es «un impulso vital de síntesis que moviliza los elementos de la realidad en esa tentativa de manifestar la belleza; y al mismo tiempo yace debajo de las ideas, movilizándolas hasta extraer de ellas lo más profundo y esencial de su orquestación» (2023, p. 4).

por abstracción —la música, que «es la expresión directa del sentimiento» y «apenas conserva la facultad de pensar» (Eguren, 2015b, p. 194)—, pues «[e]l poeta», según Juan Ramón, «es un traductor de lo inefable», «es quien está naturalmente dotado para expresar por el habla o la escritura el misterio» (Jiménez, 1990, pp. 594-593). Con su doble caracterización, gracias a la musicalidad y al lenguaje que le son inherentes, «[l]a poesía es la revelación del misterio por la verdad del sentimiento», tal y como menciona Eguren en su motivo «La emoción del celaje» (2015b, p. 57); es, en palabras de Jiménez, «expresadora del misterio como tal misterio» (1990, p. 462). Ella misma, al igual que el poeta, no es del todo comprensible para el hombre, ya que suele tener como fuente la inspiración irracional y su manifestación melódica y metafórica a menudo roza la vaguedad y hasta la ambigüedad. Dicha percepción de la poesía refleja las conocidas palabras de Mallarmé: «Nombrar un objeto es suprimir las tres cuartas partes del goce del poema, que está formado por la dicha de ir adivinando poco a poco. Sugerir: ese es el sueño. El uso perfecto de ese misterio constituye el símbolo» (1891/1945, p. 869)²¹. No obstante, esta indefinición de la lírica es imprescindible para que este arte permanezca vivo, ya que, en palabras del lírico andaluz, «[s]i alguien supiera definir la poesía completamente, se acabarían el secreto y el misterio propios de ella; y, además, se acabaría la poesía misma como sujeto y objeto» (en González Ródenas, 2013, p. 406). Parejo destino tendría el misterio mismo: «[M]orirá el misterio descubierto», advierte Jiménez (1967, p. 359; 1990, p. 412).

21 En el original: «Nommer un objet, c'est supprimer les trois quarts de la jouissance du poème qui est faite de deviner peu à peu : le suggérer, voilà le rêve. C'est le parfait usage de ce mystère qui constitue le symbole».

4. Manifestaciones del misterio en la realidad visible o «mundo claro»

Somos conscientes de la existencia de lo invisible no solo porque la percibamos, de un modo u otro, a través del espíritu y el sentimiento, sino también por su aparición en lo visible. Aunque pueda parecer paradójica esta afirmación, esto es así porque en todo lo visible se halla, en forma latente, lo invisible, y viceversa. Además, como hemos mencionado, cuando ambos planos tienen contacto el misterio nace. Recordemos el ejemplo del bosque: conocemos una parte de él, la que la luz y la prudencia nos permiten atisbar, mientras que la otra nos queda vedada, dada a la imaginación, la cual inventa las más extrañas combinaciones seducida por el ansia y el pavor que le genera no saber. En el presente apartado analizamos algunas de las manifestaciones de lo secreto en la realidad visible o «mundo claro» tratadas en las obras reflexivas de Juan Ramón y Eguren, si bien tienen igual cabida en los textos poéticos y narrativos de ambos autores. Abarcamos los motivos de la naturaleza, la muerte, los sueños, los niños, la mujer y el yo.

«La Naturaleza», para el poeta de Barranco —quien tiende a referirse a ella en mayúscula—, «es un cúmulo de fuerzas motoras, incansantes, su vitalidad es una harmonía», explicita en «Filosofía del objetivo» (Eguren, 2015b, p. 96). Lo natural, en cuanto principio generador de vida después de Dios —o, más bien, primer estado de creación—, posee un gran poder de movimiento y, en consonancia con los preceptos románticos expuestos antes, su compuesto total está entretejido por conexiones invisibles y perfectas que el hombre intuye, pero que no comprende por completo. La naturaleza, según el texto «La emoción del celaje» de la mano del peruano, es «compañer[a] del alma», aunque —o, mejor dicho, por esta razón— se comunica a través de «palabras silenciosas» cuyo significado se puede intuir, pero no entender del todo

(Eguren, 2015b, pp. 55, 57). Como retomando este hilo y el del «bosque de símbolos»²² que hemos abordado también, Jiménez

cre[e] que todo hombre, todo pueblo, todo país, para ser aristocrático ha de vivir unido con su naturaleza, con la naturaleza, ya que en ella encontramos diariamente *los símbolos* [énfasis añadido], las señales que luego hemos de interpretar en la vida social completa. Nada templá ni nos pone en nuestro sitio tanto como la naturaleza; nada nos da más propiedad ni exactitud, nada nos absorbe y anula lo pequeño como ella ni, como ella, nos aísla y levanta lo grande. (1961, p. 64)

En este pasaje, la naturaleza queda vinculada a lo sublime —del latín *sub* ‘debajo’ y *limes* ‘el límite’ (Lewis y Short, 1879)—, que se caracteriza por encontrarse entre nuestro plano y lo absoluto y por causar deseo y miedo, al igual que el misterio. Tal conexión con lo absoluto implica una asociación de la naturaleza a lo divino y su idealización. De la misma manera lo considera Eguren, quien percibe el susurro del misterio en los detalles más ínfimos del mundo natural, en los seres diminutos que lo habitan y que, gracias a su tamaño, quizá sean capaces de ver algo que el ser humano, más grande y vasto, no pueda. Los insectos, por los cuales el lírico del Perú muestra una notoria inclinación, «para el hombre indican un mundo ignorado y sensible», según el motivo «La belleza», y crean «un mundo de fantasmagoría, de pensamiento impenetrable» en el texto «Tropical». A modo de conclusión, Eguren nos dice que estos seres «[s]on mínimos; lo pequeño se acerca a la esencia de la vida, al principio. Lo grande es siempre visible, lo pequeño es superior a nuestros sentidos» (2015b, pp. 47, 70).

22 Anchante Arias comenta que los símbolos de los *Motivos* «busca[n] desentrañar el misterio de una *Naturaleza* ya existente [...], así como crear una propia *Naturaleza*» (2012, p. 248). Morillo Sotomayor identifica esta naturaleza «como el lugar del conocimiento» (2023, p. 15).

Hay dos mundos que colindan con el de lo visible y lo invisible, por un lado, y también con el de la vida: la muerte y los sueños. Ambas realidades cobijan a todo ser humano (la primera, para siempre; la segunda, de manera temporal), mandan señales de su existencia a lo vivo (por ejemplo, a través de otros seres moribundos, muertos y dormidos) y son como una extensión de esto. «Tras la tumba perdurará esta vida y la vida de la muerte», sentencia Eguren en su motivo «El ideal de la muerte» (2015b, p. 132). La causa de esta creencia reside probablemente en el catolicismo, religión que entornó a los dos líricos y que postula la separación del cuerpo y el alma y la pervivencia de esta tras el fallecimiento, aunque ambos autores se inclinaran hacia el panteísmo²³ —«A la tierra no irá más que mi cáscara», escribe el poeta andaluz (Jiménez, 1990, p. 443)—. Pese a que este sea el pensamiento predominante en la obra reflexiva de Juan Ramón, es preciso apuntar que en las postrimerías de la artística aparece una preocupación por el alma individual al fallecer, ya que el poeta defiende entonces que tras la vida el espíritu se disuelve en el absoluto. Por ello, dirigiéndose a su conciencia en *Espacio*, el yo poético juanramoniano le pregunta: «Cuando tú quedes libre de este cuerpo, cuando te esparzas en lo otro (¿qué es lo otro?) ¿te acordarás de mí?» (Jiménez, 2005d, p. 1284). Sin embargo, no profundizamos en este hilo porque no es retomado en la prosa de reflexión del poeta andaluz.

El estrecho vínculo entre la muerte y la vida es palpable en los dos líricos. Para Juan Ramón, «[m]uerte es vida tanto como vida muerte», pues «[v]ida no es más que muerte dominada» y ambas constituyen «el equilibrio» y «la unidad del mundo» (Jiménez, 1990, pp. 420, 493,

23 Segundo Silva-Santisteban, esta creencia justifica la postulación por «un mundo más allá de la muerte», la cual equivale para el barranquino a «la recuperación final de la eternidad» y a «una liberación» que «testimonia la existencia de una vida superior» (2020, p. 173).

737). El español cree que durante nuestra existencia pasamos por una serie de «muertes cotidianas» (Jiménez, 1967, p. 101; 1990, p. 699), mientras que el peruano, de igual forma, sostiene en «La esperanza» que «[l]a vida es una sucesión de muertes» (Eguren, 2015b, p. 94). No obstante, el fallecimiento es ausencia de vida y belleza; por ello, encontrarla tanto en otros como irremediable e inminente en uno mismo la convierte en algo feo y generador de miedo. No extraña, entonces, que Eguren escriba que «hay que embellecer[la]» y que «[h]uy[e] de la muerte, y de la idea de la muerte» (2015b, pp. 205, 348). Jiménez, por su lado, se refiere al «espanto» que esta provoca, aunque se pregunta por qué surge, puesto que considera que estuvimos ya en ella antes de nacer (1990, p. 318). El temor que el hombre suele sentir hacia la muerte podría justificarse con el hecho de que mientras vive desconoce qué se experimenta al estar muerto, lo cual vuelve a la muerte un misterio.

Al mismo tiempo, dado que en cierto modo lo carnal resulta poco querido especialmente en el primer Juan Ramón y también en Eguren, la superación del cuerpo al morir hace de la muerte un ideal. «[L]a verdadera muerte», en palabras del barranquino en «El ideal de la muerte», «es una liberación»: «[U]na aspiración al infinito, el afán de conocer la ciudad nueva espiritual, misteriosa», un «país ignorado donde imaginamos latentes las bellezas idas y el amor de antaño», como una vuelta al pasado idealizado de la propia vida (Eguren, 2015b, p. 130). Por este motivo, Jiménez, de joven, «prefería la muerte a la vida», ya que «la consideraba el mejor estado», «el único ideal» (2014, pp. 232-233), por ser «exacta, bien proporcionada» (1967, p. 195). De todos modos, en la primera época sobre todo, aunque también a lo largo de toda su vida, el lírico español padeció «un profundo temor a una muerte repentina» (Jiménez, 2014, p. 99) que, según él mismo, «parte de un principio de orgullo y es el de la creencia de [su propia] divinidad» (1998, p. 93). A esto se podría añadir el afán de compleción

de su Obra, la cual escribía en mayúsculas y tenía por «tesoro» (véanse, entre otros, Jiménez, 1967, p. 377; 1990, p. 168).

El estado en el que entramos al soñar se parece a la muerte: «Dormir es morir» para el poeta andaluz (Jiménez, 1990, p. 494). El sueño suspende por un breve tiempo el cuerpo, mientras que el alma queda como hipnotizada —tal y como transmite la etimología de este vocablo, en la que radica *ὕπνος* ‘el sueño’ (Liddell y Scott, 1996)—, desatada de la racionalidad a la que está acostumbrada en la vigilia. Mientras dormimos se «paraliza nuestra inteligencia y nuestro dominio», dice Jiménez (1967, p. 353; 1990, p. 407). El mundo onírico tiene su propio lenguaje, así como sus propias reglas —obedecidas solo en cierta medida igual que las del desvelo—; por ello, al despertarnos, lo olvidamos al igual que lo soñado, y ambos se nos aparecen como secretos:

En el duermevela que antecede al despertar, al borde mismo de nosotros mismos, aún en la orilla, hacemos (cambio de lengua en una frontera) como una traducción subconsciente o inconciente de la palabra del sueño, un trueque extraño y sutilísimo que difiere de sí mismo tanto como un desnudo soñado, por ejemplo, difiere en color, en temple, en encanto, en misterio, del desnudo real. (Jiménez, 1990, p. 684)

Para el lírico peruano, los sueños constituyen también un plano diferente. En «Ideas extensivas» señala que es «un mundo informe» (Eiguren, 2015b, p. 136), unido a la esperanza y a la belleza, mostrando a esta última de manera fantástica, pues allí «se ven las formas sin línea, los colores sin colores», como menciona en «Línea, forma, creacionismo» (Eiguren, 2015b, p. 31). Por esta razón y por su ajustado contacto con lo invisible, el plano onírico es ideal y abre caminos hacia lo desconocido: «El ensueño es la difusión sublime, pues no tiene finales, siempre en estado de infinito», escribe de nuevo en «Ideas extensivas», teniéndolo por «la disonancia de la vida, disonancia que, como en la música, abre la vía nueva, tiende nuevas escalas»

(Eguren, 2015b, p. 135). Dentro del motivo recién citado desarrolla, a la par, una creencia que, en cierto modo, recuerda al idioma onírico postulado por Juan Ramón: «Sugiere un simbolismo, pero no contiene símbolos, que son sintéticos, representaciones vividas», dado que no puede «llegar a ser un hecho de conciencia integral», lo cual lo vuelve algo inasible y, en consecuencia, intraducible al lenguaje humano (Eguren, 2015b, p. 136). Por ende, se convierte en «la disonancia de la vida» o su «metáfora», de acuerdo con las palabras de Eguren en «La lámpara de la mente» (2015b, pp. 136, 25).

A pesar de la amplitud que ofrece, para el poeta de Barranco lo onírico está asimismo revestido de una aflicción inherente a la alegría y a lo imaginado: «El mundo de los sueños es un lucero pálido con brumas angustiales y notas infantiles, en la lámina sonora del contento la vibración postrera es siempre triste», asevera dentro del motivo «La piedad» (Eguren, 2015b, p. 115). La razón de esto la ofrece, una vez más, en «La lámpara de la mente», afirmando que «[l]a fantasía es siempre melancólica: porque no es una realización sino un trasunto del objeto amado» (Eguren, 2015b, p. 22). Si bien se podría pensar que esto influye negativamente en la fantasía, de manera contraria cree el peruano que «[e]sta virtud la ennoblecen a la manera de una luz piadosa; porque sin un toque de tristeza, toda alegría es banal, es una negación de vida, y la fantasía es de orden estético y como tal, desinteresada y libre» (Eguren, 2015b, p. 22). Por añadidura, el poeta tiende un puente entre los sueños y la niñez. Esto es así, por un lado, probablemente porque la imaginación y tal vez los recuerdos son parte esencial de la primera etapa de la vida; por otro lado, por la importancia que tiene lo bello en esa etapa. En «Ideas extensivas», Eguren explica:

La emoción estética resulta un sueño, un animismo de amor. Los niños la gozan encantadamente con espíritu de descubrimiento. La infancia vive

en constante devenir descorriendo cortinas bellas, en pos de paraísos iluminados; se olvida del recuerdo, rompe los juguetes una vez conocidos. (2015b, p. 138)

Según «De estética infantil», los niños se guían «por su principio de vida y su alegría» contrapuestas a la muerte y a la tristeza y/o al dolor (Eguren, 2015b, p. 36). En dicho motivo, el lírico peruano desarrolla con más profundidad sus reflexiones sobre la infancia. Allí prosigue con ese afán de descubrimiento mencionado antes y que, necesariamente, tiene que ser de algo desconocido. «Su espíritu», escribe Eguren refiriéndose al del niño, «vuela para percibir el conocimiento, con la curiosidad de lo ignoto, pues cada descubrimiento es para él una maravilla» (2015b, p. 36). Yendo «siempre directo a la belleza», «[e]l niño corre hacia lo desconocido: corre con sus ensueños», incluso «se diría que vive siempre corriendo» (Eguren, 2015b, p. 37).

A pesar de su empeño continuo por desentrañar aquello que no conoce, Juan Ramón considera que el infante no es capaz de comprenderlo por entero y, en consecuencia, tampoco de expresarlo. «Balbucir el misterio del mundo es propio del niño», afirma comparándolo con el «idiota» y el «salvaje», mientras que «expresarlo con inteligencia» es una capacidad «del verdadero hombre» (Jiménez, 1990, p. 365). El niño es instinto sin apenas reflexión, puesto que todavía se está formando. Tanto su futuro como su pensamiento basado en la espontaneidad apenas son predecibles, lo que lo vuelve «encantador y misterioso con la incógnita propia de su manadero» (Jiménez, 1967, p. 114). La niña es aún más sugerente para ambos poetas, ya que, además de sus características de infante, posee en potencia su femineidad. De pequeño, cuenta Juan Ramón, a menudo se encontraba «callado, escondido, esperando algún misterio en forma de una niña» (Jiménez, 2014, p. 160). Ella resulta un enigma para el chico al que atrae por el erotismo y la finura que desprenden su cuerpo y también su alma. Así, Jiménez confiesa que

«[a]spir[a] siempre, desde niño, a la mujer espiritual» (2006, p. 547). Por otro lado, la sensualidad y la delicadeza femenina de la niña (2015b, p. 125) son especialmente notorias en la obra poética de Eguren, en la cual aparece recurrentemente en forma de diversos personajes, como la famosa «niña de la lámpara azul» del poema con este título dentro de *La canción de las figuras* o la de «Visiones de enero», texto publicado en 1923 (Eguren, 2015a, pp. 179, 301-310). Según el motivo titulado así, la hermosura de lo femenino e infantil, en definitiva, se vincula para el poeta de Barranco con el misterio y es principio.

La belleza de la mujer, asimismo, tiene una tendencia «a la sensualidad, al ideal» y una semejanza a la noche que la hace «misteriosa como la vida misma», en palabras de «Noche azul» (Eguren, 2015b, pp. 46, 152). Incluso, «[c]uando una mujer es verdaderamente fina e ideal supera a toda belleza, a todo encanto, a todo sueño», menciona Eguren (2015b, p. 201). «Hay algo superior, definitivo que se eleva de estos dones y llega a una magia indefinible» (Eguren, 2015b, p. 201). Por la infinitud que propone su desconocimiento, entonces, no extraña que Jiménez contara a la mujer —o, para él, «el desnudo»— dentro de sus «tres normas vocativas» o «presencias», junto con la muerte y la obra (entre otros, Jiménez, 1990, p. 379; 2005b, p. 1198; véanse 1967, pp. 213, 326; 1990, p. 543; 2014, p. 634). Para el poeta de Moguer, «[l]a mujer desnuda es la forma (perfecta) por excelencia de nuestro mundo», y «[t]odas las otras formas bellas no son sino para comparársele» (Jiménez, 2014, p. 633). Hay que notar, empero, que el desnudo al que se refiere Jiménez no solamente tiene que ver con el cuerpo, sino también con el alma de la mujer, la cual, quizás, constituye el mayor secreto para el hombre que la desea: «Como la mujer está vestida, cuando la desnudamos parece que vamos a encontrar su dentro, y lo que encontramos es su fuera» (1990, p. 359).

Que la mujeratraiga al hombre, partiendo de los textos reflexivos de Juan Ramón y Eguren, se debe a que configura su opuesto y su igual a la vez. El binomio de lo femenino con lo masculino, al igual que el del niño-adulto, con sus diferencias y similitudes, suma la totalidad del ser humano. De este modo, Jiménez considera que «[e]n jeneral las mujeres jeniales son algo viriles, los hombres jeniales algo femeniles; porque el jenio necesita integración. Lo humano jenial ha de fundir niño, mujer y hombre simultánea o sucesivamente», y a eso debe aspirar el poeta, como el mismo moguereño hizo, según afirma (Jiménez, 1990, p. 729; véanse 1990, p. 714; 2014, p. 101). Sin embargo, esta unión de contrarios —y, en definitiva, consigo mismo— no puede lograrse para luego dedicarse a otras cuestiones, sino que, muy al contrario, resulta una tarea diaria a la que uno debe darse hasta el fin de su vida.

El español emprendió este trabajo teniendo en cuenta sus consideraciones hacia la construcción de «un yo total», reflejando su firme creencia y actitud también en su obra poética. Pueden leerse, por ejemplo, los conocidos versos de XXXVI de *Eternidades*, libro escrito entre 1916 y 1917 y publicado un año después: «¡No corras, ve despacio, / que adonde tienes que ir es a ti solo!» (Jiménez, 1967, p. 277; 1990, p. 301; 2005b, p. 388). El ser humano que se empeña en esta búsqueda es, según el andaluz, un «andarín de órbita», lo cual se asemeja en cierta medida al personaje «peregrín cazador de figuras» en el poema homónimo de *La canción de las figuras* (Eguren, 2015a, p. 210). Como afirma de sí Jiménez, es un andarín porque «[n]o pued[e] llegar a fin alguno, ni, es claro, a [s]í mismo» (1990, p. 456). Siguiendo esta línea, Eguren sostiene en «El ideal de la vida» que «[t]odo ser forja un mundo ideal que no puede revelar enteramente», debido a que «nadie lo podría comprender» (2015b, p. 128). Este mundo, necesariamente interior, resulta incomprendible para los demás y también para uno, aunque él mismo lo constituya, pues está conformado por sentimientos, por

abstracción y, en definitiva, por lo invisible, lo cual el barranquino asocia en «Sintonismo» a lo musical:

¿Comprenderemos la música que llevamos en el alma? Cuando un genio musical toca su canción mañanera adivinamos el motivo, pero no los pensamientos, imágenes y sugerencias del artista. El día que leamos como en un libro y la sintamos en verdad pura, habremos descifrado la esfinge. Sabremos reconditeces de la vida; las ideas innatas de la música y la razón del ideal y la hermosura. La celestialidad del corazón que canta la afinada sinfonela de la esperanza y del amor. (Eguren, 2015b, p. 16)

Y es que el ser humano, o «el hombre mejor» según Jiménez, refleja su exterior, siendo, «en su pequeño mundo, [...] el representante de lo infinito» (1990, p. 673). Todos «somos (el más vulgar de nosotros en la más corriente de las vidas) secretos permanentes del infinito misterio» (Jiménez, 1990, p. 392), y «realiz[amos] en cada momento de [nuestra] vida una multitud de cosas instintivas, incomprensibles para [nosotros]; pero [nos] dej[amos] hacerlas con la seguridad de que desarm[amos] así un enorme y trágico misterio que [nos] rodea» (1990, p. 85). Y esto se debe a que «en todas partes estamos con el misterio» (Jiménez, 2014, p. 637), el cual no se halla en otro plano, sino precisamente en el que habitamos: «¡No hay más misterio que la realidad, el presente, que la verdad!» (1998, p. 85).

5. Conclusiones

Tras haber comparado las obras reflexivas de Juan Ramón Jiménez y José María Eguren poniendo como centro la cuestión del misterio, obtenemos las siguientes conclusiones. Primera y generalmente, de los dos poetas tenemos un conjunto de escritos de carácter y cantidad diferentes: contamos con un número de páginas mucho mayor en el caso de Juan Ramón, autor prolífico de aforismos, del que también conservamos epístolas e intervenciones en congresos, entre otros documentos;

en contraste, de Eguren únicamente se conocen algunos de sus artículos publicados, así como sus pensamientos reflejados en entrevistas y cartas. No obstante, tanto el español como el peruano dejaron plasmados en prosa sus reflexiones sobre una serie de temas en su mayoría comunes: en esencia, la vida, la muerte, el amor, el tiempo, el arte, la poesía y lo desconocido. Su incisión en lo lírico y la escritura puede llevarnos a determinar estos textos, a la vez, como explicativos de su propia obra y expositivos de su inclinación poéticas, si bien es posible por igual hacer de ellos una lectura independiente.

Adentrándonos en su contenido, para empezar, percibimos una coincidencia en la concepción de lo ignoto, del misterio, que es aquello que se muestra de manera parcial produciendo deseo y miedo a la par. Lo secreto proviene de la parte espiritual del mundo (que el poeta de Moguer llama «realidad invisible», y el barranquino, «mundo oscuro») y surge al contactar con, según Juan Ramón, la «realidad visible» o, podríamos deducir para Eguren, el «mundo claro». Quien detecta la presencia de lo desconocido con una notoria sensibilidad es el artista y sobre todo el poeta, encargado de plasmar luego su experiencia en sus poemas. El misterio tiene varias manifestaciones en lo visible, tal y como aparece en los textos de Jiménez y de Eguren, pero por cuestiones de espacio aquí solamente hemos analizado los siguientes por considerarlos los más relevantes y desarrollados en ambas obras: la naturaleza, la muerte, los sueños, los niños, la mujer y el yo.

Pese a la distancia que los separó en vida (todo un océano los primeros años y algunos países luego, pues compartieron continente como residencia cuando Jiménez se fue de España con el inicio de su guerra civil) y que impidió que se llegaran a conocer de manera personal, las obras de reflexión en prosa de Juan Ramón y Eguren son cual dos canteras hartas de similitudes (y algunas disimilitudes) muy interesantes sobre unas inclinaciones y preocupaciones determinadas por la época

que los cobijó. Hemos visto en este artículo solo algunas de ellas y de forma más bien general. Resultaría altamente enriquecedor para la investigación ahondar más al respecto, observar aquellas cuestiones que aquí no hemos podido abarcar y, de manera paralela o suplementaria, hacer un estudio de la escritura artística (poética y también narrativa) de los dos líricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, X. (1970). *Eguren, el obscuro. El simbolismo en América.* Universidad Nacional de Córdoba.
- Albaladejo, T. (2008). Poética, literatura comparada y análisis interdiscursivo. *Acta Poética*, 29(2), 245-275. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2008.2.267>
- Albornoz, A. (1972). Juan Ramón Jiménez o la poesía en sucesión. En J. R. Jiménez, *Nueva antología* (pp. 5-86). Península.
- Anchante Arias, J. A. (2012). Símbolo, simbólica y simbolismo en los *Motivos* de José María Eguren. *Lexis*, 37(2), 225-252. <https://doi.org/10.18800/lexis.201202.002>
- Areta Marigó, G. (1993). *La poética de José María Eguren*. Alfar.
- Basadre, J. (1977). Elogio de José María Eguren. En R. Silva-Santisteban (Ed.), *José María Eguren: aproximaciones y perspectivas* (pp. 95-110). Universidad del Pacífico. (Obra original publicada en 1928)
- Baudelaire, C. (1857). *Les fleurs du mal* [Las flores del mal]. Poulet-Malassis et de Broise.
- Belli, C. G. (1982). La poesía de José María Eguren. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 17(17), 27-41. <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/537>
- Benavides, M. (2017). *Naturaleza de la prosa de José María Eguren*. Academia Peruana de la Lengua.
- Blasco Pascual, F. J. (1982). *Poética de Juan Ramón*. Universidad de Salamanca.

- Bonet, M. (2008a). Prólogo. En J. M. Eguren, *El andarín de la noche. Obra poética completa* (pp. 9-39). Huerga y Fierro Editores.
- Bonet, M. (2008b). Prólogo. En J. M. Eguren, *Motivos* (pp. 7-19). Huerga y Fierro Editores.
- Cruz Ramos, J. L. (2010). Saber el infinito. Leer a Juan Ramón Jiménez en un permanente ejercicio de intertextualidad poética. *Epos*, (26), 141-154. <https://doi.org/10.5944/epos.26.2010.10639>
- Debarbieri, C. (1975). *Personajes en la poética de José María Eguren*. Tipografía Sesator.
- Díaz-Plaja, G. (1958). *Juan Ramón Jiménez en su poesía*. Aguilar.
- Eguren, J. M. (2015a). *Poesías completas*. Biblioteca Abraham Valdelomar; Academia Peruana de la Lengua.
- Eguren, J. M. (2015b). *Prosa completa*. Biblioteca Abraham Valdelomar; Academia Peruana de la Lengua.
- Fernández-Cozman, C. R. (2019). José María Eguren, un poeta insular. *Tonos Digital*, (36), 1-12.
- Fernández-Cozman, C. R. (2022). La poesía simbolista de José María Eguren como sistema emergente y lectura de «Los reyes rojos». *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72(72), 495-503. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.015>
- Ferrari, A. (1977). La función del símbolo en la obra de Eguren. En R. Silva-Santisteban (Ed.), *José María Eguren: aproximaciones y perspectivas* (pp. 95-110). Universidad del Pacífico. (Obra original publicada en 1974)

- Garfias, F. (1967). Prólogo. En J. R. Jiménez, *Primeros libros de poesía* (pp. 15-65). Aguilar.
- Gómez Trueba, T. (2003). El libro de sueños de Juan Ramón Jiménez y su problemática aproximación al surrealismo. *Hispanic Review*, 71(3), 393-413. <https://doi.org/10.2307/3247248>
- González Ródenas, S. (2013). *Juan Ramón Jiménez. Por obra del instante. Entrevistas* (S. González Ródenas, Ed.). Fundación José Manuel Lara.
- González Vigil, R. (1999). *Poesía peruana. Siglo XX* (Tomo I). Ediciones Copé.
- Gullón, R. (2006). *El último Juan Ramón Jiménez*. Huerga y Fierro Editores. (Obra original publicada en 1968)
- Jiménez, J. R. (1961). *El trabajo gustoso (Conferencias)*. Aguilar.
- Jiménez, J. R. (1962). *Cartas. (Primera selección)*. Aguilar.
- Jiménez, J. R. (1967). *Estética y ética estética*. Aguilar.
- Jiménez, J. R. (1990). *Ideología (1897-1957). Metamorfosis, IV* (A. Sánchez Romeralo, Ed.). Anthropos.
- Jiménez, J. R. (1998). *Ideología - II. Metamorfosis, IV* (E. Ríos, Ed.). Ediciones de la Fundación Juan Ramón Jiménez.
- Jiménez, J. R. (1999a). *El modernismo. Apuntes de un curso (1953)* (J. Urrutia, Ed.). Visor Libros.
- Jiménez, J. R. (1999b). *La realidad invisible* (D. Martínez Torró, Ed.). Cátedra.
- Jiménez, J. R. (2005a). *Obra poética. Volumen I. Obra en verso. Tomo 1* (F. J. Blasco Pascual y M. T. Gómez Trueba, Eds.). Espasa-Calpe.

- Jiménez, J. R. (2005b). *Obra poética. Volumen I. Obra en verso. Tomo 2* (F. J. Blasco Pascual y M. T. Gómez Trueba, Eds.). Espasa-Calpe.
- Jiménez, J. R. (2005c). *Obra poética. Volumen II. Obra en prosa. Tomo 3* (F. J. Blasco Pascual y M. T. Gómez Trueba, Eds.). Espasa-Calpe.
- Jiménez, J. R. (2005d). *Obra poética. Volumen II. Obra en prosa. Tomo 4* (F. J. Blasco Pascual y M. T. Gómez Trueba, Eds.). Espasa-Calpe.
- Jiménez, J. R. (2006). *Epistolario I. 1898-1916*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Jiménez, J. R. (2012). *Epistolario II. 1916-1936*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Jiménez, J. R. (2014). *Vida (Proyecto inacabado). Volumen I. Días de mi vida* (M. Juliá y M. Á. Sanz Manzano, Eds.). Pre-Textos.
- Lewis, C. T., y Short, C. (1879). *A Latin Dictionary* [Diccionario en latín]. Clarendon Press. <https://logeion.uchicago.edu/>
- Liddell, H. G., y Scott, R. (1996). *A Greek-English Lexicon* [Léxico griego-inglés]. Oxford University Press. <https://logeion.uchicago.edu/>
- Mallarmé, S. (1945). Réponse à des enquêtes sur l'évolution littéraire [Respuesta a la encuesta sobre la evolución literaria]. En S. Mallarmé, *Oeuvres complètes* (p. 869). Gallimard. (Obra original publicada en 1891)
- Mariátegui, J. C. (2007). XII. Eguren. En J. C. Mariátegui, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (pp. 245-254). Biblioteca Ayacucho. (Obra original publicada en 1979)

- Morillo Sotomayor, A. (2023). José María Eguren y la concepción multidimensional de la poesía. *Metáfora. Revista de Literatura y Análisis del Discurso*, 5(10), 1-24. <https://doi.org/10.36286/mrlad.v3i6.143>
- Núñez, E. (1959). Prólogo. En J. M. Eguren, *Motivos estéticos. Notas sobre el arte y la naturaleza* (pp. 9-31). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Núñez, E. (Ed.). (1961). *José María Eguren. Vida y obra, antología, bibliografía*. Hispanic Institute in the United States.
- Olivé, L. (2022). *Juan Ramón Jiménez, traductor del misterio: Hacia una tipología de símbolos poéticos* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59786>
- Ortega, J. (1970). José María Eguren. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (247), 60-85. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2j8f7>
- Palma, C. (1977). Notas de artes y letras. En R. Silva-Santisteban (Ed.), *José María Eguren: aproximaciones y perspectivas* (pp. 61-62). Universidad del Pacífico. (Obra original publicada en 1912)
- Quiroz Avila, R. (2010). El antivanguardismo en *Motivos*, de José María Eguren. *Desde el Sur*, 2(1), 57-64. <https://doi.org/10.21142/DES-0201-2010-57-64>
- Rivarola Rubio, J. L. (1966). *Lengua y creación en la prosa de Eguren* [Tesis de bachiller]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Rouillón Arróspide, J. L. (1974). *Las formas fugaces de José María Eguren*. Imágenes y Letras.
- Silva-Santisteban, R. (1984). José María Eguren. En R. Silva-Santisteban (Comp.), *Poesía peruana. Antología general. De la conquista al modernismo. Tomo II* (p. 516). Edubanco.
- Silva-Santisteban, R. (2020). El universo poético de José María Eguren. En R. Silva-Santisteban, *Escrito en el fuego* (pp. 77-221). Biblioteca Abraham Valdelomar; Alastor Editores.
- Silvera, F. (2008). Metafísica en los *Borradores silvestres* de Juan Ramón Jiménez. *Artifara*, (8), 13-32. <https://ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/5003>
- Ureta, A. (1977). «Poesías», por José María Eguren. En R. Silva-Santisteban (Ed.), *José María Eguren: aproximaciones y perspectivas* (pp. 81-82). Universidad del Pacífico. (Obra original publicada en 1929)
- Valles Calatrava, J. R. (2016). Las *causas* de los *motivos* de Eguren. Bases críticas, planteamientos estéticos e ideas sobre la literatura en *Motivos* de José María Eguren. *Acta Literaria*, (53), 95-109. https://revistas.udec.cl/index.php/acta_literaria/article/view/5142
- Vich, V. (2018). Robles, buques, caballos y sangre en la poesía de José María Eguren. En V. Vich, *Poetas peruanos del siglo XX. Lecturas críticas* (pp. 21-32). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (235-260)

USO DE PYTHON EN EL ANÁLISIS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

Use of Python in the analysis of lexical availability

Emploi de Python pour l'analyse de la disponibilité lexicale

MARCO ANTONIO PÉREZ DURÁN

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México
marco.duran@uaslp.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0854-3109>

ALEJANDRO CÉSAR RICO MARTÍNEZ

Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí, Capital, México
alejandro.rico@tecsuperiorslp.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0146-7393>

ALEJANDRA HAYDEE MORENO SÁNCHEZ

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México
alejandrhamors@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-4203-6124>

RESUMEN:

El presente trabajo describe la operacionalización de la fórmula matemática de disponibilidad léxica de López Chávez y Strassburger Frías (2000) mediante el uso del lenguaje de programación Python. La metodología empleada se enmarca en un enfoque cualitativo-explicativo de carácter ejemplificativo, lo cual permite observar cómo Python puede incorporarse plenamente en los estudios de disponibilidad léxica.

Python optimiza de manera significativa el procesamiento de los datos, acortando el tiempo necesario y facilitando el análisis, según evidencian los resultados.

Palabras clave: disponibilidad léxica, fórmula matemática, índice de disponibilidad léxica, lenguaje de programación, Python.

ABSTRACT:

This paper describes the operationalization of López Chávez and Strassburger Frías' (2000) mathematical formula for lexical availability using the Python programming language. The methodology used is framed within a qualitative-explanatory approach of an illustrative nature, which allows us to observe how Python can be fully incorporated into lexical availability studies. Python significantly optimizes data processing, shortening the time required and facilitating analysis, as evidenced by the results.

Key words: lexical availability, mathematical formula, lexical availability index, programming language, Python.

RÉSUMÉ :

Le présent travail décrit l'opérationnalisation de la formule mathématique de disponibilité lexicale de López Chávez et Strassburger Frías (2000) au moyen du langage de programmation Python. La méthodologie adoptée s'inscrit dans une approche qualitative-explicative à caractère exemplificatif, ce qui permet d'observer comment Python peut être pleinement intégré dans les études de disponibilité lexicale. D'après nos résultats, Python optimise significativement le traitement des données, en permettant une réduction des temps et rendant plus facile l'analyse.

Mots clés : disponibilité lexicale, formule mathématique, indice de disponibilité lexicale, langage de programmation, Python.

Recibido: 26/05/2025 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

Hoy en día, la relación entre competencia léxica e inteligencia artificial (IA desde este momento) es cada vez más estrecha, especialmente en el ámbito del procesamiento del lenguaje natural (NLP desde este momento). Esta conexión se sustenta en los beneficios tanto educativos como tecnológicos que surgen de la combinación de ambos para el estudio y análisis de los niveles de la lengua. Por medio de esta conexión, se pueden generar métodos y programas basados en los resultados de la NLP que fortalezcan la competencia léxica, entendida esta como el conocimiento del vocabulario en el que se relacionan formas con significados, los cuales se agrupan y se almacenan en el lexicón mental (Lahuerta y Pujol, 1996, citado en Gómez Molina, 2004).

Para estudiar la competencia léxica, se requiere de dos aspectos fundamentales: frecuencia y disponibilidad léxica. La frecuencia influye en el aprendizaje y consolidación del vocabulario: cuanto más se escucha o se lee una palabra, mayor será la probabilidad de adquirirla. A través de la frecuencia léxica, se han podido identificar leyes cuantitativas que describen de manera sistemática la frecuencia de palabras, la longitud, la densidad, entre otras características del léxico (Capsada Blanch y Torruella Casañas, 2017; Hernández y Ferrer i Cancho, 2019; Rasinger, 2008/2019) que forman parte de la riqueza léxica (Ávila, 1988; Ávila Muñoz, 2014; López Morales, 2011) y que se apoyan en la estadística para reforzar y mejorar la descripción matemática sobre los estudios del vocabulario (Alvar Ezquerra, 2005; Davies, 2005; Romero-Pérez *et al.*, 2018).

En cuanto a la disponibilidad léxica, su estudio se originó en Francia a mediados del siglo pasado. Su objetivo era y es recopilar y

analizar el léxico disponible de una comunidad lingüística mediante estímulos cognitivos (pruebas de fluencia semántica) que activan el léxico del hablante. Para analizar la información recuperada de esas pruebas (llamadas cuestionarios de disponibilidad léxica), se ha empleado una fórmula matemática que calcula el índice de disponibilidad léxica (IDL desde este momento). Este cálculo se basa tanto en la frecuencia como en el orden de aparición de las palabras en el cuestionario de disponibilidad léxica.

¿Cómo se obtiene el IDL de un léxico disponible? Para poder calcularlo, la fórmula ha sido integrada en diversos programas informáticos (LexiDisp, DispoLex y DispoCen) diseñados para el procesamiento y análisis de los datos de manera rápida y eficiente. LexiDisp, el primer programa de cómputo que incorporó la fórmula matemática de López Chávez y Strassburger Frías (1991), fue desarrollado por la Universidad de Alcalá en 1990 (García Marcos, 1997; Moreno Fernández *et al.*, 1995). Tiempo después apareció DispoLex, un *software* diseñado de manera conjunta por la Universidad de Concepción (Chile) y la Universidad de Salamanca (España) (Bartol Hernández y Hernández Muñoz, 2004), el cual cuenta con una plataforma que incluye diferentes herramientas para el análisis del léxico disponible (cálculo del IDL; análisis y obtención de la frecuencia de las palabras; generación y obtención de datos estadísticos, sobre todo). Y recientemente ha aparecido DispoCen (*software* basado en R), que permite hacer el cálculo tanto de la disponibilidad léxica como de la centralidad léxica, y que se sustenta en la hipótesis de que las palabras más comunes y compartidas por los miembros de la comunidad lingüística presentarán una alta centralidad léxica y viceversa (Ávila Muñoz *et al.*, 2021).

En el contexto mexicano, hay evidencia de que se han desarrollado *softwares* para el estudio de la disponibilidad léxica. El programa más conocido es el denominado Vocablos, cuya finalidad consistió en

identificar tipos de vocablos comunes en diferentes colectividades escolares (Reyes Valdés *et al.*, 2021). También el grupo de investigadores de Reyes Valdés, Flores Treviño y Ojeda Castañeda ha utilizado el lenguaje de programación R para ampliar el análisis de la disponibilidad léxica.

Reconociendo las aportaciones hechas por los *softwares* previamente utilizados en esta clase de estudios, en el presente trabajo de investigación se ha empleado el lenguaje de programación Python para analizar y procesar datos de disponibilidad léxica. Desde este enfoque se espera una actualización más rápida y completa para el procesamiento de los datos informáticos en esta área, sin la necesidad de programas de cómputo específicos. Trasladar la fórmula matemática de disponibilidad léxica al campo del NLP constituye una de las primeras integraciones al análisis y desarrollo de sistemas inteligentes basados en IA (Muñoz-Basols *et al.*, 2024). Esta incorporación no solo amplía la posibilidad de análisis automatizado, sino que contribuye a la reducción de la brecha digital que aún existe en el procesamiento de datos lingüísticos. El objetivo de este artículo ha sido describir la operacionalización de la fórmula matemática para medir la disponibilidad léxica según López Chávez y Strassburger Frías (2000) en lenguaje de programación Python. Su eficiencia se evidencia con un ejemplo del estudio *Análisis de disponibilidad léxica de matemáticas en estudiantes de educación superior de San Luis Potosí capital* (2024), de Moreno Sánchez.

Se optó por Python debido a que es un lenguaje de programación ampliamente conocido y utilizado en el desarrollo de *softwares*, sobre todo en los campos de la ciencia de datos y aprendizaje automático (por sus siglas en inglés, *Machine Learning*, ML). Esto representa una innovación en dicha área de estudio, ya que Python utiliza bibliotecas especializadas como TensorFlow, desarrollada por Google, que facilita la implementación de modelos de aprendizaje automático. Su facilidad de acceso y su creciente adopción en entornos académicos y tecnológicos

lo convierten en una opción ideal para ejecutar análisis lingüísticos, incluido el estudio de la disponibilidad léxica.

2. Marco teórico

La lingüística computacional tiene su origen en dos momentos clave en la evolución de las tecnologías de procesamiento del lenguaje entre 1940 y 1950. El primero se centra en el desarrollo de la teoría de los autómatas propuesta por Turing (1948), con la cual se generó un modelo matemático expresado por medio de un algoritmo. El segundo momento se ubica en el desarrollo de los modelos probabilísticos (o la teoría de la información) propuestos por Shannon y Weaver (1949), con los que se desarrollaron los sistemas de comunicación a partir de leyes matemáticas que rigieran la transmisión y el procesamiento de la información (Alfonseca, 2000). De esta manera, desde que aparecieron las tecnologías del lenguaje (LT desde este momento), la relación entre ser humano y computadora ha generado un binomio indisociable para el avance del conocimiento en los ámbitos culturales, sociales, académicos, entre muchos otros.

Las tecnologías de la información se presentan como una técnica para el desarrollo de aplicaciones informáticas relacionadas con el tratamiento del lenguaje y del habla (Pierrel y Romary, 2000). Como resultado del desarrollo de estas aplicaciones, las computadoras no solo leen, analizan y procesan información, sino que también generan interacciones lingüísticas con los humanos. Además, las LT (o ingeniería lingüística), que forman parte de la lingüística computacional, se han centrado desde un principio en la IA a través del procesamiento del lenguaje humano. Esto se puede observar en que más del 80 % de la población global utiliza, sin darse cuenta, algunas de las aplicaciones de las LT —que se comercializan a través de la tecnología—: reconocimiento de voz, asistentes inteligentes, traducción automática, *chatbots*, resumen de textos, búsqueda de información, subtítulo automático,

generación de corpus lingüísticos (orales o escritos), síntesis del discurso, análisis del lenguaje, generación de lenguaje natural, comprensión del lenguaje, etc. Con las LT se busca 1) estudiar, resolver y fortalecer la descripción lingüística a través del uso de la computadora, y 2) desarrollar tecnologías que faciliten su aplicación a los terrenos sociales, culturales, educativos, etc.

A través de estas tecnologías, es posible crear herramientas de procesamiento que permiten utilizar los ordenadores sin renunciar al uso del lenguaje natural como medio de integración y de intercambio de información (Cole *et al.*, 1997; Llisterri y Martí, 2002; Martí, 2001; Uszkoreit, 2002, citados en Llisterri, 2003). Esta interacción ha dado lugar a la generación de herramientas y sistemas basados en reglas y modelos estadísticos desde una perspectiva computacional y al desarrollo de lenguajes de programación orientado a aplicaciones informáticas, al desarrollo web y a la IA, principalmente.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2024), la IA es potencialmente capaz de imitar o incluso superar las capacidades cognitivas humanas. Su finalidad es que estos sistemas puedan reconocer, comprender, interpretar y generar el lenguaje humano en todas sus formas. Para esto, el lenguaje de programación utiliza un conjunto de reglas gramaticales de orden sintáctico y un conjunto de reglas de orden semántico, lo que permite la elaboración de algoritmos computacionales que sirven de enlace para el propósito encomendado (Baciero Fernández, 2020).

Básicamente, el lenguaje de programación está conformado por símbolos, vocabulario, palabras clave y reglas de sintaxis y de sentido que se ejecutan en un entorno, donde se incluyen un editor de texto, un compilador y un depurador. Para poder ejecutar las instrucciones —y, por consiguiente, efectuar la orden—, se utiliza un código binario de base dos (0 y 1). Todas las aportaciones tecnológicas que se han

desarrollado en el ámbito del NLP se pueden aplicar a cualquier trabajo lingüístico. Una de las contribuciones más relevantes de la lingüística a este campo es la vinculación del léxico de una lengua con la IA, dado que el léxico desempeña un papel fundamental en los procesos de comunicación y comprensión del mundo.

Una de las áreas del léxico que potenciaría el desarrollo de la IA es la disponibilidad léxica, ya que, según Reyes Valdés *et al.* (2021), representa el capital léxico utilizable, en el que se incluye no solo un número finito de palabras, sino también una representación individual y colectiva del mundo social al que pertenece una persona. La finalidad de la disponibilidad léxica es obtener, identificar y organizar las palabras que se pueden activar en la mente del informante a partir de un tema específico. Con la aplicación de la disponibilidad léxica, se espera comprender el estado del léxico de cualquier comunidad de habla y describir cómo está organizado el léxico en la memoria semántica y el lexicón mental. Esto se logra mediante la identificación y cuantificación de las palabras que los hablantes pueden activar de manera más rápida y frecuente para la producción lingüística, lo que revela la estructura interna de su conocimiento léxico (Bartol Hernández, 2010).

Para analizar y comprender la estratificación de la información léxica que se obtiene de una conversación, el binomio Python-disponibilidad léxica puede ser fundamental, ya que permite abordar el estudio científico del lenguaje humano mediante un análisis automatizado de tareas. Estas tareas incluyen desde el análisis del léxico por IDL hasta la generación de redes léxicas que contribuyan a explicar de mejor manera el comportamiento léxico observable en el lexicón mental a través de la aplicación de la lingüística computacional, de la cual forma parte inherente la disponibilidad léxica.

3. Metodología

Para describir el proceso de operacionalización de la fórmula de disponibilidad léxica se ha hecho uso de una metodología cualitativo-descriptiva. En este apartado, se describe detalladamente el análisis realizado. El equipo de trabajo tardó quince meses para desarrollar la operacionalización de la fórmula de disponibilidad léxica.

3.1. Lenguaje de programación

El lenguaje de programación Python se caracteriza por realizar 1) una curva de aprendizaje fácil y dinámica que puede utilizarse con otros lenguajes de programación (Java, C y C++) y que puede funcionar con diferentes sistemas operativos de computadora (Windows, macOs, Linux, Unix, entre otros); 2) una sintaxis simple y efectiva para comunicarse con la computadora; 3) el respaldo tecnológico propio del programa y el apoyo de una comunidad internacional, y 4) el uso de librerías especializadas que acortan el código generado por el usuario.

Para trabajar la fórmula matemática de disponibilidad léxica de López Chávez y Strassburger Frías (2000), se utilizó la herramienta interactiva Jupyter Notebook como ambiente de ejecución de Python. Esta herramienta permite hacer uso de todas las librerías de Python para la IA, en especial para el aprendizaje automático, la generación de librerías de estadística, el procesamiento de palabras, el desarrollo de la ciencia de datos, entre muchas otras tareas. Además, a través del uso de Jupyter Notebook, se generan los prototipos de la aplicación y la posibilidad de compartirlos con los usuarios para hacer pruebas.

Por un lado, Jupyter Notebook presenta la capacidad de soportar múltiples lenguajes de programación a través de *kernels* y la posibilidad de incluir celdas de código y celdas de texto en un mismo documento, lo que facilita el trabajo. Además, las celdas se pueden ejecutar de manera interactiva, por lo cual los resultados se obtienen de manera

inmediata. Por otro lado, la herramienta Jupyter Notebook se diferencia de otros programas porque comparte de forma rápida los proyectos y los *notebooks* que se pueden guardar en formato JSON, lo cual facilita su distribución y colaboración a través de GitHub o JupyterHub. Finalmente, con esta herramienta, se pueden trabajar de forma directa los *notebooks* desde el navegador sin que se instale un *software* adicional, gracias a los servicios de Google Colab. Todo esto hace que Python sea el lenguaje de programación ideal para modernizar aspectos metodológico-computacionales en los estudios de disponibilidad léxica.

3.2. Grupo de trabajo

Python fue integrado al ámbito de la disponibilidad léxica por un grupo de trabajo de carácter interdisciplinario, específicamente, compuesto por lingüistas, ingenieros y pedagogos pertenecientes a diferentes universidades públicas de San Luis Potosí, México. Cada uno de los integrantes es especialista en su área y ha vinculado sus conocimientos a este trabajo de investigación para potenciar esta área de estudios en el contexto local, nacional e internacional.

3.3. La muestra

La muestra que sirvió como base para la operacionalización de la fórmula se obtuvo de algunos ejemplos tomados de la tesis de maestría *Análisis de disponibilidad léxica de matemáticas en estudiantes de educación superior de San Luis Potosí capital* (2024), de Moreno Sánchez. Esta investigación es el primer trabajo en el que se aplicó esta nueva herramienta para el procesamiento de la información y obtención del IDL. En la Figura 1, se presenta la fórmula matemática de disponibilidad léxica utilizada para el análisis de la muestra de esta tesis, que estuvo conformada por 283 participantes del ciclo escolar 2022-2024 de tres instituciones públicas de educación superior pertenecientes al estado de San Luis Potosí (capital) —lo que garantizó una heterogeneidad de los datos—.

Figura 1

Fórmula matemática de disponibilidad léxica

Donde:

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3 \times \left(\frac{i-1}{n-1}\right)} \times \frac{f_{ji}}{I_1}$$

D(P_j): Disponibilidad de la palabra j

n: Máxima posición alcanzada

i: Número de posición de que se trata

j: Índice de la palabra en cuestión

e: Número natural (2.7181818459045)

f_{ji}: Frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i

I₁: Número de informantes que participan en la encuesta

Como se observa, la fórmula se centra en a) la frecuencia absoluta con que fue dicha cada palabra en cada posición (f_{ji}); b) la frecuencia absoluta de la palabra, que resulta de sumar las diferentes frecuencias en cada posición; c) el número de participantes en la encuesta (I_1); d) el número de posiciones alcanzadas en la encuesta del centro de interés (n), y e) las posiciones en que fue dicha cada palabra (i). La aplicación del número (e) elevado al exponente que se presenta en la fórmula es el verdadero ponderador. Esto permite combinar sin distorsión la frecuencia y la posición de la emisión de cada palabra, ya que arroja una ponderación limitada entre 1 y 0.1, independientemente del número de participantes de la extensión de los listados producidos por cada informante, el número de sujetos que llegan a cada posición y la frecuencia de aparición del vocablo.

3.4. Procedimiento de aplicación para el análisis en Python

Para llevar a cabo la aplicación de la fórmula de disponibilidad léxica en el programa Python, se recopiló la información proporcionada por los participantes de forma tradicional, mediante un cuestionario de disponibilidad léxica en un tiempo determinado (tres minutos por centro), y se llevaron a cabo los criterios de tratamiento de datos siguiendo el proceso descrito por Samper Padilla (1998): a) estandarización del corpus, respetando, en la medida de lo posible, la versión original de cada una de las listas; b) eliminación de términos repetidos;

c) corrección ortográfica de cada término hasta lograr la neutralización de variantes flexivas y la elisión de marcas comerciales, y d) asignación de una clave de identificación para el tratamiento de la información del participante. Dicha clave permite registrar 1) el campo con información sociológica básica del informante formado por cinco caracteres sucesivos —cada uno de los cuales representa la codificación de una variante—; 2) un campo de identificación del usuario de tres caracteres, y 3) un campo de identificación del centro de interés de dos caracteres (Moreno Fernández *et al.*, 1995). La clave de identificación resultante fue 0001020116.

Una vez realizadas las adecuaciones de contenido y de estilo, se revisó que los datos estuvieran en archivo de texto (Word) ordenados de la siguiente manera: el centro de interés separado por «##__##» y cada palabra separada por una coma y un espacio. Esto aseguró que los datos fueran procesados de forma rápida y eficiente por el programa. A continuación, se presentan dos ejemplos:

- (1) a. ##16## *plomero, estudiante, albañil, encuestador, fontanero, psicólogo, matemático, ebanista.*
b. ##14## *oso, capibara, puma, mosco, mosca, burro.*

Se descargó el programa Python mediante el acceso al enlace <https://www.python.org/downloads/>¹. No obstante, este programa se puede usar en línea a través de la página web <https://jupyter.org/try-jupyter/lab/>.

Para establecer los tipos de celda se usó Jupyter Notebook: una celda para escribir código y otra para documentar el libro de trabajo. Los datos léxicos se registraron en una hoja de cálculo de Excel con la

1 Se sugiere que se utilice la versión más reciente y se realicen pruebas de funcionamiento.

finalidad de estandarizar el formato de entrada. En cuanto a las columnas, a partir de la segunda se enumeró la producción del informante desde el número 1 hasta n , según la distancia establecida para el análisis. En cuanto a las filas, la primera fue designada para los títulos de los datos, mientras que desde la segunda en adelante se relacionaron los vocablos correspondientes a cada participante. Este formato permitió la lectura e interpretación de la información, como se muestra en la Figura 2:

Figura 2
Ejemplo de los formatos registrados en Excel

	A	B	C	D
1	CODIGO	1	2	3
2	2111310401	progresion	razon	primer-termin
3	2111410402	factorizacion	racionalizacion	binomio
4	2111110403	seno	coseno	tangente
5	2111110404	poligono	suma-de-angulo	exterior
6	2111110405	muestreo	suma	media

Una vez codificada la muestra, se usó la librería PANDAS (Python for Data Analysis) para procesar los datos fuente desde las hojas de cálculo en Excel. Esta librería es una extensión de NumPy para manipular y analizar datos. Por medio de NumPy, se ofrecen estructuras de datos y operaciones para manipular tablas numéricas y series temporales conocidos como *dataframes* (o matrices de datos). La funcionalidad de los *dataframes* permitió llevar los datos de la fórmula de disponibilidad léxica al terreno del lenguaje de programación. Para evidenciar lo que se ha mencionado, se presenta la estructura correspondiente:

(2) import pandas as pd
Leer datos del archivo Excel

```
dfe = pd.read_excel('..../Data_Test/M_1.xlsx')  
df = pd.DataFrame(dfe)
```

Se etiquetaron en una sola base los datos obtenidos de Excel. Este procedimiento consistió en agrupar y contar el número de palabras totales que se obtuvieron de los cuestionarios de disponibilidad léxica. Los comandos para contar el número de palabras totales que han aparecido en el corpus son los siguientes:

(3) # Contar las palabras generadas y las vacías
df['num_contenido'] = df.iloc[:, 1:].notna().sum(axis=1)
df['num_vacias'] = df.iloc[:, 1:].isna().sum(axis=1)

Con la finalidad de organizar la información léxica de cada centro de interés, se generó un filtrado de la información en NumPy, pues este permite separar los datos por centro de interés. Para esta operación, se utilizó la columna del código para instruirle a Python que solo tomara los datos del centro de interés *X* que se encontrasen en la columna *X* o *Y* cualquiera. Obsérvese el ejemplo siguiente, en el que se le indicó a Python que tomase únicamente los datos del centro de interés 01 (c01):

(4) # Filtrar los datos por CODIGO
c01 = df[df['CODIGO'].astype(str).str.endswith(('01'))]

Como resultado se obtuvieron las palabras generales. Luego, mediante la siguiente instrucción, se le indicó al programa que solo trajera las palabras del c01:

(5) palabras_unicas = df.iloc[:, 1:].stack().unique().

Para obtener la frecuencia de cada palabra de la lista, se solicitó al programa que buscara todos los términos de la columna 1 y que eliminara los vocablos duplicados. Con base en el siguiente comando, se pudo hacer el cálculo por cada palabra, por el número de repeticiones o por la frecuencia:

```
(6) def calc_freq(palabra, df):
    return df.apply(lambda row: row.isin([palabra]).sum(), axis=1).
    sum()
```

Lo anterior permitió reunir los vocablos encontrados de cada centro de interés. Además de la frecuencia de las palabras obtenida, también se necesitó conocer el número de términos de cada columna. Esto fue fundamental dentro de la fórmula matemática de disponibilidad léxica porque, para realizar su cálculo, se requería de un parámetro conocido como frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i (f_{ji}). Para obtenerlo, se dieron las siguientes órdenes en Python:

```
(7) def ubicacion(palabra, df):
    contador = [0] * (df.shape[1] - 1) # Inicializar un vector de ceros
    for col in range(1, df.shape[1]):
        contador[col - 1] = (df.iloc[:, col] == palabra).sum()
    return contador

def encontrar_max_posicion(ubicaciones):
    max_indice = ubicaciones.index(max(ubicaciones)) return max_
    indice + 1
```

Se calculó la disponibilidad léxica a partir del comando presentado en la Figura 3, y se muestra un ejemplo del procesamiento de la información en la Figura 4:

Figura 3

Comando utilizado para calcular la disponibilidad léxica

```
def disponibilidad(c,i,n,Fji,I):  
    try:  
        return math.exp(-c*(i-1)/(n-1))*((Fji)/(I))  
    except: ZeroDivisionError:  
        return math.exp(-c*0)*((Fji)/(I))
```

Figura 4

Procesamiento de la información

Palabra	Frecuencia	Ubicacion	max_posicion	IDLT
seno	5	[5, 0, 0]	1	1.000000
coseno	5	[0, 5, 0]	2	0.100259
tangente	5	[0, 0, 5]	3	0.100259

4. Resultados

Para demostrar su efectividad, se aplicó la fórmula matemática en Python al trabajo de Moreno Sánchez (2024), como se mencionó anteriormente. Para la exemplificación se consideraron cinco participantes con tres centros de interés de matemáticas. En la Tabla 1 se presenta la organización de la información obtenida del cuestionario de disponibilidad léxica. Para comprender su estructuración se utilizó la siguiente nomenclatura: «Sujeto», «Centro de interés» y «Producción». La primera corresponde al número asignado a cada participante que respondió la encuesta (primeros tres dígitos). La segunda designa el número de centros de interés que se analizan (dos últimos dígitos), el cual se vincula directamente con la cantidad de centros de interés que participan en la investigación. La tercera categoría, «Producción», indica el número total de palabras que el informante proporcionó a partir del

cuestionario de disponibilidad léxica, y la posición señala la aparición de la palabra en el cuestionario. Así, por ejemplo, el código 00101 corresponde al participante 001 asociado al centro de interés 01, quien proporcionó la palabra *adición* en primer lugar en el cuestionario.

Tabla 1

Producción de palabras de cinco participantes del procesamiento

Sujeto- Centro de interés	Producción					
	pt1	pt2	pt3	pt4	pt5	pt6
00101	adición	producto	raíz	división	numera- dor	
00102	exponente	raíz	potencia	literal	variable	
00103	seno	coseno	tangente	cotangente	cosecante	
00201	resta	multiplicación	división	suma- de-fracción		
00202	regla- del-pro- ducto					
00203	función-tri- gonomé- trica	suma	división			
00301	suma	resta	división	fracción		
00302	variable	función	potencia			
00303	tangente	secante	seno			
00401	matemática	calcular	resultado			
00402	multiplica- ción	x	y	fracción	resta	suma
00403	cociente	cateto	tangente			
00501	división	multiplicación	suma	resta		
00502	numero	álgebra-lineal- y-abstracta	fórmula			
00503	fórmula	medida	altura	área		

Nota. pt = Posición de la palabra.

Después se procedió a calcular el total de palabras. Se realizó una suma de todas las producciones generadas en el centro de interés 01 por los cinco participantes, que dio como resultado veinte palabras. Para el paso siguiente, solamente se calculó cuántas palabras diferentes había, es decir, todas las palabras que no se repetían en el centro de interés 01 de los cinco participantes (trece en total). Del total de palabras diferentes, se formó una matriz de distribución con las posiciones de cada una de ellas, como se observa en la Tabla 2:

Tabla 2*Matriz de posiciones por participante de cada palabra*

Palabra	Participantes				
	w1	w2	w3	w4	w5
Adición	1	0	0	0	0
Producto	2	0	0	0	0
Raíz	3	0	0	0	0
División	4	3	3	0	1
Numerador	1	0	0	0	0
Resta	0	1	2	0	4
Multiplicación	0	2	0	0	2
Suma de fracción	0	4	0	0	0
Suma	0	0	1	0	3
Fracción	0	0	0	4	0
Matemática	0	0	0	1	0
Calcular	0	0	0	2	0
Resultado	0	0	0	3	0

Nota. Cuando el valor es cero, significa que el participante no produjo esa palabra. w = Participante.

Luego, se calculó la frecuencia absoluta, la cual muestra la sumatoria de los valores absolutos de aparición que presenta cada palabra en un mismo centro de interés. Los resultados se observan en la Tabla 3:

Tabla 3*Frecuencia absoluta*

Palabra	Posición de la palabra					Frecuencia absoluta
	w1	w2	w3	w4	w5	
	Posición (pt)					
Adición	1	0	0	0	0	1
Producto	2	0	0	0	0	1
Raíz	3	0	0	0	0	1
División	4	3	3	0	1	4
Numerador	1	0	0	0	0	1
Resta	0	1	2	0	4	3
Multiplicación	0	2	0	0	2	2
Suma de fracción	0	4	0	0	0	1
Suma	0	0	1	0	3	2
Fracción	0	0	0	4	0	1
Matemática	0	0	0	1	0	1
Calcular	0	0	0	2	0	1
Resultado	0	0	0	3	0	1

Nota. w = Participante; pt = Posición de la palabra.

Por ejemplo, en la Tabla 3 se observa que el participante 001 (w1) mencionó *división* en la posición 4; el participante 002 (w2), en la posición 3; el participante 003 (w3), en la misma posición; el participante 004 (w4) no la produjo, y el participante 005 (w5) la mencionó en la posición 1. Dicha palabra apareció un total de cuatro veces en la matriz, lo que corresponde a su frecuencia absoluta. Para ampliar este análisis, se comparte la distribución de las palabras en la matriz del informante 001 en la Tabla 4:

Tabla 4

Analisis de posición de las palabras producidas por el primer participante

Palabra	Producción					Frecuencia absoluta
	pt1	pt2	pt3	pt4	pt5	
Adición	1	0	0	0	0	1
Producto	0	1	0	0	0	1
Raíz	0	0	1	0	0	1
División	0	0	0	1	0	1
Numerador	1	0	0	0	0	1

Nota. pt= Posición de la palabra.

Para el cálculo del IDL de López Chávez y Strassburger Frías (2000), la información se organiza en una tabla de este tipo (ver Tabla 4) con el propósito de determinar la frecuencia de las palabras por posición. En ella, como se observa, el informante registró la palabra *adición* en la posición 1, *producto* en la posición 2, *raíz* en la posición 3, *división* en la posición 4 y *numerador* en la posición 1. En esta etapa ya no es relevante identificar al sujeto que las proporcionó, sino registrar cada palabra y la cantidad de veces que aparece en cada posición. Es decir, ahora se contabiliza cuántas palabras se localizaron en cada posición.

La fórmula establece que, para hacer el cálculo del IDL, es necesario sumar los valores obtenidos desde la posición inicial hasta la máxima posición alcanzada por cada palabra, considerando su presencia o ausencia en cada posición. A continuación, se muestra la aplicación de la fórmula para obtener el IDL utilizando la palabra *producto* como ejemplo. Esta palabra no presentó frecuencia en la posición 1 (es decir, frecuencia 0), pero sí en la posición 2 (frecuencia 1), la cual Python consideró para el cálculo del IDL:

$$DP_j = \left(e^{-2.3\left(\frac{1-1}{2-1}\right)} \right) \binom{0}{5} + \left(e^{-2.3\left(\frac{2-1}{2-1}\right)} \right) \binom{1}{5}$$

$$DP_j = \sum_{i=1}^2 0.10025 (0) + 0.10026 (0.2)$$

$$DP_j = \sum_{i=1}^2 0 + 0.020052$$

$$DP_j = 0.020052$$

La fórmula establece que se debe calcular el IDL para cada posición en la que aparezca la palabra a lo largo de la matriz de respuestas. Así, se obtienen divisiones como 0/5, 1/5, hasta cubrir la totalidad (α) de la matriz. En la aplicación de la formulada dada, la división 0/5 indica que la palabra no se registró en la posición 1, mientras que 1/5 señala que el vocablo apareció una vez en la posición 2. En este caso, el cálculo del IDL se detuvo tras considerar ambas posiciones, dado que no hubo producción de la palabra *producto* en posiciones posteriores.

Para obtener el IDL de cada vocablo, se calcula el valor correspondiente a cada palabra en cada posición, y el cálculo final de cada vocablo se obtiene sumando los valores de todas las posiciones. Cabe destacar que la fórmula considera tanto la posición como la frecuencia de los vocablos en sus cálculos. En la Tabla 5 se presenta el IDL de otros vocablos:

Tabla 5
Obtención del IDL

Vocablo	IDL	Frecuencia	Frecuencia relativa
Razón	0.4000000	2	0.22
Primer-término	0.0200520	1	0.11
Seno	0.0401040	2	0.22
Binomio	0.200000	1	0.11
Tangente	0.0200520	1	0.11
Progresión	0.2000000	1	0.11
Factorización	0.0200520	1	0.11

5. Conclusiones

En este artículo se ha descrito la operacionalización de la fórmula matemática de disponibilidad léxica en Python, mostrando su funcionalidad paso a paso y resaltando su valor como herramienta para el análisis lingüístico. El objetivo ha sido reforzar los estudios sobre disponibilidad léxica no solo en lo referente a la metodología de recolección y organización de datos, sino también en la interpretación sistemática de los resultados. Asimismo, se ha destacado la importancia de la disponibilidad léxica para comprender la riqueza y la organización del vocabulario en contextos específicos, lo que contribuye a una visión más amplia del comportamiento lingüístico de los hablantes.

El desarrollo de la fórmula matemática en Python representa una herramienta clave, ya que permite automatizar el cálculo del índice de disponibilidad léxica y procesar los datos de manera eficiente, con capacidad de adaptación a distintos tipos de análisis y formatos de información. A diferencia de programas como LexiDisp, DispoLex y DispoCen, que están diseñados para funciones concretas y ofrecen poca flexibilidad para personalizar procedimientos o integrar nuevos tipos de análisis, Python permite una implementación más versátil. Su compatibilidad con librerías especializadas de estadística, procesamiento de lenguaje natural e inteligencia artificial facilita la expansión de los estudios de disponibilidad léxica a contextos multidisciplinarios y a proyectos más complejos.

Por estas razones, Python se considera una herramienta idónea para la modernización de los estudios de disponibilidad léxica, no solo agilizando el trabajo analítico, sino también ampliando significativamente las posibilidades tecnológicas de la lingüística del corpus en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonseca, M. (2000). La máquina de Turing. En A. Martinón (Ed.), *Las matemáticas del siglo XX: una mirada en 101 artículos* (pp. 165-168). Universidad de La Laguna; Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas; Nivola.
- Alvar Ezquerro, M. (2005). La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. En M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 19-33). Universidad de Sevilla.
- Ávila, R. (1988). Lengua hablada y estrato social: un acercamiento lexicocoadístico. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 36(1), 131-148. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v36i1.668>
- Ávila Muñoz, A. M. (2014). Patrones sociolingüísticos de la riqueza léxica. Estudio basado en una propuesta original para el cálculo del índice de la densidad léxica virtual de los hablantes. *LEA: Lingüística Española Actual*, 36(2), 171-194.
- Ávila Muñoz, A. M., Sánchez Sáez, J. M.^a, y Odishelidze, N. (2021). *DispoCen*. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (35), 9-36. <https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.1>
- Baciero Fernández, J. I. (2020). *Elaboración de un modelo de reconocimiento de entidades nominales (NER) para su uso en aplicaciones de procesamiento del lenguaje natural (NLP)* [Trabajo de fin de grado, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. <https://oa.upm.es/62858/>

- Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. M.^a Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada: estudios dedicados a José M.^a Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Instituto Fernando el Católico.
- Bartol Hernández, J. A., y Hernández Muñoz, N. (2004, 3-7 de mayo). *Dispolex: banco de datos de la disponibilidad léxica* [Presentación de la ponencia]. VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, España.
- Capsada Blanch, R., y Torruella Casañas, J. (2017). Métodos para medir la riqueza léxica de los textos. Revisión y propuesta. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 44, 347-408. <https://doi.org/10.15304/verba.44.3155>
- Davies, M. (2005). Vocabulary Range and Text Coverage: Insights from the Forthcoming *Routledge Frequency Dictionary of Spanish* [Extensión del vocabulario y alcance textual: perspectivas del próximo *Diccionario de frecuencia del español de Routledge*]. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 106-115). Cascadilla Proceedings Project.
- García Marcos, F. (1997). *Estudios de disponibilidad léxica*. GRUSTA.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 491-510). SGEL.
- Hernández, T., y Ferrer i Cancho, R. (2019). *Lingüística cuantitativa: la estadística de las palabras*. Emse Edapp.

- Llisterri, J. (2003). Lingüística y tecnologías del lenguaje. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, (2), 9-71.
- López Chávez, J., y Strassburger Frías, C. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, 38, 227-251.
- López Morales, H. (2011). Los índices de «riqueza léxica» y la enseñanza de lenguas. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. 1, pp. 15-28). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Moreno Fernández, F., Enrique Moreno Fernández, J., y García de las Heras, A. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa LexiDisp. *Lingüística*, (7), 243-250.
- Moreno Sánchez, A. (2024). *Ánalisis de disponibilidad léxica de matemáticas en estudiantes de educación superior de San Luis Potosí capital* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., y Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*.
- Pierrel, J.-M., y Romary, L. (2000). Dialogue homme-machine [Diálogo entre el hombre y la máquina]. En J.-M. Pierrel (Dir.), *Ingénierie des langues* (pp. 331-349). Hermes.

Rasinger, S. M. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística: una introducción* (1.^a ed.). Akal. (Obra original publicada en 2008)

Reyes Valdés, D., Reyes Valdés, J. R., Flores Treviño, M.^a E., y Ojeda Castañeda, R. B. (2021). Una propuesta de herramientas informáticas para el tratamiento estadístico del índice de disponibilidad léxica en estudios correlacionales de educación y movilidad social. *Forma y Función*, 34(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n1.80581>

Romero-Pérez, I., Alarcón-Vásquez, Y., y García-Jiménez, R. (2018). Lexicometría: enfoque aplicado a la redefinición de conceptos e identificación de unidades temáticas. *Biblios*, (71), 68-80. <https://doi.org/10.5195/biblios.2018.466>

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Lingüística*, (10), 311-333.

Shannon, C. E., y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication* [Una teoría matemática de la comunicación]. The University of Illinois Press.

Turing, A. (1948). Intelligent Machinery [Maquinaria inteligente]. En B. Meltzer y D. Michie (Eds.), *Machine Intelligence 5* (pp. 3-23). Edinburgh University Press.

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (261-289)

CONSTRUCCIONES PRONOMINALES INNOVADORAS: UNA COMPARACIÓN A TRAVÉS DEL CORPUS PRESEEA-LIMA

Innovative pronominal constructions: a comparison via the PRESEEA-Lima corpus

Constructions pronominales innovatrices: une comparaison d'après le corpus PRESEEA-Lima

ANAHÍS SAMAMÉ-RISPA

The Ohio State University, Ohio, Estados Unidos

samamerispa.1@osu.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7079-3873>

RESUMEN:

El presente estudio preliminar aborda una comparación entre los usos de construcciones pronominales castellanas peruanas en dos grupos de hablantes en la ciudad de Lima: descendientes de migrantes andinos y no descendientes de migrantes andinos. A través de una muestra de datos del corpus PRESEEA-Lima, se analizan los usos canónicos de construcciones pronominales, así como aquellos usos que involucran innovaciones con verbos que no han sido caracterizados como pronominales canónicamente. El análisis de diecisésis entrevistas del corpus permite demostrar que los hablantes del grupo con ascendencia andina producen construcciones pronominales innovadoras que no se encuentran en la variedad de los hablantes sin ascendencia andina reciente. Además, en comparación con el grupo no andino, los primeros usan más los pronombres átonos de persona con verbos pronominales

alternantes. Se concluye que tanto los usos innovadores como la mayor frecuencia de construcciones pronominales con verbos alternantes son rasgos del castellano de los descendientes de migrantes andinos y se pueden explicar como un caso de convergencia lingüística.

Palabras clave: construcciones pronominales, pronombres átonos, castellano andino, contacto lingüístico, PRESEEA-Lima.

ABSTRACT:

This preliminary study compares the use of Peruvian Spanish pronominal constructions among two groups of speakers in the city of Lima: descendants of Andean migrants and non-descendants of Andean migrants. Using a sample of data from the PRESEEA-Lima corpus, we analyze the canonical uses of pronominal constructions, as well as those uses that involve innovations with verbs not characterized as canonically pronominal. The analysis of sixteen interviews from the corpus shows that speakers from the group with Andean ancestry produce innovative pronominal constructions not found in the variety spoken by speakers without recent Andean ancestry. Furthermore, compared to the non-Andean group, the former use unstressed personal pronouns more frequently with alternating pronominal verbs. It is concluded that both the innovative uses and the higher frequency of pronominal constructions with alternating verbs are features of the Spanish spoken by the descendants of Andean migrants and can be explained as a case of linguistic convergence.

Key words: pronominal constructions, unstressed pronouns, Andean Spanish, language contact, PRESEEA-Lima.

RÉSUMÉ :

La présente étude préliminaire compare l'emploi de constructions pronominales de l'espagnol péruvien par deux groupes de locuteurs de

la ville de Lima : les descendants de migrants andins et les non-descendants de migrants andins. À partir d'un échantillon de données issues du corpus PRESEA-Lima, nous analysons l'emploi canonique des constructions pronominales, ainsi que les usages impliquant des innovations pour des verbes qui ne sont pas caractérisés comme canoniquement pronominaux. L'analyse de seize entretiens du corpus permet de démontrer que les locuteurs du groupe ayant une ascendance andine produisent des constructions pronominales innovantes qui ne sont pas attestées dans la variété des locuteurs sans ascendance andine récente. De plus, en comparaison avec le groupe non andin, les premiers utilisent plus fréquemment les pronoms atones de personne avec des verbes pronominaux alternants.

Nous concluons qu'aussi bien les emplois innovants que la plus grande fréquence de constructions pronominales avec des verbes alternants sont des traits caractéristiques du castillan des descendants de migrants andins et peuvent être interprétés comme un cas de convergence linguistique.

Mots clés : constructions pronominales, pronoms atones, espagnol andin, contact linguistique, PRESEA-Lima.

Recibido: 31/07/2024 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

1. Introducción

En el presente trabajo abordo el estudio de construcciones pronominales en el castellano peruano desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. Estas construcciones involucran a los verbos pronominales, los cuales incluyen los pronombres átonos de persona (*me, te, se, nos*) en su paradigma. Desde un punto de vista normativo, los verbos pronominales se pueden clasificar en pronominales inherentes o alternantes. Mientras

que los verbos pronominales inherentes hacen uso obligatorio de los pronombres átonos, como *abalanzarse* (*Me abalancé sobre él*, pero no *Abalancé sobre él*), los verbos pronominales alternantes pueden tomar opcionalmente los pronombres, en algunos casos, sin alterar el significado de la construcción de manera importante (*Me tomé un café* o *Tomé un café*). Distintos autores han estudiado esta última clase de construcciones y han indicado su uso extendido tanto en España como en América (Hidalgo Navarro, 1995; Kany, 1963/1969). Así, se han propuesto distintas funciones que cumpliría este pronominal con función no reflexiva (Contreras, 1964/2004; Maldonado, 1999; Peregrín Otero, 1999; Real Academia Española [RAE], 2009). Por ejemplo, la RAE (2009) propone las construcciones con verbos transitivos y dativos aspectuales, en las que destacan las funciones de énfasis, de exceso y otras expresivas.

Aunque, como he señalado, el uso de estos pronombres átonos con verbos pronominales alternantes se ha postulado como parte de un fenómeno del castellano general, en este trabajo he intentado responder si, para el caso de América, este fenómeno se puede explicar como una marca específica del castellano andino a partir del contacto con el quechua. No son pocos los autores que proponen usos innovadores de los pronombres átonos para esta variedad y que tendrían una explicación a partir de la gramática quechua (Escobar, 2012; Muntendam, 2005; Solís, 1988; Zavala, 1999). Esta es la posición que he adoptado en el presente trabajo y que planteo probar, de manera preliminar, usando una muestra de un corpus recogido en la ciudad de Lima durante 2009 y 2010 en el marco del proyecto PRESEEA-Lima. A partir de la comparación de dos grupos de hablantes, descendientes de migrantes andinos y no descendientes, analizo los usos de los pronombres átonos *me*, *te*, *se*, *nos*. El análisis incluye los verbos caracterizados como pronominales, tanto inherentes como alternantes, y aquellos

verbos en construcciones pronominales cuyos usos serían innovadores. Lo anterior permite conocer si los usos innovadores son producidos solo por los hablantes descendientes de migrantes andinos, lo que sustentaría que se trata de usos específicos de la variedad andina.

El trabajo se divide como sigue: en la segunda sección, en primer lugar, presento sucintamente la teoría sobre los verbos pronominales en el castellano y establezco qué clase de construcciones he tomado en cuenta para el análisis. En segundo lugar, discuto de forma breve la definición de castellano andino con la que he trabajado y, en particular, explico qué han propuesto los autores sobre los usos innovadores de las formas pronominales átonas para el castellano andino. En la tercera sección, ofrezco la metodología usada en este estudio. La cuarta sección está dedicada al análisis de los resultados. En la última parte del estudio, brindo las conclusiones.

2. Marco conceptual

2.1. Las construcciones pronominales

Las construcciones pronominales hacen uso de los pronombres átonos de persona (*me, te, se, nos*), a pesar de que estos no cumplen una función argumental. Peregrín Otero (1999) diferencia entre construcciones reflexivas puramente sintácticas —de las cuales no me he ocupado en este trabajo— y construcciones con verbos inherentemente reflexivos o pronominales, como *suicidarse* o *resfriarse*. Para este segundo tipo de verbos, indica que «son reflexivos, no en el sentido de que un antecedente liga a un pronombre reflexivo, sino en el de que su único argumento es portador de dos papeles temáticos o semánticos distintos [agente y paciente]» (1999, p. 1465). Como se puede observar, esta clase de verbos pronominales inherentes requiere el uso del pronombre átono (*Él se resfrió la semana pasada*, pero no *Él resfrió la semana pasada*),

aun cuando este no cumple una función sintáctica¹. Entre los verbos pronominales, existen aquellos que son obligatoria o inherentemente pronominales, como los ya mencionados *suicidarse* y *resfriarse*, y aquellos que son opcionalmente pronominales, que no siempre toman el pronombre átono. En el caso de estos últimos, según Veselá (2012), «el *se* desempeña la función del morfema libre con sentido ocasional. De todos modos, conforma la(s) acepción(es) de dichos verbos y es un medio formal relativamente productivo» (p. 63). De lo anterior se desprende que, con los verbos pronominales alternantes, el uso de los pronombres átonos no es poco común y no sería específico de una variedad en concreto, sino de distintas variedades del español en general. Peregrín Otero (1999) ofrece algunos ejemplos de lo que denomina clíticos con función aspectual, los cuales se incluirían dentro de este tipo de pronominales opcionales: (*Me*) *vi una película sueca (en parte)* y *Tú (te) tomaste un café (en parte)* (p. 1473).

Entre las construcciones que se forman con verbos pronominales, se encuentran las dobles pronominales y las voces medias. En (1) se ofrecen los ejemplos proporcionados por la RAE para cada construcción. Para este trabajo, no he tomado en cuenta las oraciones del tipo (1a), pues en estas la forma *se* que concuerda con el sujeto es fija y solo varía el dativo (*me, te, se, nos*). Debido a que me he enfocado en los pronombres átonos sin función sintáctica —lo que excluye los dativos, por ejemplo—, las construcciones doblemente pronominales no han resultado de mayor interés; además, en este tipo de construcciones, no se han atestiguado usos innovadores. Sobre (1b), será importante diferenciar entre formas reflexivas del *se* (*Él se seca*) y formas pronominales,

1 Debido a que estos verbos no toman un reflexivo sintáctico, en el resto de este trabajo no uso el término *reflexivo* para referirme a ellos por considerarlo inadecuado. Me refiero a esta clase de verbos como *verbos pronominales*, que pueden ser *inherentes/obligatorios* o *alternantes/opcionales*.

ya que la interpretación puede depender del contexto (RAE, 2009, p. 3101). Las formas reflexivas, que hacen referencia a un objeto directo o indirecto con una función sintáctica clara, tampoco han sido de interés en este estudio.

- (1) a. *Se me ha ocurrido una idea* (RAE, 2009, p. 3100).
b. *Se secó al sol* (RAE, 2009, p. 3101).

Como se observa en los ejemplos ofrecidos, las construcciones pronominales pueden aparecer con verbos transitivos e intransitivos. En (2) se ofrecen ejemplos de cada una, en ese mismo orden. De nuevo, algunos verbos son inherentemente pronominales (2b), mientras que otros pueden funcionar como tales o no dependiendo de su significado: compárese (2a) con la forma no pronominal (*Gané un premio*). Además, existen verbos que varían como verbos pronominales intransitivos y verbos no pronominales transitivos; así, *congelarse* funciona como un verbo pronominal intransitivo (*Me congelo con este frío*), mientras que *congelar* sería un verbo transitivo (*Yo congelo el pavo*). También, como ya fue exemplificado, un verbo como *comer* puede aceptar opcionalmente el uso del pronombre átono para agregar matices aspectuales a la construcción: *Me comí lo que quedó* versus *Comí lo que quedó*.

- (2) a. *Cada uno se gana la vida como puede* [Fisas, Historias] (RAE, 2009, p. 3101).
b. *Yo me arrepiento* (RAE, 2009, p. 3103).

Sobre los sentidos de las formas pronominales átonas, la RAE señala la existencia de distintos tipos de dativos en el español, algunos de los cuales están involucrados en las construcciones pronominales, como el dativo aspectual. La RAE lo interpreta como un dativo reflexivo, ya que «concuerda siempre en número y persona con el sujeto de la oración. Así, concuerdan en primera persona *me* y *leí* en *Ya me leí el diario [...]*, [concordancia propia] de los morfemas característicos de los verbos pronominales» (2009, p. 2703). Este «dativo» tendría funciones

variadas: de énfasis (*Nos leímos toda la prensa*), de exceso (*Se fumaba dos cajetillas diarias*) y otras expresivas (2009, p. 2703). Los ejemplos anteriores pueden alternar con construcciones en las que no se usa el pronombre átono: *Leímos toda la prensa*, *Fumaba dos cajetillas diarias*.

Una interesante caracterización de las funciones del *se* proviene de Contreras (1964/2004). La autora, además de ocuparse de construcciones reflexivas, pasivas, entre otras, explica los distintos significados que *se* adquiere con los verbos pronominales alternantes: afectivos, estilísticos, socioculturales, aspectuales, etc. Este trabajo, en realidad, es una crítica a la *Gramática de la lengua española* de 1931. La autora cuestiona que la RAE use el término *reflexivo* para hacer referencia a los verbos de construcciones en las que los pronombres átonos no cumplen la función de reflexivo. De la misma manera, critica el uso del término *dativo* para estos pronombres, ya que no cumplen la función de objeto indirecto. Aunque Contreras se refiere a la versión de la *Gramática* de 1931, varios aspectos de su crítica siguen vigentes. La RAE sigue considerando a los pronombres átonos en este tipo de construcciones como morfemas reflexivos y como dativos. Aunque estoy de acuerdo con Contreras (1964/2004) en no considerar a los pronombres de verbos pronominales ni reflexivos ni dativos, en lo que resta del trabajo uso el término *dativo aspectual* para hacer referencia a los pronombres átonos, siguiendo la denominación que se ha usado en gran parte de la bibliografía revisada.

Además de las construcciones señaladas, los pronombres átonos pueden aparecer en otras que no he incluido en este estudio. Para el caso de *me*, *te*, *se*, *nos*, se trata, por ejemplo, de construcciones reflexivas en las que el sujeto realiza una acción que recae sobre sí mismo, y construcciones recíprocas. Para el caso de *se*, esta forma también aparece en oraciones pasivas e impersonales. Este tipo de usos —así como las construcciones doblemente pronominales— no ha sido considerado para el presente análisis.

2.2. Sobre el castellano andino

El castellano andino es una variedad de contacto entre el castellano y las lenguas andinas. De manera específica, la lengua originaria que más resalta por su influencia en la variedad es el quechua, el cual se habla en toda la región andina de América del Sur —lo que incluye a Perú, Bolivia, Ecuador, entre otros—. Según datos oficiales, solo en el Perú, para el 2017, esta lengua contaba con más de tres millones y medio de hablantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017). Aunque esta variedad se habla ampliamente en la región andina, en Perú también se encuentra en la ciudad costeña de Lima, debido a los procesos migratorios internos que empezaron alrededor de 1950 y 1960 (Matos Mar, 1990) y que continúan, aunque con menor fuerza, hasta la actualidad. Tanto hablantes monolingües quechua como bilingües quechua-castellano se asentaron en la ciudad, lo cual tuvo implicancias para el panorama lingüístico, demográfico y social; por ejemplo, basándose en datos de Arellano y Burgos (2010), Escobar (2018) señala que más del 50 % de la población en Lima tiene orígenes andinos, por ser migrantes de primera generación o descendientes de estos.

La variedad de castellano andino se diferencia de otras por una serie de fenómenos fonológicos, morfológicos, morfosintácticos y sintácticos que se explican por el contacto con las lenguas andinas en general y por el quechua en particular². La definición de castellano andino no es una tarea sencilla por cuanto la realidad de sus hablantes es bastante compleja³; por ejemplo, distintos autores distinguen entre el castellano andino de bilingües y monolingües (Caravedo y Rivarola, 2011;

-
- 2 Una descripción detallada de sus rasgos escapa a los fines de este trabajo, pero la bibliografía al respecto es abundante. Para el caso peruano, véanse Caravedo (1992), Zavala (1999), Cerrón-Palomino (2003), Escobar (2000, 2012), Klee y Caravedo (2006), Andrade Ciudad y Sessarego (2021), entre otras referencias.
- 3 Andrade Ciudad (2021) ofrece una discusión acerca del concepto desde los inicios de su aparición en el campo hasta la actualidad.

Escobar, 1992). En el presente trabajo, no realizo esta distinción, dado que los rasgos en el habla de bilingües de castellano andino también han sido encontrados en el habla de monolingües (Zavala, 1999).

Distintos autores han dado cuenta del uso de los pronombres átonos en construcciones innovadoras con verbos pronominales como parte del castellano andino. Solís (1998) estudia este tipo de construcciones y propone que el uso de los pronombres átonos castellanos con verbos que no han sido caracterizados como pronominales serían expresión de la voz media quechua, la cual se construye mediante el sufijo *-ku*. Este sufijo quechua tiene distintas funciones en la lengua: se usa en construcciones reflexivas, benefactivas, habituales y afectivas para señalar interés en realizar la acción, por ejemplo (Solís, 1998). Como señalé en la Sección 2.1, se reconoce como parte del español en general el uso de estos pronombres átonos con un sentido expresivo o enfático en verbos que pueden usarse como pronominales alternantes. Solís (1998) propone que en el castellano andino, además de estos usos, «se puede encontrar el uso del reflexivo de interés con verbos que por razones semánticas no acostumbran participar en tal clase de construcción (reflexiva)» (p. 196)⁴. Algunos de los ejemplos que ofrece Solís se muestran en (3), en los que el pronombre átono se usa para indicar habitualidad, interés por parte del sujeto y simplemente voz media, respectivamente.

- (3) a. *Con los dos (quechua y castellano) lo que yo me bromeo, me hablo.*
b. *Cuando ella también se hace casar con sus hijos.*
c. *Mi opinión se es esto.*

Además de este trabajo para el castellano andino peruano, Zavala (1999) también analiza este fenómeno en la variedad de Ayacucho. Para

4 Lo que Solís llama *reflexivo de interés*, la RAE (2009) lo clasifica como *dativo aspectual*, denominación que sigo en este trabajo (ver § 2.1).

la autora, estos usos se relacionan con un énfasis en el beneficio que el sujeto obtendrá por la acción realizada o con la importancia de la acción para el hablante. Al igual que Solís (1998), la autora reconoce la existencia de cierta clase de construcciones pronominales optionales en el castellano general —que también denomina *reflexivas de interés*; por ejemplo, en las cláusulas *Se aprendió el discurso* y *Me comí la torta* (1999, p. 73), parece destacar el carácter enfático en la conclusión de la acción, además de una clase de logro en la primera. Sin embargo, para el castellano andino, Zavala (1999) explica que «los pronombres son utilizados de manera más extensiva y con otras formas verbales» (1999, p. 73) que no se utilizarían en otras variedades del castellano, y ofrece algunos ejemplos que se pueden observar en (4). Su análisis coincide con el de Solís (1998), quien hipotetiza que uno de los rasgos distintivos de esta variedad sería la alta frecuencia de la voz media, a diferencia del castellano no andino.

- (4) a. *El cóndor se estaba en laguna.*
b. *Ahí yo me estudiaba, después acá he venido en la ciudad.*
c. *Así me escuché pero no realmente no le he visto con mi propio ojo.*

Fuera del contexto peruano, Muntendam (2005) realiza un estudio cuantitativo y cualitativo sobre las construcciones pronominales usadas en el castellano andino de Tarata, pueblo de Cochabamba, Bolivia. La autora cataloga los usos de los pronombres átonos en usos canónicos y no canónicos, y analiza las nuevas funciones que el *se* estaría adquiriendo en el castellano de esta zona en una muestra de hablantes dividida por género y nivel educacional —algunos de los ejemplos que ofrece se muestran en (5)—. La autora concluye que los nuevos usos del *se* pueden «tener una función habitual, benefactiva o afectiva, según verbo y persona de sujeto» (Muntendam, 2005, p. 186), lo que coincide con Solís (1998) y Zavala (1999).

- (5) a. *Su primera esposa se está en Cochabamba.*
b. *Los dos se han entrado en una fábrica acá en Tarata.*
c. *Mucha gente del campo siempre se va trabajando con la coca.*

Los autores citados en esta sección concuerdan en explicar estos usos pronominales a partir del sufijo quechua *-ku*. Además de usarse en construcciones reflexivas y recíprocas, este morfema hace referencia a acciones en las que el sujeto no tiene gran control (Muntendam, 2005, p. 186); en las que se encuentra especialmente afectado a nivel emocional (Zavala, 1999, p. 66), y en las que existe un sentido habitual, benefactivo o de interés especial en realizar la acción (Solís, 1998, p. 194). Son, justamente, estos sentidos los que los autores encuentran en sus muestras de castellano andino, y los que he planteado rastrear en una muestra de datos del proyecto PRESEEA-Lima.

3. Metodología

Los datos usados en este trabajo pertenecen a una muestra reducida del corpus PRESEEA-Lima, el cual forma parte del proyecto internacional PRESEEA, llevado a cabo en distintos países de habla hispana (Moreno Fernández, 2021). En la ciudad de Lima, Perú, este proyecto se llevó a cabo en 2009 y 2010, y estuvo a cargo de Rocío Caravedo. Se realizaron un total de cincuenta y cuatro entrevistas a hablantes divididos por edad (de 20 a 34 años, de 35 a 54 años y de 55 a más), género (masculino y femenino) y nivel educacional (primaria, secundaria, superior).

He intentado mostrar en este trabajo que existe una diferencia en el tipo de construcciones pronominales que usan los hablantes descendientes de migrantes andinos y los no descendientes: los usos innovadores de construcciones pronominales solo se producirían por hablantes del primer grupo. Aunque el corpus del PRESEEA-Lima no fue recogido pensando en diferenciar la ascendencia andina de los hablantes, es posible incluir este criterio a partir de los procesos migratorios en los

que están involucrados, así como de otras características sociodemográficas de los entrevistados. Al respecto, Caravedo (2022), en un estudio reciente sobre la concordancia gramatical en el que trabaja con el mismo corpus del PRESEA, reanaliza el nivel educacional de los hablantes teniendo en cuenta su historia familiar migratoria (de segunda o tercera generación), lugar de residencia, ocupación, entre otros rasgos. En general, la autora encuentra que existían correspondencias relacionadas con la escolaridad de los hablantes, aunque estas no eran para nada absolutas. Caravedo señala:

Hemos indagado sobre los orígenes de los hablantes, lo que nos permite considerar en el análisis los antecedentes andinos de los informantes a través de la generación migratoria: hijos o nietos de inmigrantes, para diferenciar los usos de los hablantes limeños tradicionales [...]. Mientras que los primeros corresponden al grupo con grado de escolaridad primaria, los limeños tradicionales al grupo con grado superior (3) de escolaridad. (2022, p. 21)

En el presente trabajo, sigo esta reinterpretación del nivel educacional con relación a la historia migratoria de los hablantes realizada por Caravedo (2022). He considerado a los hablantes de escolaridad primaria como hablantes con ascendencia andina (migrantes de segunda o tercera generación) y a los hablantes con educación superior como hablantes sin ascendencia andina (que no presentan antecedentes migratorios ni de segunda ni de tercera generación). Respecto a los otros rasgos sociodemográficos importantes para esta reclasificación, los hablantes de escolaridad primaria seleccionados tenían en común vivir en distritos en donde se asentaron las primeras olas migratorias andinas a la capital, así como trabajar en oficios no calificados⁵. Por su parte, los hablantes con educación superior vivían

5 Como Caravedo (2022) acertadamente clarifica, lo mencionado no quiere decir que todos los migrantes o descendientes de migrantes andinos en Lima comparten las

en distritos limeños tradicionales de nivel socioeconómico alto y se desempeñaban en puestos profesionales.

He seleccionado dieciséis entrevistas de las cincuenta y cuatro que conforman este corpus: ocho entrevistas pertenecen a hablantes de castellano andino (con nivel educativo primaria) y ocho a hablantes de castellano no andino (con nivel educativo superior). Dentro de cada grupo, se encuentran cuatro mujeres y cuatro hombres que pertenecen a los grupos etarios de jóvenes (20 a 34 años) y de adultos (35 a 54 años), distribuidos equitativamente. La distribución se puede observar en la Tabla 1, en donde cada etiqueta representa a un hablante —he seguido las etiquetas usadas en el proyecto PRESEEA para mantener el anonimato de los entrevistados—. En este orden, las etiquetas contienen el nombre de la ciudad a la que pertenecen las entrevistas (en este caso, Lima); la letra M o H para mujer u hombre, respectivamente; 1, 2 o 3 para indicar el rango de edad (20 a 34 años, 35 a 54 años, y 55 a más, respectivamente); 1, 2 o 3 para indicar el nivel de estudios (primaria, secundaria, superior, respectivamente), y una cifra de tres dígitos para indicar el número asignado a la entrevista. Por ejemplo, LIMA_M11_002 corresponde a la entrevista 002 que fue realizada en Lima a una mujer limeña de entre 20 y 34 años, con educación primaria.

mismas características sociodemográficas. Puede haber migrantes de primera, segunda o tercera generación que, por ejemplo, asistan a colegios privados de prestigio o vivan en los distritos más adinerados de la ciudad.

Tabla 1*Distribución de hablantes*

Grupo etario	Educación primaria		Educación superior	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
De 20 a 34 años	LIMA_M11_002	LIMA_H11_011	LIMA_M13_039	LIMA_H13_047
	LIMA_M11_001	LIMA_H11_010	LIMA_M13_038	LIMA_H13_048
De 35 a 54 años	LIMA_M21_005	LIMA_H21_014	LIMA_M23_042	LIMA_H23_051
	LIMA_M21_004	LIMA_H21_015	LIMA_M23_040	LIMA_H23_050

Respecto de la codificación, accedí a las transcripciones de las entrevistas en formato Word y con la herramienta de búsqueda seleccioné las formas de interés. En un primer momento, seleccioné todas las construcciones que contenían pronombres átonos. En una segunda etapa, descarté las construcciones en las que los pronombres eran reflexivos, recíprocos, objetos indirectos, así como aquellas construcciones que involucraban doble pronominal, formas pasivas o impersonales. Las formas fueron recolectadas en tablas del programa Microsoft Excel, el cual permite realizar conteos y obtener porcentajes de distribución.

4. Resultados

En primer lugar, ofrezco un análisis cuantitativo de los usos de los pronombres átonos en construcciones pronominales en las dieciséis entrevistas seleccionadas del corpus PRESEA-Lima. He incluido los usos no innovadores de los verbos caracterizados como pronominales, ya sea inherentes o alternantes, y los usos innovadores con verbos no caracterizados como pronominales en la literatura de la lengua castellana. Además, discuto las nuevas funciones que los hablantes descendientes de migrantes andinos dan a los pronombres átonos en las construcciones pronominales innovadoras. Por último, ofrezco una comparación cuantitativa del uso de estos pronombres

por los dos grupos de hablantes con los verbos clasificados como pronominales alternantes.

A continuación, en la Tabla 2, presento el conteo general obtenido para el total de las construcciones pronominales encontradas en la muestra. Este conteo incluye los usos no innovadores, con verbos pronominales inherentes y alternantes, y los usos innovadores.

Tabla 2

Conteo del total de formas pronominales no innovadoras e innovadoras

Tipo de construcción	N.º	%
Pronominales no innovadoras	1445	96.01
Pronominales innovadoras	60	3.99
Total	1505	100

Aunque la cantidad de usos innovadores de los pronominales no es elevada (solo 3.99 %), interesa ver cómo estas están distribuidas en la muestra por grupo de hablantes. Lo que se esperaría encontrar es que los usos innovadores pertenecerían al grupo de hablantes reclasificados como de la variedad andina por su historia migratoria. En la Tabla 3 se recoge esta información.

Tabla 3

Conteo del total de formas pronominales innovadoras por grupo de hablantes

Variedad de castellano	N.º	%
Castellano andino	56	93.33
Castellano no andino	4	6.67
Total	60	100

Los datos de la Tabla 3 muestran que casi la totalidad de los usos innovadores de las formas pronominales proviene del grupo de hablantes reclasificados como de castellano andino por su ascendencia. Aunque las sesenta apariciones de usos innovadores no son una cantidad elevada comparada con los usos no innovadores (ver Tabla 2), no es gratuito que casi todos ellos aparezcan en solo uno de los grupos de hablantes. Por lo tanto, estos resultados apoyan la hipótesis de este trabajo y de la bibliografía revisada sobre las construcciones pronominales en el castellano andino: esta variedad se caracterizaría por construcciones pronominales innovadoras que no se encuentran en variedades de hablantes no andinos.

Debido a las diferencias en la distribución de las formas referidas al interior del grupo de hablantes descendientes de migrantes andinos, parece importante una revisión detallada al respecto. La Tabla 4 muestra esta información.

Tabla 4*Conteo de formas pronominales por hablante de castellano andino*

Entrevistados	Pronombres innovadores		Pronombres no innovadores	
	N.º	%	N.º	%
M11_001	5	8.93	100	14.08
M11_002	3	5.36	69	9.72
M21_004	3	5.36	74	10.42
M21_005	1	1.79	80	11.27
H11_011	34	60.71	170	23.94
H11_010	4	7.14	87	12.25
H21_014	4	7.14	97	13.66
M11_001	5	8.93	100	14.08
M11_002	3	5.36	69	9.72

Como se puede observar en la Tabla 4, la distribución de las construcciones pronominales innovadoras por el grupo de hablantes de castellano andino no es equitativa. Mientras que casi todos los hablantes de castellano andino tuvieron entre una y cinco producciones de construcciones pronominales innovadoras, el hablante H11_011 tuvo un total de treinta y cuatro usos innovadores (el 60 % del total). Parecería necesario explicar por qué este último hablante supera con tanta diferencia a los demás; sin embargo, si se tiene en cuenta su número de producciones totales, en realidad el número resulta menos sorprendente. H11_011 produjo un total de 204 formas pronominales, mientras que el resto de los hablantes de castellano andino produjo una cantidad bastante menor, con un rango de 33 a 100 producciones. Es decir, H11_011 produjo el doble de las formas pronominales o más que el resto de los entrevistados. Así, estas treinta y cuatro producciones innovadoras de H11_011 representan solo el 20 % de su total de producciones, un porcentaje que sigue siendo elevado, pero que no se desvía tan sorprendentemente del promedio de usos innovadores de los hablantes de castellano andino. Con este punto aclarado, a continuación, en (6a-g), se ofrecen algunos ejemplos de los usos innovadores de la muestra.

- (6) a. *También igual los trato señorita nunca **me** tuteos por su nombre.* (M11_002)
- b. *Mi esposo trabajaba, es albañil pue' mi esposo y cuando estaban construyendo la casa de mi hermana **me** conocí con él.* (M11_002)
- c. *Ya no **me** vendía un centito / vendía cinco centos.* (H11_011)
- d. *Veinte manos **te** estás ganando diez soles.* (H11_011)
- e. *Ahí grande ya **me** comencé a trabajar.* (H11_011)
- f. *Por algo uno **se** empieza.* (H11_010)
- g. *Pero no **me** hice mis papeles señorita.* (M11_001)

Si se comparan algunos de estos con los ejemplos revisados en los trabajos referenciados, se puede comprobar que existen coincidencias.

Por ejemplo, en (1b), *Aquí yo me estudiaba, después acá he venido en la ciudad*, Zavala (1999) señala que el *me* indica énfasis en el beneficio que el sujeto obtiene de la acción. Este mismo sentido se puede observar en las construcciones (6b-e), en las cuales los hablantes hacen referencia a situaciones en las que ellos salen beneficiados, ya sea por cuestiones económicas (6c y 6d) o a nivel más personal (6b y 6e). Por su parte, en (6a), aunque no queda clara la inserción final de la sibilante en el verbo *tutear*, el sentido de habitualidad en la expresión parece bastante claro: la hablante explica que no suele tutear a las personas. Esta función también es señalada por Solís (1988) y Muntendam (2005) (ver § 2.2). Por último, en (6f-g), el sentido que se propone es el de interés especial en realizar la acción, el cual también es compatible con un sentido de benefactividad.

A partir de este análisis y siguiendo la literatura revisada, propongo que el uso de estas construcciones se puede explicar a partir del sufijo quechua *-ku*. Como ya he explicado, además de su función de reflexivo, este sufijo quechua también indica otro tipo de valores: habitualidad, beneficio, afectividad, involucramiento especial del sujeto en la acción. Todos estos significados son compatibles con los usos de los pronomombres átonos en las producciones de los hablantes de la muestra de castellano andino.

Por otro lado, un resultado del análisis que merece comentario es el referido al número de producciones pronominales con aquellos verbos que no son pronominales inherentes, es decir, cuyas construcciones pueden aparecer de manera optativa con los pronomombres átonos *me*, *te*, *se*, *nos*: verbos como *ir*, *comer*, *llevar*, *venir*, *traer*, *salir*, *escapar*, etc. En la Tabla 5 se muestra este conteo.

Tabla 5

Conteo de formas pronominales no innovadoras con verbos alternantes por grupo de hablantes

Variedad de castellano	N. ^o	%
Castellano andino	213	52.99
Castellano no andino	189	47.01
Total	402	100

La Tabla 5 muestra que el grupo de hablantes que tuvo más producciones de construcciones pronominales con los verbos clasificados como pronominales alternantes es el de castellano andino. Compárense las 213 formas de este tipo de construcciones por los hablantes de castellano andino con las 189 del grupo no andino. Revisando las frecuencias relativas, el primer número sobrepasa por más de cinco puntos porcentuales (52.99 %) el referido a las producciones del grupo no andino (47.01 %). Este resultado es interesante porque demostraría que la variedad andina no solo se caracterizaría por el uso de construcciones innovadoras con los pronombres átonos, sino también por un mayor uso de estos pronombres con verbos pronominales alternantes en comparación con el grupo de la variedad no andina. Lo anterior parece una prueba de la sospecha de Solís (1988) sobre la preferencia del quechua por construcciones de voz media: «Aunque no tenemos ninguna estadística de la frecuencia de uso de la categoría voz media en español andino, nos inclinamos por la sospecha de una alta frecuencia, lo que, precisamente, sería uno de sus rasgos distintivos» (p. 198). Es interesante notar que este uso extendido de los pronombres átonos con verbos pronominales optionales también es señalado por Zavala (1999).

5. Conclusiones

A partir de la muestra estudiada, una sección reducida de las entrevistas realizadas en el marco del proyecto PRESEA-Lima, he comprobado que los hablantes de nivel primaria, descendientes de migrantes andinos, producen construcciones pronominales innovadoras que no se encuentran en la variedad de los hablantes con educación superior, quienes no comparten la misma historia migratoria. Además, los primeros, en comparación con estos últimos, usan más los pronombres átonos en los verbos pronominales alternantes. Tanto los usos innovadores como la mayor frecuencia de construcciones pronominales con verbos alternantes se pueden explicar teniendo en cuenta que la variedad de los hablantes con ascendencia andina es una variedad de contacto.

Como expliqué en la metodología, los hablantes con nivel de educación primaria son descendientes de migrantes andinos y comparten una serie de características sociodemográficas ya discutidas ligadas a hablantes de castellano andino, variedad de contacto entre el castellano y las lenguas andinas, como el quechua. Esta lengua aglutinante tiene la forma *-ku*, un sufijo que, además de indicar reflexividad y reciprocidad, expresa otro tipo de valores que no se encuentran en las construcciones pronominales castellanas de variedades no andinas, como el de habituallidad o afectividad. Son justamente estos valores los que se observan en los pronombres átonos en este tipo de construcciones. Debe recordarse que, para las construcciones pronominales del castellano no andino, ya se han propuesto sentidos compatibles con ciertos usos del *-ku* quechua además de la reflexividad y la reciprocidad, como el llamado *dativo aspectual* castellano, que tiene un valor expresivo que puede implicar gran esfuerzo por parte del sujeto en realizar la acción, entre otros sentidos. Entonces, el fenómeno estudiado en este trabajo revelaría dos situaciones: por un lado, los hablantes de la variedad de contacto usan más los pronombres con verbos alternantes que los hablantes de

castellano no andino; por otro, el primer grupo usa los pronombres átonos en construcciones innovadoras en las que pueden expresar los sentidos del sufijo quechua *-ku* que no están codificados en las construcciones pronominales del castellano no andino.

Propongo que lo anterior sería un ejemplo claro de lo que ha sido denominado *convergencia lingüística*. En el campo del contacto, se ha usado el concepto de maneras distintas (Baptista, 2020; Blas Arroyo, 2006), así como también existe una serie de variaciones terminológicas con sus respectivas particularidades. Entre estas variaciones, se encuentran los términos *convergencia funcional* (Sánchez, 2004) y *complejización funcional* (Escobar, 2018), que, aunque con diferencias, enfatizan el aspecto multicausal del fenómeno lingüístico de contacto —lo cual, justamente, he considerado importante para explicar el fenómeno de interés del presente estudio—. Aunque, como mencioné, existen variaciones en su uso, la conceptualización que Palacios (2007) ofrece de *convergencia lingüística* se considera apropiada para una lectura acertada de los resultados aquí obtenidos. Palacios (2007) usa el término *convergencia lingüística* para un fenómeno en el que «la existencia de estructuras o rasgos estructurales similares en dos lenguas A y B que coexisten en una zona determinada, posibilita la influencia de una sobre otra para satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes» (p. 263). Los cambios involucrados en este tipo de mecanismo lingüístico, según la autora, incluyen, a su vez, la influencia de factores internos y externos (Palacios, 2007, p. 264), lo que precisamente se aprecia en el fenómeno aquí investigado.

Ya el sistema pronominal del castellano en general, sin situación de contacto, permite usar los pronombres átonos con verbos pronominales alternantes para expresar una serie de sentidos aspectuales, afectivos, estilísticos, etc. El uso de estos pronombres, que coinciden con las formas de reflexivo (*me, te, se, nos*), sería un factor interno de la lengua, ya que los

hablantes usan estas formas de manera variable para expresar los sentidos ya mencionados. Por otro lado, el fenómeno también se puede explicar por el contacto de la variedad andina con el quechua, lo cual sería el factor externo a la lengua. Los hablantes de la muestra con ascendencia andina usan los pronombres en construcciones innovadoras no atestiguadas en variedades no andinas con los mismos sentidos con que se usa el sufijo quechua *-ku*, que también se usa para construcciones reflexivas quechuas, tal como los pronombres castellanos. Aunque los hablantes de la variedad andina de la muestra no son hablantes bilingües, la influencia del quechua se puede observar a través de los rasgos que configuran el castellano andino como variedad materna y que, como tal, es transferida a los hijos de los hablantes. Este sería el caso de los entrevistados de la muestra con grado de instrucción primaria, quienes son hijos o nietos de migrantes andinos de primera generación.

Debe tenerse en cuenta que los hablantes seleccionados para este trabajo pertenecen a los grupos etarios de jóvenes y adultos: hablantes de segunda o tercera generación de migrantes con castellano como lengua materna. En ese sentido, sería interesante extender el trabajo, en primer lugar, a toda la muestra del proyecto PRESEA-Lima para observar si existen diferencias en el número de estas producciones entre los hablantes jóvenes y adultos y los habitantes mayores. En segundo lugar, sería importante seguir trabajando con muestras diferentes de hablantes originarios de la zona andina; por ejemplo, se pueden comparar las producciones de hablantes bilingües que tengan al quechua como lengua materna con producciones de hablantes monolingües de castellano, con el fin de conocer si los primeros tienen frecuencias más altas de uso de construcciones pronominales innovadoras.

El aporte de este trabajo radica en una primera aproximación cuantitativa y cualitativa al fenómeno de las construcciones pronominales innovadoras en hablantes monolingües de castellano con ascendencia

andina que viven en la ciudad de Lima, quienes han sido etiquetados como neolimeños (Caravedo, 2022). En ese sentido, este trabajo representa una contribución al estudio del castellano de hablantes con ascendencia andina en el nuevo contexto de llegada, ese contexto que fue el destino de migración de los padres y abuelos de los entrevistados. Como mencioné, una muestra más amplia y específica es necesaria para corroborar y ampliar los resultados aquí obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Ciudad, L. (2021). La construcción del castellano andino en el Perú. En L. Andrade Ciudad, L. y S. Sessarego (Eds.), *Los castellanos del Perú. Historia, variación y contacto lingüístico* (pp. 118-155). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083412-6>
- Andrade Ciudad, L., y Sessarego, S. (Eds.). (2021). *Los castellanos del Perú. Historia, variación y contacto lingüístico*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083412>
- Baptista, M. (2020). Competition, selection, and the role of congruence in Creole genesis and development [Competencia, selección y el rol de la congruencia en el origen y desarrollo del criollo]. *Language*, 96(1), 160-199. <https://doi.org/10.1353/lan.2020.0005>
- Blas Arroyo, J. L. (2006). Reflexiones en torno al concepto de convergencia lingüística y sus aplicaciones a las variedades del español en contacto con el catalán. Aspectos estructurales y sociolingüísticos. *Quo Vadis, Romania?*, (28), 75-92.
- Caravedo, R. (1992). Espacio geográfico y modalidades lingüísticas en el español del Perú. En C. Hernández Alonso (Ed.), *Historia y presente del español de América* (pp. 719-741). Junta de Castilla y León.
- Caravedo, R. (2022). La concordancia gramatical: ¿un caso de variación en el español del Perú? *Lexis*, 46(1), 5-27. <https://doi.org/10.18800/lexis.202201.001>
- Caravedo, R., y Rivarola, J. L. (2011). El español andino, ¿variedad real o mental? En W. E. H. Adelaar, P. Valenzuela Bismarck y R. Zariquiey Biondi (Eds.), *Estudios sobre lenguas andinas y*

- amazónicas. Homenaje a Rodolfo Cerrón-Palomino* (pp. 369-389). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9789972429729.017>
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Contreras, L. (2004). Significados y funciones del «se». *Onomázein*, (9), 95-104. <https://doi.org/10.7764/onomazein.9.05> (Obra original publicada en 1964)
- Escobar, A. M.^a (1992). El español andino y el español bilingüe: semejanzas y diferencias en el uso del posesivo. *Lexis*, 16(2), 189-222. <https://doi.org/10.18800/lexis.199202.002>
- Escobar, A. M.^a (2000). *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9972423476>
- Escobar, A. M.^a (2012). Spanish in Contact with Amerindian Languages [El español en contacto con lenguas amerindias]. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 65-88). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118228098.ch4>
- Escobar, A. M.^a (2018). Language contact between typologically different languages: Functional transfer [Contacto lingüístico entre lenguas tipológicamente diferentes: transferencia funcional]. En W. Ayres-Bennett y J. Carruthers (Eds.),

- Manual of Romance Sociolinguistics* (pp. 627-651). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365955-024>
- Hidalgo Navarro, A. (1995). Sobre los empleos expletivos del reflexivo *se* en español americano. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, (18-19), 361-386. <http://hdl.handle.net/11441/21863>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2007). *Resultados definitivos de los censos nacionales 2017. XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- Kany, C. E. (1969). *Sintaxis hispanoamericana* (M. Blanco Álvarez, Trad.). Gredos. (Obra original publicada en 1963)
- Klee, C. A., y Caravedo, R. (2006). Andean Spanish and the Spanish of Lima: Linguistic Variation and Change in a Contact Situation [El español andino y el español limeño: variación y cambio lingüísticos en una situación de contacto]. En C. Mar-Molinero y M. Stewart (Eds.), *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World* (pp. 94-113). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230245969_6
- Maldonado, R. (1999). *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Matos Mar, J. (1990). *Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú*. UNESCO.
- Moreno Fernández, F. (2021). *Metodología del «Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América»*

- (PRESEA). Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/PRESEA.2021.doc1>
- Muntendam, A. (2005). El español de Tarata: nuevas funciones de *se*. En H. Olbertz y P. Muysken (Eds.), *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino* (pp. 171-187). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278968-010>
- Palacios, A. (2007). ¿Son compatibles los cambios inducidos por contacto y las tendencias internas al sistema? En M. Schrader-Kniffki y L. Morgenthaler (Eds.), *La Romania en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann* (pp. 263-284). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865279002-013>
- Peregrín Otero, C. (1999). Pronombres reflexivos y recíprocos. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Vol. 1. Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 1427-1517). Espasa.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. II). Espasa Libros.
- Sánchez, L. (2004). Functional Convergence in the Tense, Evidentiality and Aspectual Systems of Quechua Spanish Bilinguals [Convergencia funcional en los sistemas de tiempo verbal, evidencialidad y aspecto de los bilingües quechua-español]. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(2), 147-162. <https://doi.org/10.1017/S136672890400149X>
- Solís, G. (1988). La categoría de voz media en quechua y su reflejo en el español andino. En L. E. López (Ed.), *Pesquisas en*

lingüística andina (pp. 191-199). CONCYTEC; Universidad Nacional del Altiplano; GTZ.

Veselá, J. (2012). Los verbos pronominales en el español actual y sus locuciones. *Studia Romanistica*, 12(2), 59-72. https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiaromanistica/12-2/SR_2_2012_5_Vesela.pdf

Zavalá, V. (1999). Reconsideraciones en torno al español andino. *Lexis*, 23(1), 25-85. <https://doi.org/10.18800/lexis.199901.002>

NOTA



Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (293-310)

UN EPIGRAMA LATINO EN EL FRONTISPICIO DEL *ESCUDO DE ARMAS DE MÉXICO* (1746) DE CAYETANO DE CABRERA Y QUINTERO

GENARO VALENCIA CONSTANTINO

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México
gevalenc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1226-1182>

Recibido: 06/04/2025 Aprobado: 03/10/2025 Publicado: 31/12/2025

Entre los estudios de poesía novohispana, la neolatina ha captado la atención —en menor proporción respecto de la castellana— de filólogos e intelectuales que la han reconocido como una parte inseparable de la literatura mexicana¹. En efecto, ya Ignacio Osorio Romero (1989, p. 12) sentenciaba que, a lo largo de tres siglos del periodo virreinal, en la Nueva España «la literatura, las ciencias y la cultura se escribieron en ambas lenguas» —a saber, tanto en latín como en español—, con lo cual «ignorar una de ellas» ocasionaría «ampujar o deformar el conjunto de nuestra historia cultural». Pero

1 Por ejemplo, Alfonso Reyes (1948/1960, pp. 282-390) incluyó en su ensayo la literatura neolatina novohispana junto a la producción prehispánica y la castellana. Para un panorama del neolatín en Nueva España, véanse Osorio Romero (1989), Herrera Zapién (2000).

en realidad se atiende poco la poesía de ese tiempo escrita en latín sino por mor de contados clasicistas. Por ejemplo, en la antología de poesía novohispana de Tenorio (2010), el criterio de selección contempló solo la parte española de algunos autores que escribieron en ambos idiomas, como el erudito vate novohispano Cayetano de Cabrera y Quintero —a quien pertenece el epigrama latino de estas páginas—. La hispanista reunió únicamente las piezas poéticas en castellano, demostrando así esa disociación lingüística en el estudio de la literatura novohispana (véase Tenorio, 2010, pp. 1057-1068)².

Ahora bien, de la poesía latina de Cabrera, el único testimonio poético que llegó a las prensas fue el panegírico en hexámetros consagrado al intelectual novohispano Juan José de Eguiara y Eguren, que ostenta el título *Sapientiae sidus, Minervalis Hesperi ascensus* (1725)³; todo lo demás permanece aún manuscrito, sin edición ni estudio, en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México⁴. Con todo, un poema latino suyo sí que se publicó, pero en el formato de un paratexto en un grabado del frontispicio de su obra más distinguida: el *Escudo de*

2 Es comprensible que esa antología no podía contemplar obras amplias, como el panegírico latino que Cabrera le escribiera a Eguiara y Eguren, pero sí las cortas, como los elogios latinos (Biblioteca Nacional de México, Ms. 26, «Borradores de Cabrera 1», ff. 7r-59v) o los epigramas de temática religiosa (ff. 79r-122v: *Sacrorum epigrammatum liber unus*; 171r-177v: *variorum epigramm. liber alter*), de los que se está ocupando Ulises Bravo López.

3 Actualmente, tras finalizar la edición a partir del impreso y el manuscrito (Ms. 26, ff. 161r-166v), me estoy dedicando a la traducción de esta obra que hasta ahora no había recibido ninguna atención.

4 Coronati (1988) hizo un catálogo detallado de esa producción latina. No incluyó el epigrama de este trabajo, pero sí hizo una transcripción de las odas latinas (ff. 125-146v) del Ms. 26. De hecho, antes de dicho catálogo, Parodi (1976) había registrado las obras conocidas de Cabrera con base en los manuscritos conservados, destinando un apartado solo a la poesía latina (pp. LIV-LX).

armas de México (1746)⁵. Al calce del grabado (ver Anexo), como inaugurando literaria y simbólicamente toda la obra, figura un epígrama latino construido por cuatro dísticos (hexámetros y pentámetros alternados). El texto, seguido de la primera traducción correctamente ejecutada⁶, reza como sigue:

*Iridis haud florens oculos deludat imago;
Ærea sub trino Pelta colore latet.
Quæ, fallente Numâ, fuit ægræ fabula Romæ,
Mexicei casûs edocet ampla fides.
Nempè novi pariter mundi caput altera Roma,
E Cælo PELTAM Mexicus ægra tulit.
A Domini Ancillâ, ANCILE hoc, tibi, Mexice, grator,
Auspicor et scutum, nobile stemma tuum.*

De ningún modo escape a tu vista la florida imagen de Iris,
pues tras su triple color se encubre un escudo de bronce.
Lo que por engaño de Numa fue ardid a una Roma afligida
para el episodio mariano una sólida fe lo refrenda.
México, alterna de Roma, igual sede del nuevo dominio,

-
- 5 «La obra de Cabrera no es sólo producto del celo personal del autor; tiene la característica de haber sido escrita por encomienda expresa del arzobispo; el *Escudo de armas de México* tuvo la expresa finalidad de notificar a la corte de Madrid y a la sociedad novohispana, el carácter definitivo del patronato guadalupano. Redactadas en un estilo casi siempre apologetico, sus numerosas páginas cumplen el cometido de imprimir en el tiempo, el tiempo novohispano, a la Virgen del Tepeyac como el escudo de armas, emblema y protectora de Nueva España» (Osorio Romero, 1991, p. 140). Véase también Salas Cuesta (2013).
- 6 El epígrama ha sido traducido un par de veces en estudios relativos al *Escudo de armas de México*, pero en ninguno de los casos se ha reflejado correctamente el mensaje por desconocimiento del idioma latino. López Saldaña y Fernández Galán Montemayor (2025, p. 146, n. 15) solo versionaron en español la libre traducción al inglés de McManus (2017, pp. 43-44), quien a su vez cita a Mues Orts (2009, Anexos documentales), cuya versión tampoco acierta.

ante su afección recibió del cielo desde luego un escudo.
De la sierva de Dios para ti, México, es este blasón; yo celebro
y auguro feliz porvenir al escudo, tu emblema notable.

El poema es, en esencia, un epítome del argumento retórico de toda la obra, puesto que, en primer lugar, sintetiza el asunto que Cabrera intenta mostrar (la milagrosa aparición de la Virgen de Guadalupe ante la maligna epidemia que infestó a la ciudad de México en 1736) y, en segundo lugar, contrapone la superstición pagana frente al prodigo mariano. En calidad de paratexto que el lector se topa al abrir el volumen, el epigrama inserto en el grabado que representa el acontecimiento milagroso tiene, asimismo, una función discursiva complementaria con el dibujo⁷, cuya elaboración encargó Cabrera a su amigo, el reconocido pintor José de Ibarra⁸. Mues Orts (2025, pp. 211-212) facilita una descripción de la dramática escenificación; no obstante, caracteriza el texto en latín del grabado como una simple inscripción, sin advertir que se trataba de una composición poética:

En un lugar de la ciudad de México, representada por las cúpulas de sus templos, una escena de desolación y muerte retrata la desesperanza de los moribundos. Sin embargo, el cielo se abre y recibe la presencia divina de la Virgen de Guadalupe, representada sobre un escudo protector de corte mixtilíneo, portado por un par de angelillos. En un primer plano seis caballeros y un sacerdote —el propio Cayetano de Cabrera— se

7 Este tipo de paratextos poéticos, en particular los escritos en latín, insertos en producciones plásticas ha sido prácticamente poco explorado, y constituye un fenómeno intermedial al conjugar pintura/grabado y literatura. Hay que notar que en estos casos la pieza poética se comisionaba de forma deliberada para acompañar la pictórica, de modo que es una práctica, en parte en línea con la tradición emblemática, inspirada sobre el tópico horaciano *ut pictura poesis*. Para dos ejemplos de epigramas latinos en retratos novohispanos, véanse Valencia Constantino (2025a, 2025b).

8 Sobre este pintor y su asociación con Cabrera, véase Mues Orts (2009; 2025, pp. 210-213).

distribuyen a ambos lados de la aparición divina, e hincados dan las gracias. El único de pie es Cayetano, quien escribe la crónica del milagro que atestigua. Bajo ellos una tarja adonada presenta una inscripción latina que hacía a la virgen de Guadalupe un escudo semejante al que en otro tiempo bajó del cielo para la protección de la Roma pagana.

Conjuntamente, en una especie de cintilla al centro superior del grabado, el autor novohispano dejó la clave hermenéutica histórica según la cual el poema pudiese descifrarse con toda su entonación retórica y simbólica: «Peltam in salutem urbis missam. Plut. in Numa». En efecto, no solo el epigrama, sino el *Escudo de armas de México* por igual desarrollan la comparación entre un relato mítico —transmitido por Plutarco (13.1ss)— sobre el rey romano Numa y la aparición milagrosa de la Virgen de Guadalupe; pero ese ejercicio literario, expresado en el poema con una claridad y concisión «epigramática», se logró concretar más bien por antífrasis. López Saldaña y Fernández Galán Sotomayor (2025, p. 146) supusieron de manera equívoca que el *Escudo de armas de México* oscilaba entre «el mito religioso» y «la fábula romana [...] sin comprometer su veracidad», puesto que al no comprender el epigrama en latín anticiparon que «la tarja dice que este hecho es mentira» (en referencia al caso guadalupano). Las autoras aventuraron que se trataba de una «retórica laberíntica», cuando, por el contrario, Cabrera pretendía denunciar la versión romana precisamente por su raigambre pagana —a pesar de valerse del símil literario— y, más aún, garantizar que la aparición mariana fue del todo genuina. Y el segundo par de dísticos latinos («Quæ, fallente Numâ, fuit ægræ fabula Romæ, Mexicei casûs edocet ampla fides») plasma de forma diáfana esta idea que, por desgracia, no cuajó en ninguna de las tres versiones existentes⁹, pues el poeta

9 «... que engañosa fábula de Numa fue la doliente Roma, / y en el suceso de México la fe triunfante nos enseña» (Mues Orts, 2009, Anexos documentales); «this was the legend of the plague in Rome, which Numa tried to lessen. / The great faith of the

específica que lo que para los romanos fue un ardid de Numa —un falso escudo que ofrecía protección contra la peste—, en contraste, para los mexicanos fue completamente auténtico, proclamado por la inquebrantable fe en la aparición.

Y en el desarrollo inicial del *Escudo de armas de México* (1746, lib. 1, cap. 5, p. 25) esta lógica comparativa queda en definitiva expuesta, porque Cabrera, tras declarar que el escudo que ampararía a los mexicanos debería provenir del cielo, ofrece en castellano un pasaje de la vida de Numa Pompilio, extraído de Plutarco y anunciado ya desde el grabado por aquella cintilla. Vale la pena reproducir aquí el texto en virtud de apreciar su interpretación¹⁰:

Haziala venenosamente colérica a los primeros años de Roma, y octavo del Reynado de Numa; y la hacía tan sangrienta, que talada ya toda la Italia llegaba al corazón del Reyno el estrago: caían todos los Ciudadanos, aquellos en la enfermedad, y todos en la desesperación de el remedio. Pero en brazos de la Religión, y Prudencia alzó Numa al Cielo las manos, de donde, dicen, en pluma de Plutarco sus Fastos, que le vino todo en un Escudo: un Broquel, que para remedio a la presente plaga, y antídoto a las venideras fue como venido del Cielo a sus manos.

La inclusión de su paráfrasis castellana del relato de Plutarco suponía un recurso argumental no solo para establecer el símil literario y

Mexican case teaches us the same lesson» (McManus, 2017, pp. 43-44); «esta fue la leyenda de la plaga en Roma, que Numa intentó disminuir. / La gran fe del caso mexicano nos enseña la misma lección» (López Saldaña y Fernández Galán Montemayor, 2025, p. 146, n. 15).

10 Al margen de esa página se halla una serie de abundantes apostillas con las que se consignan las fuentes bíblicas e históricas empleadas en la obra y de las cuales la letra marcada con (d) reproduce una traducción latina de Plutarco hecha por Wilhelm Xylander en el siglo xvi: «Regnante eo (Numa) annum jam octavum, pestilens morbus grassatus Italiam afflixit, urbemque Romam. *Ejus vel causa mœrente populo ferunt, Peltam æream e Cælo dilapsam in Numæ manus incidisse* [énfasis añadido]».

mítico, sino especialmente para acentuar el suceso mariano en contraste con el romano. Primero, como una parte determinante de su argumentación, Cabrera interpreta la cita antigua recalando la engañosa estrategia del rey Numa: «Milagros contó de él Numa a sus Vasallos [...]. Dixoles más, y lo que es de notar de aquel Escudo; que para la salud de la Ciudad, o curación de aquella pestilencia [...], se le avía dirigido del cielo» (1746, lib. 1, cap. 5, p. 25). En segundo lugar, el autor novohispano desacredita enteramente el caso romano, juzgando que la acción de Numa, a pesar de darle consuelo y alivio ante la peste, fue un engaño al pueblo y, en cambio, celebra positivamente el caso guadalupano:

Esta fue en sustancia la Protección, y el ESCUDO de Armas de Roma: y aunque a persuasiones de Numa nos lo quiso vender verdadero, no le hallo más color de verdad, que el de una bien cortada sombra en cuya oposición resaltan mejor los claros, celestiales colores, con que en aquel Escudo, que nos vino verdaderamente del Cielo, se pintó la Imagen de MARÍA Sma. en Guadalupe: de solo este se puede decir con verdad, que del Cielo se nos vino a las manos. (Cabrera y Quintero, 1746, lib. 1, cap. 5, p. 25)

Gracias a estos pasajes de contraste se logra apreciar con claridad que, desde el poema inaugural, Cabrera nunca puso en controversia la veracidad de la aparición guadalupana. De hecho, en la esquina inferior de la página 25 (1746, lib. 1, cap. 5), insiste en ello con una pequeña apostilla que no ha recibido atención: «Solo fue verdad en la Imagen de Guadalupe de México».

Del argumento y propósito del *Escudo de armas de México*, Eguiara y Eguren (1755, pp. 458-459) da noticias en el apartado que le destinara a Cabrera en su *Bibliotheca Mexicana*. Bajo el título de *Stemmata Mexicea*, el erudito novohispano precisa que la obra giraba en torno a la historia de la contagiosa epidemia («contagiosæ luis») y

las diferentes acciones médicas y sanitarias emprendidas para combatirla; añade que, aparte de testimoniar el milagro de la imagen «pintada» de la Virgen («depictam Guadalupanam Deiparentis Iconem»), la crónica también cumple un objetivo piadoso: favorecer la religión —desde luego, el culto católico («religioni et pietati expendendę ac fovendæ»)—. Precisamente, frente a las dudas suscitadas respecto de la aparición, Cabrera proyecta bajo esta pretensión casi propagandística toda su obra, sus argumentos, entre otros recursos retóricos y hagiográficos, y toda su misión, por supuesto, quedó cristalizada en los primeros versos del epígrama. Así pues, con esta información preliminar explico el mensaje y el simbolismo del poema, invocando algunos textos del *Escudo de armas de México* para sustentar mi interpretación de cada dístico latino.

Primer dístico

Iridis haud florens oculos deludat imago; ærea sub trino Pelta colore latet («De ningún modo escape a tu vista la florida imagen de Iris, pues tras su triple color se encubre un escudo de bronce»). La referencia al arcoíris puede ser múltiple y es posible asociarla, en principio, con el relato fundacional del guadalupanismo, según el cual el indio Juan Diego vislumbra a la virgen a través de rayos que se traslucen en los cielos: «El dichoso Indio [...] oyó aquella música del Cielo, vio rodeada de un Iris la primera vez a la Señora» (Cabrera y Quintero, 1746, lib. 3, cap. 19, p. 370). Asimismo, Iris era la diosa griega que en la mitología clásica fungía como la mensajera de los dioses. El poeta exhorta a un destinatario indefinido a que no se pierda de vista el milagro guadalupano anunciado por el descenso de Iris al mundo terrenal; esta idea puede entenderse como un aviso de que el reflejo brillante deslumbra por la importancia del mensaje «nuncio bien colorido de felicidades a Nuestra América», transmitido por Iris (1746, lib. 4, cap. 11, p. 486). En este sentido, Cabrera amplifica el simbolismo del arcoíris:

Del medio de este Monte, como de cortado Hemispherio, crecía a abrazar el Cielo de la Imagen, un Arco celestial, o Iris hermoso, que acreditó los epithetos de floreciente, al verse entretexido de flores, y tal como se dice en la Historia de su Aparición, ciñó a María Sma. en Guadalupe. (1746, lib. 4, cap. 10, p. 471)

También con lo anterior se explica el calificativo *florens* para la imagen de la Virgen, en alusión a las flores que Juan Diego guardó en su tilma y de las cuales surgió milagrosamente dicha efigie. La exhortación, en consecuencia, tiene como finalidad atraer la atención sobre el prodigo que había sucedido. Por su parte, el grabado, desde el aparato visual, muestra a un público con la vista hacia el cielo, atentos ya a la aparición, de manera que habría de suponer que seguían el consejo de mantenerse pendientes y observar el milagroso suceso.

Por lo demás, el escudo de bronce —motivo metálico recuperado de la narración sobre Numa— oculto tras el triple color de los rayos de Iris esconde un significado profundo: por un lado, el término *pelta* en latín alude a un escudo en forma de medialuna (lo cual secunda la iconografía mariana de una medialuna a los pies de la virgen —tanto la de Guadalupe como la del Apocalipsis bíblico—); por el otro, se inicia aquí el paralelismo con la leyenda del rey Numa que servirá en el siguiente dístico para perfilar y respaldar el culto guadalupano frente al pagano. Adicionalmente, el escudo semilunar, plasmado en el grabado, es el medio que transporta a la virgen del cielo a la tilma de Juan Diego (Cabrera y Quintero, 1746, lib. 1, cap. 5, p. 26).

El triple color de Iris (o el arcoíris)¹¹ puede ser una evocación de la trinidad; sin embargo, es posible que también se trate de una referencia a las tres advocaciones de María de Guadalupe:

11 En el poema neolatino *Guadalupe*, del novohispano José de Villerías y Roelas (citado en Osorio, 1991, pp. 280-282), acaso conocido por Cabrera, se representa a Iris con

Tres son las más famosas en la Historia, la Original de Guadalupe de Estremadura de España, y las otras dos en la América; la una en la América Meridional, y Reynos del Perú [...], la otra en nuestra Septentrional América, casi en su capital México, de donde ha corrido su fama, y Protección a todo el Orbe. (Cabrera y Quintero, 1746, lib. 3, cap. 9, p. 279)

En suma, con estos dos primeros versos el poeta ya informa que la aparición efectivamente sucedió y aconseja no descuidar el divino mensaje de Iris.

Por otra parte, la inspiración latina de este dístico, tanto en léxico como en argumento, es por mucho Claudio, autor romano al que Cabrera, a decir de Eguiara y Eguren (1755, p. 457), había tomado de modelo para su *Minervalis Hesperi ascensus*. Es posible que, para el epigrama, haya imitado el *Panegírico sobre el sexto consulado de Honorio Augusto*, en cuyo prefacio figuran los versos «additur ecce fides nec mea lusit imago, inrita nec falsum somnia misit ebur» (21-22), los cuales Cabrera recrea no solo con el adonio del hexámetro y con el *ampla fides* del verso siguiente, sino, muy particularmente, con la idea de darle crédito a cierto evento. La relación del *deludat imago* con la simbología del marfil y los sueños se advierte, para este caso, ya desde Horacio (*carm. 3, 27, 39-42*), sobre cuyos versos el comentador Pomponio Porfirión (*carm. 3, 27, 40*) decía «<LV>DIT IMAGO. imago pro somnio dicitur», con lo cual el hexámetro latino de Cabrera daría a entender que el mensaje de Iris no pasa por un simple sueño. Y,

triple rostro disipando las nubes y aclarando el cielo ante el indio Juan Diego, quien distingue en el resplandor de los rayos del sol a la Virgen María: «Vix ea fatus erat scopulo cum visus ab alto / tergemino fulgore micans pulcherrimus arcus / [...] triplici thaumantias Iris / ex templo irradians vultu, vaga lumina frangit; / nubeque adversa, misso sibi sole, renidens / dissipat indignantem hyemem, cælumque serenat. / [...] sed tamen e media revocatus luce, coactos / elevat obtutus, ipsoque in lumine cernit / [...] Mariam» (1, 315-321; 324-326).

aventurando una relación poética más compleja, sería posible conjeturar que, como en la Antigüedad el marfil era un material literariamente asociado con lo falso de los sueños y el cuerno con lo verdadero (VERG. *Aen.* 6, 893-896), el poeta novohispano acaso pudo también vincular el cuerno con la medialuna y con el escudo (*pelta*), de modo que el mensaje se tomara, en efecto, como verdadero. Por último, en la tradición novohispana, el final de un verso de Rafael Landívar (*Rusticatio Mexicana*, 4, 188: «ne tamen hæc lucri quemquam deludat imago») coincide con el de Cabrera.

Segundo dístico

Quæ, fallente Numa, fuit ægræ fabula Romæ, Mexicei casus edocet ampla fides («Lo que por engaño de Numa fue ardid a una Roma afligida para el episodio mariano una sólida fe lo refrenda»). Si bien el mensaje de estos dísticos es simple, ha sido de hecho el más complicado de comprender entre los intérpretes, pues la sintaxis les resultaba oscura. Con el afán de ilustrar la sintaxis que ocasionaba una lectura desviada, explico ahora en corto la organización de las ideas ahí propuestas: el *quæ* inicial funciona como el relativo predicativo de *fabula* y, a la vez, como el objeto directo de *edocet*, con lo cual la idea en general enuncia que, lo que fue invención y engaño para Roma —es decir, un caso de aparición—, la fe católica lo comprueba con la aparición de la virgen (el *casus* mexicano, o bien el acontecimiento, pero no el destino). Así pues, estos versos sirven de bisagra entre el caso pagano y el guadalupano, pues en su intento de dar legitimidad a la aparición mariana —que para la época de Cabrera seguía en entredicho— el poeta novohispano echa mano de la mítica narración de Numa antes mencionada¹². Su propósito era ejecutar una comparación efectiva mediante un motivo romano, cuyo prestigio, repertorio cultural y lengua utilizó abundantemente en

12 Cabrera cita expresamente a Numa junto con aspectos de la historia del escudo catorce veces (1746, pp. 25, 29, 87, 110, 152, 175, 280, 312, 323, 392, 457, 472, 481, 489).

todas sus obras. En todo caso, el relato pagano del ancil le suponía un erudito pretexto con el cual defender el hecho de la aparición del Tepeyac (Cabrera y Quintero, 1725, lib. 1, cap. 5, p. 25), como se explicó con anterioridad, y Cabrera contrapone el escudo que porta a la virgen con el de Numa, al que llama «supersticioso Ancil» (1725, lib. 3, cap. 13, p. 312).

Tercer dístico

Nempè novi pariter mundi caput altera Roma, e Cælo peltam Mexicus ægra tulit («México, alterna de Roma, igual sede del nuevo dominio, ante su afección recibió del cielo desde luego un escudo»). En oposición al «supersticioso ancil de Numa», Cabrera representa en estos versos a la ciudad de México, infestada por la epidemia y concebida como segunda Roma, recibiendo el verdadero escudo de los cielos. Esta es precisamente la escena que aparece en el grabado, el descenso de la virgen ante el entorno de la devastación:

Desde el Puerto de los Cielos, por piélagos de nubes se avía fletado en el más sólido casco de un Escudo, al verdadero Broquel, y Ancil de Numa, abastecido, en sola la Imagen de MARÍA Sma. en Guadalupe, y sus flores, de salud para la otra Roma de México, y remedio a su pestilencia. (Cabrera y Quintero, 1746, lib. 3, cap. 21, p. 392)

Es muy interesante que Cabrera identificara a México como la segunda Roma, como centro del Nuevo Mundo, no tan solo por el símil de la epidemia padecida y el escudo sobrenatural, sino por la importancia política, comercial y cultural que ostentaba la capital novohispana en el siglo XVIII. La comparación, además, no era novedosa para la época, pues ya hacia finales del siglo XVI el franciscano Juan de Torquemada había opinado que México era la capital de la cristiandad en el Nuevo Mundo (Tenorio, 2010, p. 386, n. 26), así como Roma lo era para Europa.

Cuarto dístico

A Domini ancilla, ancile hoc, tibi, Mexice, grator, auspicor et scutum, nobile stemma tuum («De la sierva de Dios para ti, México, es este blasón; yo celebro y auguro feliz porvenir al escudo, tu emblema notable»). Estos versos finales, que cierran el epígrama ingeniosamente, juegan en dos sentidos con la paronimia y la sinonimia. El primer caso estriba en los parecidos sustantivos *ancilla* ‘sierva’ y *ancile* ‘escudo, blasón’, este último bastante solicitado como tópico hagiográfico a lo largo del *Escudo de armas de México*:

Se adora el Escudo, u Ancil de MARÍA. Véase con mediana atención su bella Imagen, y se hallará como pintada en un Escudo, cuya figura, a modo de los que se llamaron Anciles, no es del todo circular, o rotunda, sino cortada [...] como en pequeñas líneas, que corban sus extremidades. (Cabrera y Quintero, 1746, lib. 1, cap. 5, p. 26)

El segundo caso contempla la sinonimia entre *ancile*, *scutus* y *stemma*. Los dos primeros términos hacen alusión directa al objeto material, un escudo sobrenatural que vehicula a la virgen del cielo a la tierra, mientras que el último, *stemma*, se vincula con el escudo de armas como emblema heráldico —y es el mismo término que Eguiara y Eguren (1755, p. 459) empleó para llamar en latín a la obra de Cabrera: *Stemmata Mexicea*—. El dístico comunica que la ciudad de México acepta la imagen guadalupana no solo como símbolo y emblema religioso, sino como auténtico escudo de protección milagrosa. A mi parecer, cuando el poeta dice que celebra y auspicia un buen destino para el escudo, no se trata de una insinuación autorreferencial: no apunta a la obra misma que el grabado y el epígrama en conjunto inauguran, sino, dirigiéndose a México (*tibi... tuum*), le rinde votos para que el escudo, tanto el milagroso como el heráldico, prosperen y perduren en la historia.

Palabras finales

En suma, el epígrama latino del grabado del *Escudo de armas de México* requería desde hace tiempo atención filológica, en vista de la cual se hiciera por primera vez una traducción correcta que captara el sentido del texto original y, con ello, se apreciara el simbolismo de la aparición guadalupana condensado en unos cuantos dísticos, que en corto resumen el argumento total de la obra de Cabrera y Quintero. Además, también era necesario reivindicar, en el marco de la poesía, este testimonio «extraviado» para la literatura novohispana, debido a que en apariencia pasaba por una mera inscripción, con lo cual una pieza poética en latín perteneciente a Cabrera se había publicado y, por ser un paratexto, había sido desafortunadamente desatendida. Sirvan estas páginas, por lo tanto, también para invitar a rescatar del olvido testimonios paratextuales semejantes y, en consonancia con lo que aconsejaba el primer verso del epígrama, a que no escapan de nuestra vista partes de la herencia literaria mexicana¹³.

13 De la poesía emblemática hay estudios importantes para el virreinato novohispano (véase Pascual Buxó, 2002/2015) y para el peruano (véase Sabena, 2011), pero siempre sobre la producción en español. En ese sentido, esa poesía escrita en latín vinculada a las artes plásticas, como el grabado o la pintura, ha sido —por decirlo menos— silenciada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera y Quintero, C. (1725). *Sapientiae sidus, Minervalis Hesperi ascensus*. Joseph Bernardo de Hogal.
- Cabrera y Quintero, C. (1746). *Escudo de armas de México: celestial protección de esta nobilísima ciudad de la Nueva-España, y de casi todo el Nuevo Mundo, María Santissima, en su portentosa imagen del mexicano Guadalupe, milagrosamente aparecida en el palacio arzobispal el año de 1531, y jurada su principal patrona el passado de 1737*. Impresora del Real, y Apostolico Tribunal de la Santa Cruzada.
- Coronati, L. (1988). *Obras poéticas latinas de Cayetano de Cabrera y Quintero*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eguiara y Eguren, J. J. (1755). *Bibliotheca Mexicana sive eruditorum Historia virorum... Tomus primus, exhibens litteras A B C. Ex novâ Typographiâ in Ædibus Authoris editioni eiusdem Bibliotecæ destinatâ*.
- Herrera Zapién, T. (2000). *Historia del humanismo mexicano. Sus textos y contextos neolatinos en cinco siglos*. Porrúa.
- Landívar, R. (1782). *Rusticatio Mexicana. Editio altera auctior, et emendatior*. Ex Typographia S. Thomæ Aquinatis.
- López Saldaña, L., y Fernández Galán Montemayor, C. (2025). Discurso y verdad en el *Escudo de armas de México*. En M.^a I. Terán Elizondo e I. Escamilla González (Coords.), *El Escudo de armas de México y la cultura letrada novohispana del siglo XVIII* (pp. 162-141). Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma de Zacatecas.

McManus, S. M. (2017). The art of being a colonial *letrado*: late humanism, learned sociability and urban life in eighteenth-century Mexico City [El arte de ser un letrado colonial: humanismo tardío, sociabilidad docta y vida urbana en la Ciudad de México en el siglo XVIII]. *Estudios de Historia Novohispana*, (56), 40-64. <https://doi.org/10.1016/j.ehn.2017.01.002>

Mues Orts, P. (2009). *El pintor novohispano José de Ibarra: imágenes retóricas y discursos pintados* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000649615>

Mues Orts, P. (2025). Aprender de la amistad: Cayetano de Cabrera y Quintero, José de Ibarra y los pintores cultos de la ciudad de México. En M.^a I. Terán Elizondo e I. Escamilla González (Coords.), *El Escudo de armas de México y la cultura letrada novohispana del siglo XVIII* (pp. 205-230). Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma de Zacatecas.

Osorio Romero, I. (1989). *Conquistar el eco. La paradoja de la conciencia criolla*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Osorio Romero, I. (1991). *El sueño criollo. José Antonio de Villerías y Roelas (1695-1728)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Parodi, C. (Ed.). (1976). *Cayetano Javier de Cabrera y Quintero. Obra dramática: teatro novohispano del siglo XVIII*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pascual Buxó, J. (2015). *El resplandor intelectual de las imágenes. Estudios de emblemática y literatura novohispana*. Universidad

Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en 2002)

Reyes, A. (1960). *Obras completas de Alfonso Reyes. XII. Grata compañía. Pasado inmediato. Letras de la Nueva España* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1948)

Sabena, J. (2011). Usos emblemáticos en el virreinato del Perú: Algunos ejemplos en la obra de Juan de Espinosa Medrano. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 52(52), 13-38. <https://doi.org/10.46744/bapl.201102.001>

Salas Cuesta, M. (2013). Cayetano Cabrera Quintero, *El Escudo de armas de México y el matlazáhuatl*. *Arqueología Mexicana*, 21(123), 78-83.

Tenorio, M. L. (2010). *Poesía novohispana. Antología* (2 vols.). El Colegio de México; Fundación para las Letras Mexicanas.

Valencia Constantino, G. (2025a). Francisco Javier Alegre, *laus novi orbis*: un epigrama extraviado en un retrato dieciochesco. *Nova Tellus*, 43(1), 213-218. <http://doi.org/10.19130/iifl.nt.2025.43.1/071S00X24W71>

Valencia Constantino, G. (2025b). *In pictura poesis...* Un epigrama latino en honor de Eguiara y Eguren en su retrato póstumo. *Archivum*, 75(2), 539-563. <https://doi.org/10.17811/arc.75.2.2025.539-563>

Anexo. Frontispicio del *Escudo de armas de México* (1746)



Nota. Frontispicio, de *Escudo de armas de México* (s. p.), por C. Cabrera y Quintero, 1746, Impresora del Real, y Apostolico Tribunal de la Santa Cruzada.

RESEÑAS

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (313-330)

Zárate, A. (2022). *Historia del descubrimiento y conquista del Perú* (M. Ortiz Canseco, Ed.). Madrid: Cátedra, 520 páginas. ISBN 978-84-376-4378-6.

Entre las crónicas del Perú destaca la *Historia del descubrimiento y conquista del Perú*, de Agustín de Zárate. editada no hace mucho por Marta Ortiz Canseco (en 2022), que pone a disposición del lector —lo cual es muy de agradecer— un texto importante en condiciones de lectura aceptables. Sin embargo, de manera incomprensible se ha optado por eludir totalmente un aparato de notas explicativas que hubieran sido muy convenientes y necesarias para un lector culto no especialista y hasta para el especialista.

Como apertura de su trabajo, Ortiz Canseco ofrece en la introducción una serie de útiles informaciones sobre la biografía de Zárate, la *Historia* y su contexto (principalmente la implantación de las Leyes Nuevas y los conflictos que provocaron, con las guerras civiles del Perú). Presta especial atención a la estructura de la crónica, las fuentes y las lecturas de Zárate, y completa la sección con reflexiones textuales que fundamentan la elección de testimonios.

Sobre esta introducción cabe precisar algún detalle de cierta relevancia, tratado perfunctoriamente por la editora. Habría, por ejemplo, que matizar la calidad del cronista de «testigo de los hechos», en la que se insiste para reforzar la credibilidad y valor especial de su relato (Ortiz Canseco, 2022, p. 11). Zárate, como la propia Ortiz Canseco explica, estuvo en el Perú un año; no obstante, los sucesos que narra ocupan un lapso de veinticinco años (de 1525 hasta 1559; 2022, p. 22), sin contar que ningún cronista puede ser testigo de todos los sucesos que refiere, no solo situados en lugares distintos, sino en

momentos distintos inaccesibles a cualquier «testigo». También creo de poco fundamento la inferencia de que Zárate se atenga a un supuesto texto perdido de Rodrigo Lozano, vecino de Trujillo¹. Zárate declara que «la principal relación deste libro, quanto al descubrimiento de la tierra, se tomó de Rodrigo Lozano, vecino de Trujillo, que es en el Perú, y de otros que lo vieron» (2022, p. 75), en un pasaje en que sin duda se refiere a sus «informantes» orales, no a fuentes escritas sobre las que pudiera abrirse un debate en torno a su calidad de «plagiador» (p. 32), que no viene al caso.

Respecto de las fuentes y lecturas de Zárate habría también que distinguir entre ambos conceptos. Las «importantes relaciones intertextuales con la tradición europea» (Zárate, 1555/2022, p. 29), entre las que se mencionan las influencias de Tucídides, Horacio, Séneca, Ovidio y Plotino, no se advierten en la medida necesaria para denominarlas «fuentes». Además, en la mayoría de los casos, se limitan a menciones puntuales de Zárate como las que hace de Cicerón y Plinio —a propósito de las funciones de la *Historia*— o la comparación de las guerras civiles del Perú con las romanas entre César y Pompeyo o Mario y Sila (Zárate, 1555/2022, pp. 68-69), y otras semejantes. Sin duda, evidencian las «lecturas» del cronista, pero no pueden considerarse «fuentes» de su narración, las cuales pertenecen fundamentalmente a su propia época y cuentan, como declara el propio Zárate, con informantes orales y otros textos indianos más o menos coetáneos.

La crónica apareció en 1555, y se volvió a publicar en 1577: en esta segunda ocasión desaparecen tres capítulos del primer libro (caps. x, xi, xii) sobre creencias y costumbres de los indios que provocan ciertas interpretaciones críticas, a mi entender, excesivas. En efecto, me parece

1 Lozano fue el primer alcalde ordinario de la ciudad de Trujillo; informante, por tanto, de alta condición y responsabilidades.

una fantasía sin base sólida la relación que propone la editora entre estas supresiones y

el objetivo de Felipe II de proclamar una doctrina oficial que fundase la cristianización sobre la base de la ignorancia por parte de los españoles de las religiones indígenas en lugar de mostrar el conocimiento que se tenía sobre las mismas. (Zárate, 1555/2022, p. 41)

En primer lugar, no se ve qué papel podría desempeñar la ignorancia de las religiones indígenas por parte del público lector peninsular en el marco de la evangelización de Indias, cuya «doctrina oficial» no dependía del rey en sus dimensiones teológicas —el rey sí podía disponer las medidas, apoyos o disposiciones legales y prácticas—; en segundo lugar, informaciones sobre costumbres y creencias indígenas abundan en muchas otras crónicas —empezando por las de Cieza de León, Acosta o Mendieta—, que deberían estar sujetas a las mismas orientaciones de la Corona, si esa explicación —incomprensible²— fuera cierta. Que los detalles sobre religiones amerindias permitieran «realizar comparaciones entre ellas y el cristianismo, algo que en un momento dado preocupó mucho a la corona», o que cronistas como Acosta procurasen «denunciar cualquier posible analogía entre las creencias y prácticas religiosas indígenas y los dogmas o los sacramentos cristianos» (Zárate, 1555/2022, p. 41), tampoco responde a los hechos³. La propia *Historia* de Acosta, por ejemplo, citada por la editora, prolifera en noticias sobre creencias y costumbres de los indios —recuérdese que Acosta titula su obra *Historia natural y moral* (1589/2008), y que la parte «moral» se ocupa precisamente de las creencias indígenas— y en analo-

-
- 2 Ortiz Canseco parece sugerir que el rey veía algún peligro en la posible rivalidad de las religiones indígenas con la católica, lo que —claro está— ni se le podía pasar a Felipe II por la imaginación.
- 3 Acosta puede criticar aspectos de las religiones indígenas, pero no *denuncia* las analogías, salvo en la acepción de *denunciar* ‘dar noticia’, que no es la que la editora aplica.

gías entre religiones indígenas y la religión católica; al contrario de lo que se afirma en la introducción (Ortiz Canseco, 2022), eran corrientes y una de las estrategias de los mecanismos de evangelización. Declara el propio Acosta:

Apenas hay cosa instituida por Jesucristo nuestro Dios y Señor en su ley evangélica que en alguna manera no la haya el demonio sofisticado y pasado a su gentilidad, como echará de ver quien advirtiera en lo que, por ciertas relaciones, tenemos sabido de los ritos y ceremonias de los indios, de que vamos tratando en este libro. (1589/2008, lib. v, cap. 11)

En el capítulo 23 de este mismo libro, Acosta aborda «cómo el demonio ha procurado remediar los sacramentos de la Santa Iglesia», y en general dedica mucha atención precisamente a denunciar las analogías, pero no en el sentido de «ocultarlas» —lo que defiende Ortiz Canseco (2022)—, sino en el sentido de evidenciar cómo el demonio, imitador negativo de Dios, introduce prácticas muy semejantes a las cristianas, aunque pervertidas, que pueden ser recuperadas una vez que se limpian de sus degeneraciones diabólicas. El padre Mendieta (1870) abunda en iguales planteamientos:

En competencia de los Santos Sacramentos que Cristo nuestro Redentor dejó instituidos para remedio y salud de sus fieles en la Iglesia católica; por el contrario, para condenación y perdición de los que le creyesen, dejó el demonio estotras sus señales y ministerios que pareciesen imitar a los verdaderos misterios de nuestra redención. Entre los cuales el primero era a manera de baptismo [...]. También tenían alguna manera de confesión delante de sus dioses [...]. También usaban alguna manera de comunión o recepción de sacramento [...]. Tuvieron también una manera como de agua bendita, y ésta bendecía el sumo sacerdote (cap. xix)

Por otra parte, una idea admitida generalmente era que en el paganismos hay sombras de la verdadera revelación, olvidada, corrompida y desviada, corrupción pasada a la gentilidad por obra del demonio. En el

capítulo v del libro ii de su crónica («De los rastros de fe que en este Perú quedaron y del modo con que se comenzó a predicar la fe, quién daba las doctrinas y las formas, que esto fue mudando»), el padre Calancha comenta con suficiente claridad este asunto. Contrapone la opinión de quienes ven en las religiones paganas un resto deforme de la verdadera fe y la de aquellos que creen que las creencias paganas son directa inspiración diabólica, inclinándose por lo primero, que era postura usual:

Demás de las estatuas de piedra y oro que dijimos en que daban a entender tenían noticia del misterio infame de la Santísima Trinidad, les quedó noticia del santísimo sacramento del altar, de la adoración de la cruz, de la confesión de pecador al oído del sacerdote, del agua bendita y las ceremonias del bautismo [...]. Prueban autores del llamarse Paulo y Tito algunos indios que hubo quien les enseñase los nombres del apóstol San Pablo y de su discípulo Tito [...]. El dotísimo maestro Maluenda después de referir estas y otras ceremonias parecidas a las de nuestra santa Iglesia, no quiere que el estar inficionadas y envueltas entre ellas ritos supersticiosos sea que tuvieron principio católico y por ministro evangélico, y después la sucesión de años y la cizaña del demonio las ensuciase con trocarlas al culto del demonio, y las corrompiese con mezclarles supersticiones, sino que siente que el demonio, como simia las introdujo desde su principio por asemejarse a Dios en ser adorado con estas ceremonias, y servido con estos sacramentos. No se debe convenir en esta opinión, pues tenemos ejemplares de lo contrario en la India Oriental, en los reinos del Preste Juan, en la Persia, en la Armenia, y con más evidencia en toda la Grecia, donde habiendo sido santos los ministros y predicadores evangélicos que al principio la enseñaron, en pocos centenarios de años prevaricaron los sacramentos... (Calancha, 1638, p. 340)

Hay pues un evidente paralelismo entre la doctrina cristiana y las creencias indígenas —restos corrompidos de aquella—, y los evangeliizadores debían limpiar las adherencias y corrupciones diabólicas para

recuperar la verdadera fe, oscurecida por siglos de perversión. Esta perspectiva se refleja incluso en piezas teatrales, como *La aurora en Copacabana*, de Calderón de la Barca, en la cual se plantea que el apóstol Tomás predicó la doctrina de Cristo en el Perú, luego olvidada y confundida, pero capaz de recuperación:

¡albrisias, que ya ha llegado
el felice cumplimiento
de aquellas ya confundidas
noticias que dejó un tiempo
en la primitiva edad
de vuestros padres y abuelos
un Tomé o Tomás sembradas
en todo el Perú, diciendo
que, en los brazos de la aurora
más pura, el hijo heredero
del gran Dios había venido,
luz de luz, al universo! (1672/2018, vv. 1289-1300)

O en la loa para *El divino Narciso*, de sor Juana Inés de la Cruz, en la cual la ceremonia del teocualo refleja alegóricamente el sacramento de la eucaristía, aplicando la semejanza o analogía de ritos paganos con otros cristianos, lo cual es algo asumido por completo desde antiguo. De hecho, la Iglesia utilizó esta práctica de manera estratégica: siempre fue sustituyendo celebraciones paganas por las formas cristianas, manteniendo los elementos que se podían mantener, pero dándoles nuevo sentido en un nuevo marco.

No sabemos, en suma, por qué se suprimieron estos capítulos, pero desde luego no por una censura o autocensura relacionada con perspectivas de prácticas evangelizadoras orientadas por la Corona. Considerar —con evidente sesgo cognitivo— que semejantes cambios implican una

«represión directa en el mundo del libro» (Zárate, 1555/2022, p. 43) no tiene mucho sentido, dada la proliferación de materiales semejantes en numerosas crónicas y escritos de la época.

Semejantes prejuicios afectan también a algunos comentarios sobre los grabados que ilustran la crónica de Zárate: se trata de cuatro ilustraciones que coinciden con otras de la crónica de Cieza de León (Zárate, 1555/2022, p. 30). Hay que precisar que dichos grabados se incluyen no en la edición príncipe de Cieza (Sevilla, 1553), sino en la de Amberes, de Martín Nucio (1554), que fue elaborada en la misma imprenta que la primera. Es perfectamente explicable que el mismo impresor use los mismos grabados para dos crónicas de Indias; sin embargo, lo que se justifica menos es la interpretación que Ortiz Canseco, apoyada en otros comentarios, atribuye a estos grabados, en los que advierte una importante limitación según ciertos tópicos habituales dignos de mayor examen. La limitación aludida se refiere al consabido eurocentrismo, ya que los indios «son dibujados con barbas a la manera europea» y las llamas «en realidad son ovejas» (lib. III, cap. 2), etc., de manera que se propone la «incapacidad» de los cronistas e impresores europeos para hacerse cargo de las realidades indianas sin alterar sus apariencias y significados, sugerencia o afirmación excesiva: ciertamente, los personajes de los grabados no reflejan de forma fiel a los indios, pero no creo que tal característica se deba al fracaso de la visión eurocéntrica —capaz de captar a la perfección el aspecto de los indios, descritos en muchos casos⁴—. Y tampoco puede deducirse ese supuesto fracaso en las llamas reproducidas, cuya imagen responde efectivamente mejor a llamas —con cuello largo— que a ovejas, por más que la editora afirme que «son ovejas»

4 Simplemente los impresores reciclan a menudo materiales varios a su disposición.

para demostrar la «incapacidad» de los cronistas y grabadores para concebir las realidades indias (el animal en este caso)⁵:

Figura 1

Ilustración de llamas en la crónica de Zárate



Nota. Extraída de *Historia del descubrimiento y conquista del Perú*, por A. de Zárate, 1555/2022, lib. III, cap. 2.

Que los cronistas pretendan explicar América desde sus propias experiencias y cosmovisión es más que nada una evidencia tautológica, pero eso no invalida sus juicios, como a menudo se pretende⁶. Que llamaran a las llamas «ovejas de la tierra» no impide que distingan perfectamente una oveja de una llama, y tampoco implica ningún

5 Para mí, que un grabador que no ha visto una llama no sea capaz de reproducir su aspecto con exactitud no se debe a ningún eurocentrismo limitante, sino sencillamente a que no ha visto una llama.

6 Lo cual no niega muchos casos de incomprendión en las perspectivas «eurocéntricas», ni aquellos otros en que la inventiva de un narrador finja libérrimas visiones sin más sustento que la imaginación (cosa, por otra parte, común también a muchos estudiosos modernos).

«empobrecimiento de las realidades, heterogeneidades y especificidades americanas» (Zárate, 1555/2022, p. 31). Cieza de León, Fernández de Oviedo y otros recogen también el nombre de *llamas* que se aplicaba a estos camélidos, junto con otro vocabulario indígena (*urcos, uñas, vicuñas...*). Representar indios con barbas y vestimentas europeas, en todo caso, tendría poco que ver con la intención de «señalar la inferioridad de pueblos extraños» (Hempe, citado en Ortiz, p. 31), pues los asimila a realidades «no inferiores» para la mentalidad juzgadora. Pero creo que esta discusión es superflua y que los impresores simplemente ilustran lo mejor que pueden sus libros, sin mayores implicaciones ideológicas —más propias de los eruditos comentaristas—. En el caso de Zárate, Martín Nucio utiliza, para «enriquecer» su tarea, grabados disponibles que había usado para la crónica de Cieza, y creo que poco más se puede colegir de este detalle.

No menos excesiva me parece la estimación de las diferencias entre las ediciones. Ortiz Canseco insiste en la gran cantidad de modificaciones («muchas variantes», «cambió muchísimos elementos» [2022, p. 34], etc.), sin duda, con el propósito de reforzar la atribución a estos cambios de un objetivo principalmente ideológico y político bien consciente (p. 36). Pero, si se revisan los textos sin este prejuicio, las modificaciones no son tantas ni tan importantes. Las más notables son la supresión en la edición de 1577 de los capítulos ya comentados sobre costumbres y creencias de los indios, y ciertas acumulaciones de variantes en otros capítulos que en la edición de 2022 se ofrecen como anexos.

A pie de página se recogen las variantes de 1577 respecto de 1555: bastará al lector examinar la categoría de estas mismas para rebajar bastante su trascendencia. Daré algunos ejemplos del libro primero⁷:

7 La lectura de la edición de 1555 aparece antes del corchete de cierre (]); luego de este signo, la lectura de la edición de 1577.

- le tornó] se tornó (p. 78, errata de la príncipe).
- Mostripe] Motupe (p. 81, errata de la príncipe).
- exaius] exayuas (p. 81: es lo mismo; se refiere a la jaiba, un marisco).
- Mint] Martín (p. 82, es errata de la príncipe).
- hacerse] cuajarse (p. 84, equipolente).
- señales de los ríos] señales de los rayos (p. 86, errata de la príncipe).
- pañisos] pañicos (p. 87, errata de la príncipe).
- lo hacen] trabajan (p. 96, equipolente).
- chico] chaco (p. 97, buena lectura en 1577, errata de la príncipe).
- aciza] azúa (p. 99, errata de la príncipe).
- chicha] chica (p. 99, errata de 1577).
- Chichapoyas] Chachapoyas (p. 100, errata de la príncipe).
- está a la parte] hacia la parte (p. 102, equipolente).
- tura] dura (p. 103, equipolente; ambas formas son válidas).
- un pedazo de oro] unos pedazos de oro (p. 111, equipolente).
- joyas para su atavío] vasijas para su servicio y joyas para su atavío (p. 116, modificación menor).
- salió de Quito] saliose de Quito (p. 120).

Se habrá advertido que en muchos casos estas «variantes» parecen simplemente correcciones de erratas que debieron haberse incorporado al texto editado (las buenas lecturas son *le tornó*, *Motupe*, *Martín*, *rayos*, *chaco*, *azúa*, etc.). Lo que hace Ortiz con el vocablo *pañisos* (errata), que

sustituye por «pañicos» (buena lectura enmendada en 1577), es lo que debería hacerse en muchos otros casos en que se conserva la mala lectura sin enmendarla⁸. El resto son lecturas equipolentes y modificaciones irrelevantes que cambian muy poco el texto. Eludo acumular otros muchos ejemplos, pero podría asegurarse que la dirección de los cambios (aumentar la perspectiva almagrista, disimular la inclinación pizarrista...) no parece tan clara como parte de la crítica se empeña en ver, seguramente por buscar una explicación «sistemática» a dichos cambios o enmiendas.

La situación textual requiere algún comentario más. Según la descripción de la editora, la *Historia* de Zárate cuenta con dos ediciones en vida del autor, la de 1555 y la de 1577. De la primera hay, a su vez, ejemplares con algunas lecturas distintas, modificadas en el proceso de impresión, que provocaron que distintos estudiosos hayan identificado lo que llaman A1 (versión de los ejemplares más alejados de la definitiva), A2 (ejemplares que muestran un estadio intermedio) y A3 (ejemplares más cercanos al «texto definitivo», en el que se basarían «las traducciones posteriores y la edición de 1577»; Zárate, 1555/2022, p. 35). Las diferencias entre los mencionados «estadios» no se recogen de modo sistemático: se colocan a pies de página las diferencias entre el texto editado y la edición de 1577, y se reproducen en los anexos los capítulos con mayor número de variantes en la versión A1 (anexo I) y los textos —en realidad, solo paratextos— que se añadieron o modificaron más extensamente en la edición de 1577 (anexo II)⁹. Queda

8 Ortiz Canseco (2022) enmienda en alguna ocasión (en la p. 134 sustituye la mala lectura «deliberación» por la buena de 1577, «liberación», y algún otro caso), pero no ejercita una práctica sistemática de depuración del texto, manteniendo erratas evidentes (como «desembarcó con ellos en Sevilla», p. 198, donde debe decir «se embarcó», según corrige la edición de 1577...).

9 Las variantes propiamente dichas van, como se ha dicho, a pie de página, aunque la mayoría no puede considerarse variantes, sino enmiendas de erratas.

olvidada la «versión» A2, mientras que la versión A3 se usa como texto base para la edición que comento.

Ahora bien, aunque se califica de «rescate» del texto la reproducción de la edición príncipe (según un ejemplar de la llamada versión A3), no se trata de tal cosa: lo que hace la editora es —con parcial buen acuerdo— usar la «versión» que considera de última mano de la edición de 1555. Pero la versión realmente de última mano, de acuerdo con la propia historia textual descrita, es la edición de 1577, que es la que debería haberse tomado como texto base, según confirman también los ejemplos de «variantes» (enmiendas) que he expuesto antes.

Por lo demás hay criterios (véase Zárate, 1555/2022, pp. 51-53) poco aceptables: los numerosos añadidos menores tomados de la edición de 1577 son casi siempre innecesarios¹⁰ y no respetan las limitaciones que proclama la propia editora («no se añadirán preposiciones, letras o cambios menores que no cambien el sentido del texto» [Zárate, 1555/2022, pp. 50-51], cuando, en realidad, casi todos los elementos añadidos son cambios de poca o nula relevancia). No procede «actualizar» formas léxicas como *terná* (sustituida por *tendrá*), *ternía* (por *tendría*), *alcaodones* (por *alcaudones* —no queda claro si se trata de errata—), o cambiar *axis* por *ajies* (lo que introduce además un error, como expongo más adelante).

10 Se ponen entre corchetes. Algunos ejemplos de estos añadidos superfluos: «v[e]ían» (Zárate, 2022, p. 135; la forma «vían» está bien documentada y es innecesaria la enmienda); «tomar [la] tierra en la provincia de Puerto Viejo» (p. 150; «tomar tierra» es expresión marinera mucho más frecuente que con el artículo); «por do[nde] pensó» (p. 154); «no quiso ir a [oír] misa» (p. 205); «variedad[es] de la Fortuna» (p. 208); «Dándoles [a]salto una noche los prendieron» (p. 216; la forma «salto», «vale asimismo pillaje, robo, y botín» [RAE, 1726-1739/1979], no necesita añadidos); «que [entonces] era el intento de aquella jornada» (p. 217); «al tiempo que [ellos] a su costa descubrieron la provincia del Perú» (p. 244); «vestidos con [sus] ropas rozagantes» (p. 249); «todos los vecinos [de la ciudad] del Cuzco» (p. 257).

Se echa en falta, como ya se ha dicho, un aparato de notas explicativas. No puedo abordar en detalle este asunto, pero es difícil que un lector actual no especialista —y hasta especialista— sepa qué significa la referencia al huevo troyano (Zárate, 1555/2022, p. 68)¹¹, o qué es *hablar de papo* (p. 83); el bojo de una isla (p. 87); las armas llamadas tiraderas —o estólicas o amientos¹²— (p. 88) o las roncas —llamadas también bisarras o lanzas con garabatos, semejantes a las partesanas— (p. 272); la técnica de caza llamada chaco (p. 97); el asiento ceremonial o dúho (p. 109); desechar una cuesta (p. 155); la caja de las tres llaves (p. 469) y tantas otras referencias.

También se hubiera agradecido alguna noticia sobre lugares y personajes menos conocidos o citados. Así hubiera podido confirmar la buena lectura en la página 103 de Domingo de *Irala* (y no imprimir «Domingo de *Itala*», nombre errado también en la edición de 1577, en la que se lee «Domingo de *Ycala*»), conquistador que se vuelve a mencionar en otros casos con su nombre correcto¹³, o adoptar la

11 Compárense «van los negocios tan dependientes unos de otros que por cualquiera que falte no tienen los que se siguen la claridad necesaria, lo cual me compelió a comenzar (como dicen) del huevo troyano» (Zárate, 1555/2022) con «parió un huevo, del cual nació Pólux y Cástor y Helena, según dice Ovidio, donde comienza: Da mihi Leda Iouem, etc. Otros dicen que de este huevo nació Pólux y Helena, y que Cástor fue hijo de Tíndaro y que era mortal, por ser hijo de padre mortal. Otros, como Paulo Perusino, dicen que desde ayuntamiento nacieron dos huevos, y que del uno nació Pólux y Cástor, y del otro Helena y Cletemnestra» (Pérez de Moya; Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], s. f.). El primero probablemente alude al mítico nacimiento de Helena de Troya de un huevo resultado de la relación entre Zeus —transformado en cisne— y Leda; en el segundo, el huevo sería el origen de la guerra de Troya andando el tiempo: para contar la guerra de Troya habría que remontarse al huevo de Helena, esto es, «al origen remoto».

12 Armas casi siempre mal explicadas por los editores de crónicas a partir de una definición errada del *Diccionario de autoridades*. Véase Arellano (2017, pp. 21-22).

13 Para los personajes Roberto Quevedo y Julio Espínola, véase Espínola y Quevedo (s. f.).

enmienda de 1577 del nombre del obispo de Plasencia, «don Gutierre de Carvajal»¹⁴...

Un adecuado aparato de notas habría ayudado también a fijar mejor algunos pasajes. Por ejemplo, en la página 69, explicando su postura como historiador, escribe Zárate (1555/2022):

Cuando acabé esta relación salí de un error en que hasta entonces estuve, de culpar a los historiadores porque en acabando sus obras no las sacan a luz, creyendo yo que su pretensión era que el tiempo descubriese sus defectos, consumiendo los testigos del hecho.

La lectura de 1577 (recogida a pie de página) es la correcta: «El tiempo encubriese sus defectos». Este texto quiere decir que algunos historiadores demoraban la publicación de sus obras y que Zárate creía que lo hacían para que, al pasar el tiempo y quedar los hechos sin testigos, no se pudiera advertir los errores de su historia, de modo que el tiempo encubriese (no *descubriese*) los defectos mediante el olvido de la verdad. No se trata, pues, del motivo, tópico, de que el tiempo revela la verdad o que la verdad es hija del tiempo, que en este caso no viene a cuento¹⁵.

En la página 73, Ortiz Canseco reproduce la forma *Cáliz*, aunque la cree defectuosa y la marca con «[sic]». Sin embargo, es una marca

14 «Gabriel de Carvajal» en la edición de 1555 y en la edición de Ortiz. Véase González Ochoa (s. f.).

15 Compárense «la verdad quieren los sabios que sea hija del tiempo, y así con él se sabe lo bueno y aun lo malo» (Feliciano de Silva); «pues la verdad, la cual dice Aulo Gelio ser hija del tiempo en este postrero tercio del mundo, nos haya declarado muy por extenso todos los errores de que nos hemos de guardar» (fray Antonio de Guevara); «Llamaron los antiguos a la verdad hija del tiempo porque él descubre con su curso la verdad, de presente no conocida» (fray Alonso de Cabrera), en CORDE (RAE y ASALE, s. f.), con otros textos. Es posible que la vigencia del tópico influyera en la interpretación de la editora.

innecesaria, pues la forma *Cáliz* para la ciudad está muy documentada con cientos de ejemplos en el CORDE (RAE y ASALE, s. f.).

Más importante —y reiterado en muchas ediciones de crónicas— es el error de la página 99, en la cual una buena anotación habría confirmado la buena lectura. En efecto, el pasaje que se refiere a «yuca y ajíes y camotes y papas...» debe enmendarse porque no se trata de ajíes —chiles, pimiento picante—, sino de ajes¹⁶, una especie de tubérculo que casa bien con la serie de yuca, camotes o papas y que se suele mencionar en listas similares: el mismo texto de Zárate ha precisado que entre las viandas de los indios se cuentan «unas raíces de diversos géneros que ellos llaman yuca y ajis, y camotes y papas» (lectura exactamente igual a la de 1577). Raíces, no chiles, según confirman numerosos textos (a menudo mal entendidos): «Hay muchas labranzas de casabi y ajes», «yuca e batatas e ajes», «ajes, que son raíces como nabos» (RAE y ASALE, s. f.). Fernández de Oviedo (1851/2007, lib. VII, cap. 3) también señala: «De la planta e mantenimiento de los ajes, que es otro grand manjar e bastimento que los indios tienen, e cómo se siembra e se coge».

Por falta de análisis preciso se imprime «livianos» como adjetivo de «corazones» («catan las señales en los corazones livianos de los hombres y animales que sacrifican»; 1555/2022, p. 107), enmendando mal el texto base, que dice correctamente «corazones y livianos». En este último, livianos son los pulmones, que los sacerdotes agoreros examinan para adivinar la aceptación que muestran los dioses respecto de los sacrificios, como explica con más detalle el propio Zárate en la página 108: «Después que en el corazón y los livianos le catan las señales, lo dicen a la gente» (1555/2022).

16 El texto de 1555 dice «axis».

También requiere una enmienda el pasaje de la página 208: «Le enterró, haciendo luego las honras y exequias, poniendo toda la cerca y gastos de su casa» (Zárate, 1555/2022). La lectura «cerca» —enmendada en 1577 por la correcta «cera»— es inaceptable y carece de sentido, pues lo que Barbarán hace en las honras funerales de Pizarro es correr con los gastos de la cera de las hachas y cirios, que eran elementos indispensables de los entierros: Martín Cortés ordena en su testamento «*item* mando que en la cera y lutos de mi enterramiento se guarde la pragmática»; Alonso de Santa Cruz, «*item*, que la cera y misas y gastos del enterramiento se sacasen con las otras mandas», etc. En la misma historia de Zárate, pocas líneas después del pasaje en cuestión, se lee: «No haber de toda su hacienda con qué comprar la cera de su enterramiento».

En suma, la edición de esta *Historia del descubrimiento* resulta útil en cuanto permite una lectura admisible de la obra, pero desde el punto de vista de una verdadera edición crítica la tarea deberá ser retomada. Un futuro editor habrá de plantearse un rigor más afinado en los criterios textuales, así como un aparato de notas necesario tanto para un lector culto como para justificar la depuración de algunos lugares deturpados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. (2008). *Historia natural y moral de las Indias* (Fermín del Pino Díaz, Ed.). CSIC. (Obra original publicada en 1589)
- Arellano, I. (2017). Sobre la anotación de textos indianos del Siglo de Oro. En M. Insúa y J. Menéndez Pelaéz (Eds.), *Viajeros, crónicas de Indias y épica colonial* (pp. 1-35). Instituto de Estudios Auriseculares.
- Calancha, A. (1638). *Coronica moralizada del orden de San Agustín en el Perú, con sucesos egenplares en esta monarquia*. Pedro Lacavallería.
- Calderón de la Barca, P. (2018). *La aurora de Copacabana (una comedia sobre el Perú)* (J. E. Gutiérrez Meza, Ed.). Iberoamericana/Vervuert.
- Espínola, J., y Quevedo, R. (s. f.). Domingo Martínez de Irala. En *Historia Hispánica*. Recuperado el 15 de junio de 2025, de <https://historia-hispanica.rah.es/biografias/29465-domingo-martinez-de-irala>
- Fernández de Oviedo, G. (2007). *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra-firme del mar océano. Primera parte / por el Capitán Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés; publicala la Real Academia de la Historia; cotejada... enriquecida... por José Amador de los Ríos*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Obra original publicada en 1851)
- González Ochoa, J. M.ª. (s. f.). Gutierre de Vargas Carvajal. En *Historia Hispánica*. Recuperado el 20 de junio de 2025, de <https://dbe.rah.es/biografias/100375/gutierre-de-vargas-carvajal>

- Mendieta, J. (1870). *Historia eclesiástica india* (J. García Icazbalceta, México, Ed.). Antigua Librería.
- Ortiz Canseco, M. (Ed.). (2022). Introducción. En A. de Zárate, *Historia del descubrimiento y conquista del Perú*. Cátedra.
- Real Academia Española. (1979). *Diccionario de autoridades*. Gredos. (Obra original publicada en 1726-1739)
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s. f.). *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>
- Zárate, A. (2022). *Historia del descubrimiento y conquista del Perú* (M. Ortiz Canseco, Ed.). Cátedra. (Obra original publicada en 1555)

IGNACIO ARELLANO AYUSO
Universidad de Navarra, Pamplona, España
iarellano@unav.es
<https://orcid.org/0000-0002-3386-3668>

Bol. Acad. peru. leng. 78. 2025 (331-336)

Del Valle, J. (2024). *Lo político del lenguaje. Travesía por el español y sus malestares*. Santiago de Chile: Editorial Fértil Provincia SPA, Verba Volant, 167 páginas. ISBN 978-956-08071-0-6.

El «librito», como lo ha denominado afectuosamente su autor en redes sociales y en presentaciones públicas, fue publicado en la periferia de los circuitos tradicionales de las grandes editoriales. Su lectura evidencia sagacidad y buen tratamiento de la ironía y el sarcasmo de quien se sabe solvente intelectualmente, rebelde transgresor, y puede darse el lujo de autodeclararse fuera de la sintonía de las tendencias complacientes que masajean el *statu quo* de la tradición conservadora prescriptivista. Sin embargo, a diferencia de sus otras obras, como *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua* (2004), cuya autoría comparte con Luis Gabriel-Stheeman; *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (2007), donde edita distintos trabajos de otros investigadores; *A political history of Spanish: The making of a language* (2013), que compila a colaboradores, y *Autorretrato de un idioma: crestomatía glotopolítica del español* (2021), en coautoría con Daniela Lauria, Mariela Oroño y Darío Rojas, y en el que reúnen decenas de firmas partidarias de estas perspectivas, *Lo político del lenguaje*, sin llegar a ser un texto íntegramente exclusivo de su autoría —debido a que, aunque figura solo él, algunos de los textos que conforman el libro provienen de trabajos que ha realizado con otros autores—, destaca por tres razones principales. Primero, porque es un libro íntimo, del que resalta el carácter personal; permite conocer las andanzas y hazañas profesionales de un autor que comparte cuáles son sus posiciones y cómo estas se han gestado para convertirlo en una suerte de intocable al margen de la defenestración, pero merecedor de un impacto y reconocimiento cada vez mayor en las universidades hispanohablantes de un lado y otro del

Atlántico. Segundo, porque es una publicación pretenciosa —como él mismo lo dice en el «Prefacio»— por cuanto intenta llegar a un público más amplio, no exclusivamente investigadores en los campos de la sociolingüística crítica y la sociología del lenguaje, sino incluso personas inquietas y curiosas por las cosas del lenguaje alineadas a otras disciplinas afines pero distintas, así como también miembros de las academias —con algunos de los cuales confiesa tener buena amistad, por lo que aclara que su crítica institucional y a la filología positivista no es algo personal—. Y, por último, porque cabría la posibilidad de que algunos lectores lo considerasen dantesco, pero no porque cause espanto con sus transgresiones, sino porque, desde el primer párrafo, hace gala del manejo de la lengua para, mediante metáforas y refranes, mostrar similitudes entre las nociones del purgatorio de Alighieri y los círculos del infierno con los que describe las dinámicas investigativas del trabajo universitario. Su lectura es fluida y gratificante porque, de forma honesta, incluye al final un apartado que reconoce los espacios, las publicaciones originales, las entrevistas y los prólogos a partir de los cuales el autor escribe este trabajo.

El libro está dividido en cinco capítulos, con un «Prefacio» después de la dedicatoria a su tío *galegofalante* —quien, al parecer, vivió en tiempos en que la lengua gallega no contaba con el estatus de hoy—, un epígrafe con una cita de Guespin y Marcellesi —principales impulsores de la perspectiva glotopolítica— y una página con trece versos retóricos, titulados «La toma de la palabra». Al final del libro se incluye el apartado «Origen de algunos textos», que se mencionó antes, y, para cerrar, la parte típica de las «Referencias», con una lista de 109 ítems en los que destaca su naturaleza multilingüe (español, inglés y francés) y resaltan los casos de Borges, Company-Company, Derrida, Locke, Menéndez Pidal, Rancière y Saussure, con más de una referencia.

En esencia, la obra trata sobre la organización del régimen normativo de la lengua española y sobre la identificación de zonas sensibles que constatan desafíos explícitos para ese régimen. Pero no de forma exclusiva, porque atiende aspectos que van más allá de los esquemas tradicionales, y con óptica extralingüística —valga decir, glotopolítica—, con el característico desparpajo de un intelectual admirado e influyente —académicamente hablando— en la totalidad panhispánica.

Al comienzo del primer capítulo, titulado «¿Cómo abordar lo político del lenguaje?», el autor confiesa de qué manera, desde su infancia, le sirvió para tallar su personalidad el poder asociar los usos del castellano y el gallego —alternando entre ambos— en aquel contexto políticamente complejo en España de finales de los años sesenta y las siguientes décadas del setenta y ochenta, con prácticas verbales asociadas de forma irremediable a las ideologías. Este apartado es muy interesante porque hace un recorrido por su vida, por su periplo de formación profesional; Del Valle reflexiona en cuanto a la selección de los objetos de estudios que le han interpelado, sus autores de cabecera, sus insatisfacciones intelectuales, los contextos y sus eureka al desembocar en autores cuyas aproximaciones críticas otorgaban preeminencia a la lengua. El capítulo uno, aunque no es el más extenso, sí es el que tiene más subapartados, ocho en total: «El camino hacia la crítica», «Regímenes de normatividad lingüística», «La ley de la lengua y la lengua de la ley», «Las lenguas, artefactos culturales», «Debates y escenas glotopolíticas», «La voz y la toma de la palabra», «El *dialogismo* y la inestabilidad del signo» (así, con el dígrafo, para enfatizar el vínculo monólogo-diálogo y distanciarse de la remota y potencialmente confusa relación con la lógica) y, por último, «La glotopolítica en síntesis». Son en total veintidós páginas en las que Del Valle deja ver su trayectoria, cosmovisión y perspectiva para explicar cómo sensibilizarse ante la dimensión política del lenguaje y las maneras en que el régimen lingüístico, con su

entramado complejo de normas e instituciones, regulan las prácticas verbales —tanto orales como escritas— y su valor social.

El capítulo dos, «El régimen lingüístico y la desmemoria», destaca por ser el único apartado de la obra que va acompañado de un epígrafe sobre el libro *Hablamos la misma lengua. Historia política del español en América, desde la Conquista a las Independencias* (2019), publicado por Santiago Muñoz Machado (no figura en las «Referencias», pero eso no es algo atípico ni descoloca, pues se entiende que, además, tampoco aparecen los textos referidos en consejos de lecturas o sugerencias complementarias dados en las notas al pie de página a lo largo del libro). Este capítulo de veinte páginas está dividido en cuatro apartados: «De la dominación imperial a la hegemonía neocolonial», «Escrivificaciones de la desmemoria», «“José” Luis Borges y la fragilidad del signo panhispánico» y «La RAE en el siglo XXI: de lo político a la política». Podría decirse que esta parte está centrada en presentar una lectura crítica para desvelar las formas en que se ambiciona el control y poder glotopolíticos de la lengua española y el mundo hispano. Cabe recordar que Del Valle, en el «Prefacio», expresa el deseo de que a su obra se alleguen los miembros de las academias de la lengua, por lo que conviene expresar que esta segunda parte podría ser considerada como la que más muestra su característico posicionamiento en contra de determinar el valor simbólico del idioma.

En el tercer capítulo, «El malestar del idioma», en cierta forma, resuenan algunos ecos de los dos primeros libros de Del Valle, antes mencionados. No obstante, la remembranza es arbitraria por cuanto queda claro que las tres partes que componen este apartado se han originado a partir de correcciones editadas de otros textos divulgados en momentos más recientes y en circunstancias distintas que esas dos obras de la primera década del siglo XXI; incluso uno de ellos en coautoría con Vitor Meirinho. Todos los detalles están explicados de forma leal y

honesta. Lo cierto es que este capítulo es el segundo más largo, con treinta y dos páginas de extensión. Ofrece una danza erudita que se inicia con alusiones a Sigmund Freud y va trayendo a colación casos de Rafael Lapesa, Ralph Penny y Coloma Lleal, pero también de Tzvetan Todorov, Ernest Renan, Pierre Nora y luego de Menéndez Pidal, Navarro Tomás, Villanueva, así como también de Ángel López García. A todos ellos les dedica varias páginas para poner en entredicho el canon, el origen regional o koinético de la historia de la lengua española, la diversidad en la nomenclatura de la lengua panhispánica y la reacción al lenguaje inclusivo, por ejemplo, entendidos todos estos como formas que desdicen el *statu quo*. Se abordan temas como «La lengua como lugar de memoria y olvido», «¿Español o castellano?» —donde hace un inciso que subtitula «“Castellano” y “español”, dos vocablos en la historia», del que únicamente hay que agregar que aporta una reflexión impecable— y «La política de la incomodidad: Gramática y lenguaje inclusivo».

El capítulo cuatro, «Voces lenguaraces», es la primera de las sorpresas no alineadas, pese a ser el apartado más corto del libro, con tan solo quince páginas y dos subtítulos: «El lenguajeo: paisaje glotopolítico del Estallido Social chileno» y «La política del decoro verbal». Siguiendo, como confiesa el mismo Del Valle, la lógica de Raymond Williams y sus famosos conceptos de dominación, hegemonía y contrahegemonía, este apartado continúa analizando la transgresión lingüística para evidenciar que el blanco no siempre es la institución, sino que, como en los casos que muestra, eventualmente son productos ajenos a ese centro gravitacional y, por ende, indiferentes a los poderes del régimen lingüístico que pueden (o no) repercutir en la redistribución social de la voz. Analiza el conflicto social chileno de 2019 y aspectos de la política tras el conocido caso de los improperios de la presidenta del Colegio Médico

chileno en 2020 como forma de ilustrar el ejercicio del poder y el contrapoder con usos indecorosos del lenguaje.

El quinto y último capítulo, «Diálogos sobre la lengua», no tiene nada que ver con la obra de Juan Valdés. Es el capítulo más extenso de toda la obra, con treinta y siete páginas y tres apartados: «Diálogos y polifonía», «Las entrevistas» y «*Il n'y a pas de hors-texte* (o escribir en libros ajenos)», que de alguna manera vuelven a lo tratado antes, rendir tributo al diálogo independientemente de que genere o no polémica; su reivindicación por lo «dialógico», y el valor del debate abierto, democrático y público más allá de sus características ásperas e imperfectas. Esta parte es un tanto más intensa y caótica porque adopta diversos formatos e integra prólogos escritos por Del Valle para otros libros.

Este es un texto de consulta ineludible, escrito con creatividad, solvencia y rigurosidad, que contribuye hacia nuevas narrativas. Por ello, este «librito» es una obra muy íntima, quizá pretenciosa y, para algunos, probablemente dantesca.

JESÚS A. MEZA-MORALES
Universidad Nebrija, Madrid, España
jesusmeza@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-7773-7532>

REGISTRO

REGISTRO

- Del 30 junio al 4 de julio, se realizó la SEMANA DE LINGÜÍSTICA «NUEVOS DERROTEROS DE LA LINGÜÍSTICA: TEORÍAS Y APPLICACIONES». Participaron en el evento Carlos Arrizabalaga, Verónica Lazo García, Miguel Rodríguez Mondoñedo, Arturo Martel y María Blume.
- El 28 de agosto, se realizó el HOMENAJE A MARIO VARGAS LLOSA. Participaron en el evento los doctores Eduardo Hopkins Rodríguez, Jorge Valenzuela Garcés, Esther Espinoza Espinoza, Andrea Cabel García y Harry Belevan-McBride. Se contó con el auspicio de la Municipalidad de Miraflores.
- El 30 de agosto, se realizó la conferencia «Fundamentos teóricos de la poética de Juan Espinosa Medrano en el Apologético en favor de Don Luis de Góngora», a cargo del doctor Eduardo Hopkins Rodríguez, presidente de la Academia Peruana de la Lengua.
- Del 24 al 26 de setiembre, se realizó el CONGRESO INTERNACIONAL «LA VANGUARDIA LITERARIA EN EL PERÚ Y EL CENTENARIO DE SIMPLISMO (1925-2025) DE ALBERTO HIDALGO».
- El 30 de setiembre, finalizó el DIPLOMADO EN CORRECCIÓN DE TEXTOS, a cargo de Rolando Rocha Martínez y Roberto Zamudio Campos.

- Los días 13 de octubre y 8 de noviembre, en la ciudad de Arequipa y Lima se realizó el II FESTIVAL DE VERSO CLÁSICO HISPÁNICO, evento organizado por el doctor Jorge Wiesse Rebagliati, miembro del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. La Academia Peruana de la Lengua brindó el auspicio académico.
- Los días 10 y 11 de octubre, se realizó la II CONVENCIÓN DE LA RED PANHISPÁNICA DE LENGUAJE CLARO Y ACCESIBLE «LOS PRINCIPIOS Y LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS», evento organizado por la Real Academia Española en el Centro Cultural de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Participó el doctor Eduardo Hopkins Rodríguez, presidente de la Academia Peruana de la Lengua.
- Del 14 al 17 de octubre, se realizó el X CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA (X CILE), en Arequipa. Participaron los académicos Eduardo Hopkins Rodríguez, Alonso Cueto, Harry Belevan-McBride, Martina Vinatea, Jorge Valenzuela Garcés, Oswaldo Holguín Callo, Eliana Gonzales Cruz, Rocío Caravedo, Antonio González Montes, Camilo Fernández Cozman, Luis Andrade Ciudad, Raquel Chang-Rodríguez y César Ferreira. Asimismo, participaron miembros de las Academias de la ASALE, así como investigadores del país y del extranjero.
- Del 10 al 14 de noviembre, se realizó el XIII CONGRESO INTERNACIONAL LINGÜÍSTICO LITERARIO «MARIO VARGAS LLOSA» y XXI CONGRESO NACIONAL «JESÚS CABEL MOSCOSO» (CONALL 2025), organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional «San Luis Gonzaga». La Academia Peruana de la Lengua brindó el auspicio académico.

- Del 16 al 19 de diciembre, se realizó el curso DESCUBRIENDO LAS NUEVAS NORMAS CON ESTILO: CLAVES DEL ESTILO APA (SÉPTIMA EDICIÓN), a cargo de Rolando Rocha Martínez. El curso tuvo formato virtual.
- Los días 22, 23, 29 y 30 de diciembre, se realizó el curso VOLVER A LOS LIBROS EN TIEMPO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA, a cargo de Rolando Rocha Martínez. El curso tuvo formato virtual.
- El 20 de diciembre, se realizó la ceremonia de premiación del IX CONCURSO LITERARIO ESCOLAR DE LA ACADEMIA PERUANA DE LA LENGUA «LA IDEA DE SOCIEDAD ABIERTA EN LOS ENSAYOS DE MARIO VARGAS LLOSA». Se contó con el auspicio de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Resultaron ganadores del concurso, en la Categoría 1, Chan Zunyu Chipana Mita (primer puesto) y Flavio Aaron Farías Daza (segundo puesto), y, en la Categoría 2, Vanessa Fiorella Cansaya Portugal (primer puesto) y Nayda Paola Palacios García (segundo puesto).

DATOS
DE LOS AUTORES

DATOS DE LOS AUTORES

Juan Cifuentes Sandoval

Es magíster en Lingüística por la Universidad de Chile y candidato a doctor por la Universidad de Buenos Aires. Su línea de investigación se centra en el desarrollo histórico de los textos y discursos relativos al estudio y enseñanza de la lengua en Chile, especialmente gramáticas y discusiones en el espacio público que abordan la forma en que debe enseñarse el español en las escuelas.

juan.cifuentes@ug.uchile.cl

Alexis Candia-Cáceres

Es periodista. Tiene una maestría en Literatura por la Universidad de Playa Ancha y una maestría en Escritura Narrativa por la Universidad Alberto Hurtado. Es doctor en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, se desempeña como profesor en Literatura Chilena y Latinoamericana en la Universidad San Sebastián. Sus intereses investigativos se centran en el estudio de las ciudades latinoamericanas y el erotismo en la narrativa hispanoamericana. Es autor del libro *El «paraíso infernal» en la narrativa de Roberto Bolaño*.
ivan.candia@uss.cl

Ana María Cristi

Es profesora y licenciada en Filosofía. Tiene una maestría en Literatura Chilena e Hispanoamericana por la Universidad de Playa Ancha. Es doctora en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Actualmente es investigadora posdoctoral de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) en el Instituto de Literatura y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus intereses investigativos se centran en la crítica y poscrítica literaria, la interdisciplina y teoría literaria feminista.

ana.cristi@pucv.cl

M.ª Ángeles García Aranda

Es profesora en el Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, donde imparte clases de grado y posgrado. Su ámbito de investigación lo constituyen la lexicografía histórica, la historiografía lingüística y la historia de la lengua española. Es autora de numerosas publicaciones y ha presentado los resultados de su investigación en más de sesenta reuniones científicas, tanto en España como en el extranjero. Actualmente es la responsable de la Biblioteca Virtual de la Filología Española (www.bvfe.es).

magaranda@filol.ucm.es

Martín Ignacio Koval

Es doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigador adjunto en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y docente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Ha actuado como profesor visitante en universidades de Alemania, Italia, España y Brasil. Su campo de investigación actual se centra en las narrativas factuales y, en particular, en la función cognoscitiva de los relatos sobre la realidad.

martinkoval@conicet.gov.ar

Laura María Martínez Martínez

Es doctora en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Complutense de Madrid (2023), con la tesis *Excluidas e intrusas: las*

escritoras en la vanguardia hispanoamericana. Actualmente es investigadora posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus intereses se centran en la vanguardia latinoamericana, la escritura de mujeres y las revistas culturales.

lauramariamartnezmartnez@gmail.com

Laia Olivé

Es doctora en Filología Española con una tesis sobre el misterio en Juan Ramón Jiménez por la Universidad de Valladolid (España), y magíster en Literatura Comparada por la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Alemania). Sus líneas de investigación se centran en Juan Ramón Jiménez; el misterio en la poesía —principalmente en español— desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, y las teorías sobre la literatura fantástica. Actualmente es profesora ayudante doctora en el área de Filología Alemana en la Universidad de Valladolid.

laia.olive@outlook.com

Marco Antonio Pérez Durán

Es doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y catedrático de Lengua en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades y en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al Programa de Fortalecimiento del Profesorado (PRODEP). Su investigación se ha centrado en la lexicología, enfocada principalmente en la fraseología, el léxico del tabú o altisonante, la disponibilidad léxica y el análisis del léxico para el contexto escolar.

marco.duran@uaslp.mx

Alejandro César Rico Martínez

Es ingeniero en Sistemas Computacionales con estudios en la Maestría en Inteligencia Artificial de la Universidad Veracruzana. Ha trabajado en el Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares asignado a la Central Nucleoeléctrica Laguna Verde. Actualmente es jefe de la división de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí, Capital.

alejandro.rico@tecsuperiorslp.edu.mx

Alejandra Haydee Moreno Sánchez

Tiene formación académica en Ingeniería en Alimentos por la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México) y una maestría en Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Se desempeña como docente en formación en un colegio particular, aplicando estrategias pedagógicas para fortalecer la práctica educativa. Su principal línea de interés se centra en la investigación y el desarrollo de metodologías para la enseñanza de las matemáticas con un enfoque en la disponibilidad léxica dentro del discurso matemático en el aula. Se especializa en el diseño de estrategias innovadoras que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del léxico matemático utilizado en el contexto educativo.

alejandrhamors@gmail.com

Anahís Samamé-Rispa

Es estudiante de doctorado de Lingüística Hispánica en el Departamento de Español y Portugués en The Ohio State University. Sus áreas de interés se centran en la sociolingüística, las lenguas en contacto y el análisis del discurso. Ha publicado artículos en estas disciplinas en revistas como *Lexis, Hispania y Lengua y Migración*. Actualmente se desempeña como instructora del curso de Gramática Avanzada del Español y se

encuentra desarrollando su proyecto de tesis sobre el castellano andino en el contexto de la migración en la ciudad de Lima.
samamerispa.1@osu.edu

Genaro Valencia Constantino

Es candidato a doctor en Letras (Clásicas) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesor de Literatura Medieval en la Maestría de Historia del Pensamiento de la Universidad Panamericana. Ha sido también profesor de griego y de etimologías grecolatinas. Es miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Clásicos (2010), de la Asociación Latinoamericana de Filosofía Antigua (2019) y de la Asociación Mundo Novohispano (2023), de la cual es el actual tesorero. Fue miembro representante de doctorado ante el Comité Académico del Posgrado en Letras de la UNAM entre 2021 y 2024. Ha participado en congresos nacionales e internacionales en sus temas de interés, consistentes en literatura latina, derecho romano y filosofía estoica, así como en la recepción clásica en la cultura neolatina y novohispana, de cuyas temáticas ha publicado diversos artículos en revistas indexadas. En 2022 publicó, en coautoría con el doctor Mario Humberto Ruz, el libro *El arzobispado de Guatemala. Documentos sobre su creación (1742-1747)*, una serie inédita de documentos castellanos y latinos con traducción sobre la historia eclesial de la Guatemala colonial, en el Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Recientemente publicó «Males, adversidades e incomodidades en el escrito senecano sobre la providencia» (*Fortunatae*, n.º 38) y «Nota a Octavius 5.12 de Minucio Félix: una inesperada alusión seneccana» (*Archai*, n.º 34), que inauguran una investigación sobre Séneca y la tradición manuscrita y doctrinal de los así llamados «diálogos».

gevalenc@gmail.com

Ignacio Arellano Ayuso

Es catedrático de la Universidad de Navarra (España), profesor honorario de la Universidad del Pacífico (Lima) y miembro correspondiente de las Academias de Chile y Bolivia. Ha sido visitante de numerosas universidades en distintos países. Es autor de más de doscientos volúmenes (ediciones y monografías), fundamentalmente sobre temas del Siglo de Oro. Ha sido presidente de la Asociación Internacional Siglo de Oro, de la que ahora es presidente honorario; premio Ribadeneira de la Real Academia Española y premio nacional de filología Antonio de Nebrija. Ha fundado revistas como *La perinola. Revista de investigación quevediana*, *Anuario calderoniano*, *RILCE* e *Hipogrifo*.

iarellano@unav.es

Jesús A. Meza-Morales

Es licenciado por la Universidad Central de Venezuela; magíster en Filología Hispánica por el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (ILLA) del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); magíster en Diplomacia, Relaciones Internacionales y Estudios Iberoamericanos en Madrid, y magíster en La Enseñanza de ELE y doctor en Español: Lengua y Literatura por la Universidad de Salamanca. Tiene experiencia como profesor de español en universidades de Australia, Bulgaria, Letonia, Polonia, Irán, Las Bahamas y España, así como participaciones en proyectos, talleres, seminarios y congresos en universidades de Brasil, Canadá, Estados Unidos, Argentina, Colombia, Cuba, México, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela, India, Marruecos y Serbia. Actualmente, se desempeña como director de trabajos finales del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE en la Universidad Nebrija.

jesusmeza@usal.es

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA

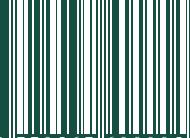
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉFS.: 424-8104 / 424-3411

DICIEMBRE 2025 LIMA - PERÚ

ISSN: 0567-6002



9 770567600005

A standard linear barcode representing the ISSN number 0567-600005. The barcode is composed of vertical black bars of varying widths on a white background. Below the barcode, the numbers "9 770567600005" are printed in a small, black, sans-serif font.