



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

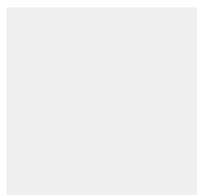
# Anuario brasileño *de* estudios hispánicos XX

**A b**  
**e h**  
2 0 1 0

10 ene. dic. **Abeh**

[educacion.es](http://educacion.es)

**ANUARIO BRASILEÑO  
DE ESTUDIOS HISPÁNICOS  
XX**



**2 0 1 0**



---

Anuario brasileño de estudios hispánicos, n.1 - 1990  
Madrid, 1990 - n. 22.5cm

1. Cultura hispánica - Periódicos I. Embajada de España en Brasil.  
Consejería de Educación, ed.

CDU 009(460)(058)=60=690(81)(05)  
ISSN 0103-8893

---



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - [www.educacion.es](http://www.educacion.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales - [www.060.es](http://www.060.es)

Texto completo de esta obra:

[www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario10.shtml](http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario10.shtml)

Fecha de edición: 2010

NIPO: 820-10-510-1

ISBN: 0103-8893

DOI: 10.4438/2318-163X-CBR-ABEH

Imprime: Prol Gráfica e Editora

***ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS***

**CONSEJO EDITORIAL**

Carlos Alonso Zaldívar  
Embajador de España en Brasil

Ángel Altisent Peñas  
Consejero de Educación de la Embajada de España

**CONSEJO DE REDACCIÓN**

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
Universidade Estadual de Londrina

Ana Lucia Esteves dos Santos  
Universidade Federal de Minas Gerais

Antoni Lluç Andrés  
Consejería de Educación. Embajada de España

Antonio Roberto Esteves  
Universidade Estadual Paulista

Cristina Albertos Diez  
Consejería de Educación. Embajada de España

Elena Esperanza Haz Gómez  
Consejería de Educación. Embajada de España

Gabriel Iglesias Morales  
Consejería de Educación. Embajada de España

Livia Maria de Freitas Reis Teixeira  
Universidade Federal Fluminense

Magdalena María Paramés Gil  
Consejería de Educación. Embajada de España

Maria Augusta da Costa Vieira  
Universidade de São Paulo

María Cristina González González  
Consejería de Educación. Embajada de España

Pedro Câncio da Silva  
Consejo de Profesores de Español de Rio Grande do Sul

Silvia Cárcamo de Arcuri  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vicente Masip Viciano  
Universidade Federal de Pernambuco

**SECRETARIA DE REDACCIÓN**

María Cibeles González Pellizzari Alonso  
Colegio Miguel de Cervantes

**DIRECTOR**

Juan Manuel Oliver Cabañes  
Agregado de Educación de la Embajada de España.

## Normas para la presentación de originales

El *Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeh)* publica artículos, reseñas, traducciones e informaciones diversas en español y en portugués. Todos los artículos son revisados y evaluados por un Consejo de Redacción, que decide sobre su aceptación y sobre el volumen en que han de publicarse. El Consejo de Redacción no devolverá los originales recibidos ni mantendrá correspondencia sobre los mismos hasta que se decida qué trabajos serán publicados.

Los trabajos que se envíen deben ser originales e inéditos y no deben estar aprobados para su publicación en ningún otro lugar. Los textos se presentarán grabados en archivo informático, preferiblemente en la aplicación “Word” para “Windows”.

Los originales deberán ajustarse a las siguientes normas de presentación:

1. Todo trabajo debe ir precedido de una página en la que se indique el título, el nombre del autor (o de los autores), situación académica e institución a la que pertenece, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la fecha de envío.
2. También debe incluir resumen (5 líneas) en la lengua del artículo y un abstract (en inglés), ambos con 5 palabras-clave.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 60.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 10.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos en Times New Roman, 12, a doble espacio (28 líneas por página, 80 caracteres por línea), con un margen mínimo de 4 cm. a la izquierda.
5. Las citas breves se han de incluir en el texto entrecomilladas; las citas largas se separan en párrafo destacado.
6. Las palabras que se quieran resaltar por razones de contenido o estilo deben aparecer en cursiva, nunca en negrita o en versales.
7. Las notas deben aparecer a pie de página y a un solo espacio. En las notas no se incluyen referencias bibliográficas completas (estas referencias se ofrecen en una bibliografía final).
8. La fuente de una cita o una referencia se anota entre paréntesis en el cuerpo del texto, señalando el autor (si su nombre no aparece inmediatamente antes), el año de publicación y la página (si fuera el caso). Ejemplos: “como afirma Maravall (1986: 138)” o bien “(Maravall, 1986: 138)”.
9. Los cuadros, mapas, gráficos y fotografías deben ser originales y ofrecer la mejor calidad posible, escaneados y grabados en archivo con extensión .jpg, .gif o .cdr. Todos ellos deben ir numerados y acompañados de una leyenda que los identifique.
10. Las reseñas deberán incluir un encabezamiento en el que figure el nombre del autor del libro reseñado, el título de la obra, la ciudad de edición, la editorial, el año de publicación y el número de páginas.
11. Las traducciones presentadas deberán venir acompañadas de la correspondiente autorización del autor de la obra original (cuando sea necesario).
12. Todo autor u obra mencionados en el texto deben aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación:

*Para libros:*

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, *Título de la obra (en cursiva)*, Número de ed. (en su caso), Ciudad de edición, Editorial.

Ejemplo:

FONSECA DA SILVA, Cecilia, 1995, *Formas y usos del verbo en español. Prácticas de conjugación para lusohablantes*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

*Para artículos:*

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del artículo” (entre comillas dobles), *Nombre de la revista (en cursiva)*, Número de la revista, pp. (páginas).

Ejemplo:

LOPE BLANCH, J.M., 1994, “La estructura de la cláusula en el habla culta de São Paulo”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, IV, pp. 21-32.

*Para capítulos de libros o comunicaciones en actas de congresos:*

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del capítulo” (entre comillas dobles), en Nombre de editor (ed.) o director (dir.), *Título de la obra (en cursiva)*, Número del volumen (en su caso), Número de edición (en su caso), Ciudad de edición, Editorial, pp. (páginas).

Ejemplo:

GILI GAYA, Samuel, 1953, “La novela picaresca en el siglo XVI”, en G. Díaz Plaja (dir.), *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, Barna, pp. 79-101.

Los trabajos serán enviados al siguiente correo electrónico:  
**anuario-abeh@cmc.com.br**

o por correo:

**Colegio Miguel de Cervantes – Dpto. Cursos de Español**  
**(Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos)**  
**Av. Jorge João Saad, 905 – Morumbi**  
**CEP 05618-001 – SÃO PAULO – SP – Brasil**

La Consejería de Educación es la propietaria de todos los derechos de edición. Ninguna parte del *Abeh* podrá ser reproducida o almacenada sin el permiso expreso de la Consejería de Educación. Los autores recibirán gratuitamente 25 separatas de su artículo y un ejemplar del volumen en que aparezca. La publicación de artículos en el *Abeh* no será remunerada.

**El Consejo de Redacción**

# ÍNDICE

## ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

La enseñanza de la pronunciación: una propuesta centrada en las variables individuales y cognitivas del aprendiente .....  
*Adriana del S. Álvarez Correa, Gustavo Jaramillo Cardona, Juan Eliseo Montoya Marín, Olga Lucía Arbeláez Roja* - Universidad Pontificia Bolivariana

Estudo da argumentação numa carta de José de Santín .....  
*Carla Severiano de Carvalho*

Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo .....  
*José Alberto Miranda Poza* - Universidade Federal de Pernambuco

## ESTUDIOS LITERARIOS

Región revisited: el problema de la historia y su semántica. Entramados políticos de la memoria. ....  
*Adriana Minardi* - Universidad de Buenos Aires

Interacción espacios-personajes en *Nilda*: análisis de las parejas actanciales .....  
*Georges Moukouti Onguedou* – Université de Maroua

Francisco Brines: una poética de la desposesión .....  
*Jaime Pedrol* - Colegio Miguel de Cervantes

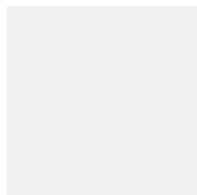
Naufraios: la marca del hambre .....  
*Elsa Otilia Heufemann-Barría* - Universidade Federal do Amazonas  
*Félix Alejandro Carrasco Chang* - SEDUC-AM

## RESEÑA

MASIP, Vicente. *Gramática española para brasileños. (Fonología y Fonética, Ortografía y Morfosintaxis)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. ....  
*José Alberto Miranda Poza* - Universidade Federal de Pernambuco



# *Estudios Lingüísticos*



2 0 1 0





# Enseñanza de la pronunciación: una propuesta centrada en las variables individuales y cognitivas del aprendiente

Adriana del S. Álvarez Correa  
Gustavo Jaramillo Cardona  
Juan Eliseo Montoya Marín  
Olga Lucía Arbeláez Roja

Universidad Pontificia Bolivariana

## Resumen

Resultado de investigación sobre interferencias lingüísticas aplicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera (L2/LE). Explora, además, aspectos relacionados con factores que intervienen en el aprendizaje: afectivos, cognitivos, culturales, educativos. Se esboza una planificación de clase para un lusohablante, de manera que logre utilizar positivamente la interferencia en la pronunciación del español como lengua extranjera (L2).

**Palabras-clave:** Interferencia lingüística, ELE, comunicación, interculturalidad, planificación de clase.

## Abstract

Result of research on linguistic interference applied to the teaching of Spanish as a Foreign Language (L2/LE). Also examines issues related to factors that affect learning: affective, cognitive, cultural, educational. It outlines a plan for a class-speakers, so it achieves a positive use interference in pronunciation of Spanish as a foreign language (L2).

**Key words:** linguistic Interference, ELE, communication, interculturality, class planification.

“... la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera; por tal motivo, debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral, por mencionar otras dos destrezas habitualmente contempladas.”  
(Llisterri, 92: 2003)

Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje<sup>1</sup> de una LE demanda del aprendiente la práctica de sub-destrezas que será necesario automatizar, integrar y organizar en representaciones mentales internas. Se trata de construir un sistema de reglas que deberá estar en permanente reconstrucción. En la base del aprendizaje se encuentran procesos como simplificación, generalización, transferencia y reestructuración del conocimiento, por lo que cabe pensar que los adultos, con un uso más reflexivo de su L1, tendrán una cierta ventaja metacognitiva con la que el niño no cuenta. El siguiente cuadro sintetiza la visión de algunos autores respecto al aprendizaje relacionado con los distintos niveles de la lengua y la edad:

Grado de dificultad en la adquisición y sus causas	
Fonológico	Los niños, a diferencia de los jóvenes y los adultos, poseerían <i>una actitud analítica</i> que les permitiría reconocer características de los sonidos como timbre, longitud y algunos otros rasgos de los sonidos consonánticos.
Léxico-semántico	Supondría dar forma fonética a los referentes y abstraer conceptos.
Sintaxis y morfología	Mayor complejidad cognitiva, ya que las características de cada sistema pueden variar. Por ejemplo, hay lenguas en las que el conocimiento morfológico exige llevar a cabo tareas estructurales, a lo que se puede sumar el hecho de que los morfemas sean poco prominentes.

Si bien es cierto que cognitivamente es necesario diferenciar producción de comprensión de la LE y que esto implica que muchas de las tareas cognitivas antes mencionadas se deben llevar a cabo de manera no formalizada, tal como ocurre en la adquisición de la L1 o de una L2 en situaciones de bilingüismo equilibrado, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) presenta una definición de estrategia cognitiva relacionada con las decisiones del hablante respecto a la actuación. La definición relaciona el enfoque metodológico con las actividades para la enseñanza de la lengua y con las categorías para la descripción del uso de misma. Para comprender el papel de las estrategias, tanto en el aprendizaje como en la evaluación de los progresos, el MCER se refiere al ámbito específico de las actividades comunicativas – expresión oral y escrita; interacción oral y escrita; comprensión auditiva, de lectura y audiovisual; mediación oral y escrita – que demandan el uso de la lengua. Así, a cada ámbito específico de actividades comunicativas le corresponde una serie de estrategias.

Las estrategias no son sólo líneas de actuación, sino también medios de los que dispone el usuario de la lengua para activar sus recursos, destrezas y procedimientos necesarios y adecuados a la situación. El uso de las estrategias comunicativas equivaldría a poner en funcionamiento principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación en cada una de las actividades de comunicación (MCER, 2002: 61). La actividad del profesor

<sup>1</sup> En este trabajo se asume la diferencia entre aprendizaje y adquisición de una LE, de la teoría de la Monitorización, S. Krashen (Cf. Liceras, M., 1992: 143-152).

tendría que estar orientada a permitirle al aprendiente reconocer, desarrollar o activar el uso de estrategias relacionadas con los distintos niveles de la lengua, en tanto LE.

El segundo factor que consideramos importante en esta presentación está relacionado con la planificación de un curso centrado en el estudiante, el cual debe tener como punto de partida el análisis de sus necesidades, tanto objetivas como subjetivas, mediante la interpretación de factores del entorno como: el papel de la lengua meta, las actitudes sociales respecto a ésta, distintos factores culturales, educativos, políticas lingüísticas, entre otros, y del análisis de la situación de enseñanza (aptitud, personalidad y estilo cognitivo) (Cf. García Santa-Cecilia, 2000). Basándose en los trabajos de variabilidad de la L1 de Lavob (1970) y otros, los estudios de lenguas extranjeras han intentado predecir cómo aumenta o disminuye el control de las realizaciones fonológicas y morfológicas en relación con la lengua meta teniendo en cuenta factores como la atención a la propia producción de la lengua. En el estudio se concluyó que los estilos de habla más formales dejan ver una pronunciación más cuidada dado que la atención está centrada en la forma; pero en la comunicación cotidiana, en estilo informal, donde la atención puede estar centrada en otro factor, la pronunciación será menos cuidada.

Entre las variables individuales, la aptitud es la que quizás más se ha usado en los estudios correlacionales sobre aprendizaje de lenguas y los factores de éxito o fracaso, la diversidad de resultados y los ritmos de aprendizaje. Aunque la diferencia entre los distintos teóricos señala que es un factor que ofrece un amplio campo de investigación - por lo que se recomienda confrontar con otros autores como Weinreich (1953) o Pimsleur (1966)-, para esta presentación adoptamos la definición de Carrol (1981, 84), de acuerdo con la cual, la aptitud consistiría en una condición activa que permite aprender, siempre que se den las condiciones de motivación y posibilidad. Carrol (*apud* Larsen-Freeman y Long, 1991) propone que la aptitud depende de cuatro habilidades que clasifica de la siguiente manera: habilidad para codificar la fonética, de sensibilidad gramatical, para aprender por repetición y para aprender una lengua inductivamente. El éxito o fracaso escolar podrían predecirse con la elaboración de los perfiles de aptitud al inicio de los programas de aprendizaje, orientados a la elección del método de enseñanza, como ilustra el caso de Wesche:

“Wesche se basó en el perfil de aptitud de los estudiantes –que obtuvo por medio de tests de aptitud- para distribuirlos en tres propuestas concretas: audiovisual, analítico o funcional. Se vio que aplicando el método que mejor casaba con el perfil del estudiante se estimulaban sus actitudes positivas y los progresos eran mayores. Es decir, si se ajusta el perfil de aptitud lingüística a la vía metodológica más adecuada, se reducirán los efectos negativos que conlleva trabajar con grupos de estudiantes de perfiles de aptitud heterogéneos.” (Hernández, 2000: 191)

Considerando los factores anteriores, cabe preguntarse cómo inciden las características cognitivas del estudiante en su aprendizaje de lengua(s), esto es, cómo procesa la información o cómo realiza una tarea. El estilo cognitivo ha de entenderse como una tendencia, no como una clasificación mutuamente excluyente. Según su estilo cognitivo, los estudiantes podrán actuar con dependencia o independencia del campo, esto es, los que perciben los elementos guiados por todo el contexto y los que perciben los elementos como distintos o desligados del contexto. Aunque algunos estudios (d’Anglejan y Renaud, 1985; Naiman *et al.*, 1978)<sup>2</sup> han logrado demostrar que quienes actúan con independencia del campo son más eficaces en el aprendizaje de lenguas, otros estudios, que asocian dependencia a empatía, demuestran que quienes resultan tener éxito en el aprendizaje serían independientes del contexto y empáticos. En el cuadro presentamos otras características útiles para determinar el estilo cognitivo:

Extensión categorial	Incluir en la misma categoría muchos elementos o excluir elementos necesarios. <sup>3</sup>
----------------------	---

<sup>2</sup> Apud Larsen-Freeman y Long, 1994.

<sup>3</sup> “(...) H.D. Brown (1973) y Schumann (1978b) creen que probablemente los categorizadores amplios cometerán más errores de sobregeneralización, mientras que los categorizadores restringidos formularán

Analítico / holístico	Los aprendices caracterizados por estilos más cuidados centran su atención en la forma, memorizan más y ejercen un control minucioso de su procesamiento; los menos cuidados tienden a centrar su atención en el significado, se preocupan menos por los aspectos formales, tienden a usar la lengua de manera más informal sin prestar mucha atención a la forma.
Reflexividad / espontaneidad	Los reflexivos suelen pensarse demasiado las cosas antes de tomar una decisión, contrario a quienes son impulsivos que toman decisiones rápidas.

Una clase planificada en atención al aprendiente pone el énfasis en las funciones del profesor de LE que se pueden traducir en el aula en tres principios:

1. El alumno es el centro del proceso de aprendizaje, por lo tanto, se requiere del uso de dinámicas que favorezcan el intercambio comunicativo, el STT *Student time* y la participación activa.
2. Existen diferentes estilos de aprendizaje, por lo tanto, es indispensable llevar a cabo actividades de conocimiento, negociación y reflexión sobre el aprendizaje motivadoras, que involucren al alumno (experiencias, sentimientos, conocimientos...); que desarrollen estrategias de aprendizaje; que promuevan aprendizajes significativos (suma de conocimientos; los previos, los nuevos) y que desarrollen procesos cognitivos. En suma, se requiere hacer responsable al aprendiente.
3. El aprendiente es un ser afectivo y el profesor de español es un profesional que debe tener conciencia de sus creencias sobre el aprendizaje, interés por su formación y desarrollo profesional (conocimientos, actitudes y habilidades).

Resumiendo, las discusiones particulares sobre los enfoques, métodos y estilos de aprendizaje pueden suscribirse a cualquiera de los tres paradigmas reconocidos:

1. Inductivo, para aquellos estilos de aprendizaje que no requieren instrucción formal. Su desventaja más evidente es que requiere más tiempo de aprendizaje, y su ventaja es el nivel de adecuación con alumnos *sin madurez lingüística*, entendido como el desconocimiento de la cultura y la LM.
2. Deductivo, para aquellos estudiantes más dependientes de la instrucción formal, por lo que se dan explícitamente las reglas y se buscan las aplicaciones. Es importante entender que, desde una perspectiva pragmática de la enseñanza de lengua, estas reglas deben darse en medio de una actividad centrada en objetivos comunicativos y lingüísticos previamente establecidos y diferenciados.
3. Descubrimiento guiado, como la combinación de los dos anteriores.

La propuesta que presentamos busca centrar la atención en cuestiones que fueron objeto de discusión por parte de la lingüística aplicada y las teorías de adquisición de segundas lenguas hasta la década de los noventa. La fuerte influencia del mal llamado “enfoque comunicativo” pareció relegar en las propuestas metodológicas los asuntos relativos a la enseñanza y aprendizaje de los aspectos gramaticales y fonético-fonológicos en lo que puede interpretarse, como advierte Juana Gil, descuido y excesiva simplificación:

“Hace ya algunos años, además, que los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras han cambiado bajo la influencia del ahora imperante ‘enfoque comunicativo’ y, en general, de las teorías interactivas del aprendizaje. La idea central de estos modelos (...) es que lo importante en

---

más reglas de las que se precisan para explicar los fenómenos de la LM. El modelo categorizador de cada persona puede relacionarse también con la tendencia a arriesgarse. Comparando ambas cuestiones, Naiman et al. (1978) consideraron la hipótesis de que los aprendices serían los que no hicieran ni generalizaciones por exceso ni por defecto.” (Larsen-Freeman y Long H, 1994: 177).

el acto de habla no es la forma sino la función. La lengua, por consiguiente, no es en estas aproximaciones un fin en sí misma, sino un medio, un instrumento que toda comunidad posee y del que se sirve para hacer posible la comunicación entre sus miembros. (...) si se consigue la inteligibilidad y una cierta fluidez en los intercambios comunicativos, poco importa que alcance o no la propiedad fonética en las emisiones. (...) excesiva 'simplificación' con que se ha venido abordando a efectos prácticos el hecho del habla." (Gil, 2008: 18).

Los fonemas usados por el ser humano dependen de la comunidad lingüística en que haya crecido, una vez adquiridos los que corresponden a su primera lengua, le cuesta un esfuerzo mayor o menor cambiar a otro sistema. En este sentido, proponemos, tomando como punto de partida el perfil de aprendiente, un diseño de actividades de aprendizaje en las cuales la lengua se asuma como proceso, de tal suerte que el objetivo, el resultado de la acción de aprendizaje, se traduzca para el aprendiente en algo como descubrir o averiguar algo nuevo sobre la lengua que aprende. Al tiempo que tomamos, como fundamento teórico, los hallazgos de investigaciones relativas al uso de la interlengua en actividades en las que deban estar implicadas tareas cognitivas como interpretar, elaborar preguntas, etc. y que no tienen que simular la comunicación real, sino por el contrario, en las que se incluyan razones extralingüísticas para la interacción o realización.

A continuación presentamos dos instrumentos útiles para que el profesor elabore el perfil del aprendiente en lo relacionado con la pronunciación, luego, recreamos una situación hipotética de enseñanza de un aspecto de la pronunciación en un caso prototipo de un aprendiente lusófono de español como LE.

#### INSTRUMENTOS PARA ELABORACIÓN DE PERFIL DEL APRENDIENTE: ASPECTOS DE PRONUNCIACIÓN

Reflexión sobre la necesidad de la enseñanza de la pronunciación y la conciencia del aprendiente sobre su pronunciación.

##### Introspección sobre el aprendizaje de la pronunciación<sup>4</sup>

1. ¿A qué obstáculos de pronunciación te has enfrentado al aprender esta lengua? Si no has conseguido una pronunciación como la de la lengua meta, ¿qué es lo que te ayudaría a hacerlo? Marca los recuadros que creas que reflejan las posibles causas.

- No sé cuáles son mis problemas de pronunciación.
- No me doy cuenta de ellos.
- No sé si transfiero sonidos de mi lengua materna.
- No puedo oír la diferencia entre algunos de los sonidos de mi lengua materna y los de la lengua meta.
- No puedo producir la diferencia entre algunos de los sonidos de mi lengua materna y los de la lengua meta.
- No me parece importante mejorar mi pronunciación. La gente me entiende sin problemas.

---

<sup>4</sup> Traducción adaptada de Celce Murcia et al. 1996: 31.

- Aunque puedo producir algunos de los sonidos de la lengua meta, me cuesta demasiado esfuerzo de concentración mientras hablo.
- Me gusta mi acento. No quiero ser como un nativo ni sonar como un nativo.
- Los hablantes nativos me dicen que mi acento es “bonito” y “encantador”. No siento ninguna motivación para cambiar.
- No he tenido suficiente contacto con hablantes nativos. Mi pronunciación mejoraría si tuviera más contacto o inmersión.
- No había mucha práctica ni instrucción cuando estaba aprendiendo la lengua.
- Aprendí la lengua muy tarde. Sólo los niños/jóvenes pueden adquirir la lengua sin acento extranjero.

1. Discute estos factores con el profesor, quien también es hablante de una lengua extranjera. Da ejemplos específicos de cada uno de los casos que hayas señalado. ¿Hasta qué punto es tu experiencia similar a la del profesor? ¿En qué grado son diferentes?

2. (Reflexión a partir de la discusión)

Reflexión sobre tu aprendizaje de L2/LE  
(Respecto del acento, el ritmo y los enlaces vocálicos y consonánticos)<sup>5</sup>

1. ¿Hasta qué punto eres consciente y te preocupan los patrones acentuales y rítmicos de esta lengua? ¿Y de los enlaces?
2. ¿Qué tipo de instrucción has recibido con respecto al acento, al ritmo y a los ajustes que se producen en el habla encadenada? Explícalo. ¿Qué porcentaje de tiempo de instrucción se dedicó a estas áreas?
3. ¿Crees que hay diferencias significativas en estas características entre tu primera y segunda lengua? Explícalo.
4. Cuando te comunicas con hablantes nativos de la lengua meta, ¿encuentras problemas de comunicación concernientes a estos aspectos? Explícalo.

Reflexión sobre tu aprendizaje de L2/LE  
(Con respecto a la prominencia - énfasis y la entonación)<sup>6</sup>

1. ¿Cuándo notaste por primera vez las diferencias de prominencia y entonación, si existen, entre tu lengua materna y la lengua meta? ¿Qué llamó tu atención?
2. ¿Si has aprendido una lengua con entonación, puedes recordar si has tenido dificultad con la prosodia? ¿Y si has aprendido una lengua tonal?
3. ¿Te ha ayudado alguna vez un profesor a corregir los errores prosódicos de la lengua que estás estudiando? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué técnicas didácticas usó?

<sup>5</sup> Traducción y adaptación de Celce Murcia et al. (1996: 173).

<sup>6</sup> Traducción y adaptación de Celce Murcia et al. (1996: 219).

4. ¿Qué crees que te ayudaría más a aprender los rasgos prosódicos de la lengua meta?

Para comentar<sup>7</sup>

- El profesor de ELE debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta.
- Las dificultades en la pronunciación, que aparecen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se explican por problemas relacionados con la decodificación de los enunciados y, por tanto, de los sonidos.
- Los sonidos y/o distinciones que no son propios de la lengua que se está estudiando pero que, al existir en la lengua materna del alumno, sufren un proceso de transposición a la lengua que se aprende, constituyen una causa importante de errores en la pronunciación.

#### PROPUESTA DE EJERCICIO DE CORRECCIÓN DE PRONUNCIACIÓN DONDE SE APLICA LA CAPACIDAD PREDICTIVA DE LA FONÉTICA CONTRASTIVA Y PROPUESTA DE EJERCICIO DE PRÁCTICA DE PRONUNCIACIÓN SIGUIENDO LAS ESPECIFICACIONES DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES.

Partimos del principio teórico de acuerdo con el cual los profesores de lengua extranjera tendríamos que seguir cuatro pasos básicos<sup>8</sup> para trabajar *la pronunciación y la corrección fonética* en la clase. Por esta razón, hemos planteado los siguientes ejercicios como dos partes de un mismo proceso. En teoría, trabajaremos con un grupo de un nivel B1, en el cual hay estudiantes cuya L1 es el portugués (en ambas variedades: de Portugal y del Brasil). Para situar el problema, seleccionamos una muestra del habla de Cristiano Ronaldo, jugador de fútbol de un equipo español, en una rueda de prensa. De esta manera, en la primera parte del ejercicio realizamos el análisis contrastivo de las lenguas en contacto – español y portugués –, luego presentamos la muestra desde nuestra perspectiva del profesor de ELE, y finalmente, esbozamos una propuesta de ejercicios para la clase, atendiendo a la forma y contextualizando el uso de los fonemas en cuestión.

#### Decisiones

Tipo de error: Identificación y producción de fonemas consonánticos, es decir, se trabajará la base articulatoria de la LE.

Objetivos: Que el estudiante ajuste cada vez más su pronunciación a la del español. El estudiante deberá aproximarse más a la *base articulatoria* del español, pronunciar correctamente las secuencias consonánticas en el interior de la palabra y en el contexto de los enunciados (Instituto Cervantes, 2006: 168).

---

<sup>7</sup>Poch, 1999.

<sup>8</sup> Paso inicial: planificar los posibles errores con los que se encontrarán los estudiantes de acuerdo con sus L1 y a partir del análisis de *fonética contrastiva*; segundo paso, analizar la *interlengua* de los estudiantes “reales” –para lo cual el profesor necesitará conocer en la teoría y en la práctica los principales problemas de los alumnos–; tercer paso, el profesor establecerá la jerarquía de los errores detectados en los estudiantes; cuarto paso, el profesor programará la progresión de los contenidos necesarios.

Práctica de pronunciación especificando y justificando la fase: Profundización y perfeccionamiento. Como se advierte en el Plan Curricular, aunque “desde el principio hay que familiarizar al alumno, quien debe captarla y reprogramarse... hay que entrenar (*lo*) para que lleve a cabo este ajuste a gran escala, así los cambios a pequeña escala – vocales y consonantes – le resultarán más fáciles.

La hipótesis del marcado diferencial permitiría predecir las áreas de las lenguas contrastadas que presentan un “grado relativo de dificultad” para el aprendiente. La hipótesis explica que cuando se da la presencia de un rasgo lingüístico en una lengua, éste determina la presencia de otro rasgo. Así, de acuerdo con FERRIZ (2001), en portugués la *s* sonora determina la presencia de la *s* sorda; pero no al contrario; la *s* sonora tendrá el grado de rasgo marcado. La teoría del análisis contrastivo predice que el grado de dificultad se corresponderá con el grado de marcación. En portugués, la presencia de fricativas sonoras en posición intervocálica implica la presencia de sordas, pero no al contrario, es decir, las sonoras estarán más marcadas que las sordas, por lo que su pronunciación podría representar un relativo grado de dificultad.

Las teorías del análisis contrastivo coinciden en su tiempo con los modelos de aprendizaje conductistas del aprendizaje que, aplicados a la enseñanza de LE, se traducen en la formación de hábitos propios de la LE. Entendemos que el profesor de LE, hoy, puede asumir las hipótesis contrastivas desde una perspectiva moderada que le suponen incluir en su análisis previo de los sistemas lingüísticos – que son el objeto de aprendizaje por un lado, y la lengua materna del alumno por el otro– los aspectos pragmáticos y psicolingüísticos involucrados en el proceso. Es decir, tener en cuenta el aprendizaje como proceso gradual mediante el cual el aprendiente construye paulatinamente su LE a partir de su conocimiento de su L1, razón por la cual se producirán interferencias mono y bidireccionales entre las lenguas.

En esas interferencias, Ferriz (2001) cita una posible lista de errores de los procesos que funcionan en la interlengua de los estudiantes<sup>9</sup> y que, por lo tanto, deben ser objeto del análisis en la segunda fase de planeación del curso por parte del profesor, quien deberá determinar de qué tipo de error se trata:

- transferencia de la L1: sustitución de un sonido de la L2 por otro similar de la L1;
- adquisición de la primera lengua: uso de los mismos procesos que seguirá un niño para aprender su L1;
- hipergeneralización: usar de manera errónea un sonido por otro, ambos de la LE, pero ninguno de los dos con homófono en la LE;
- aproximación: los aprendientes de L1 diferentes muestran una tendencia similar en la actuación en la producción de determinados elementos fónicos de la lengua meta, sin llegar a realizar el sonido exacto de la LE;
- evitación: omitir el uso de palabras que contienen los sonidos que suponen dificultad de pronunciación.

El siguiente es un cuadro comparativo de la producción de los fonemas fricativos del español y del portugués, en donde de acuerdo con nuestra hipótesis podrían producirse errores de pronunciación que lleven al aprendiz de español a expresarse con un “marcado acento extranjero”. Aspecto que no necesariamente inhibirá la comprensión pero que afectará la comunicación en tanto que como se advierte en el Plan Curricular: “[...] las actitudes desfavorables que a menudo suscita en los oyentes nativos una mala pronunciación de su propio idioma pueden ir desde la ligera impaciencia ante la lentitud y la vacilación del hablante extranjero hasta la más patente irritación, pasando por un sentimiento impreciso de falta de simpatía e intimidad, de “extrañeza”, a veces contaminado por la sospecha de que el mal acento del foráneo esconde una cierta despreocupación (o incluso desprecio) por la nueva lengua” (2006: 163). Esta valoración puede tener mayores o menores consecuencias cuando se trata de

---

<sup>9</sup> Tarone (1978)

una figura pública, como el caso que presentamos para contextualizar el análisis o segunda fase de actuación del profesor y los ejercicios.

De manera muy general una descripción de los sistemas vocálicos, puede sintetizarse en las dos lenguas de la siguiente manera<sup>10</sup>:

- a. Portugués: las vocales varían de acuerdo con el acento y la con la distribución en la palabra.
- b. Español: las vocales se mantienen en sílabas tónicas y en posición final de palabra.

El sistema vocálico del portugués

		Anterior	Central	Posterior
Alta		i		U
Media	Cerrada	e		O
		ε		ɔ
Baja			a	

El sistema vocálico del español

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		U
Media	e		O
Baja		a	

Los sistemas consonánticos

Sistema consonántico del portugués de Brasil

	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Oclusivo	p	b			t	d							k	G
Fricativo			f	v					s	z	ʃ	ʒ	x	
Africado											c			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral												ʎ		
Vibrante Simple														R

<sup>10</sup> <http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000.pdf>. Con acceso 15 de agosto de 2010.

Vibrante múltiple										r				

Español

	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Oclusivo	p	b			t	d							k	G
Fricativo			f				θ*		s			ʃ	x	
Africado											c			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral												ʎ		
Vibrante Simple														
Vibrante múltiple										r				

Situación simulada

Aprendiente: Cristiano Ronaldo, deportista portugués

Situación: Rueda de prensa (cfr.: [http://es.youtube.com/watch?v=cyy69QVX\\_R8](http://es.youtube.com/watch?v=cyy69QVX_R8))

L1: portugués

LE: español

MUESTRAS:

- Jugar con Deco [esh] muy bueno porque [é] un gran jugador...
- ...de [losh] mejores [mediosh] que ya jugué...
- ...Jugamos /nel/ mismo equipo y yo /mi entendo/ muy bien [co] [ello] [pausa] (*ininteligible*) y con [otrosh] jugadores...

---

\* Español peninsular

➤ ...[é] |alargamiento de la palabra y luego pausa| muy bueno...

[] = palabras de pronunciación dudosa.

|| = pausas en el discurso.

// = palabras o frases en L1.

() = frases ininteligibles o lagunas de la grabación.

Comentario:

El español y el portugués presentan diferencias fonológicas; para el caso que elegimos es relevante señalar las siguientes:

- *s* en posición final (verbo *ser* en presente de tercera persona del singular, *es*):

Antes de consonante bilabial nasal sonora, *m*, común en ambas lenguas, escuchamos *sh*.

Antes de vocal, desaparece la *s*.

En otros vocablos (otros, medios, ellos), también escuchamos *sh* si la palabra siguiente comienza en consonante.

- *n* en posición final:

Desaparece en posición final cuando sigue una palabra iniciada en vocal.

En principio, podría afirmarse que el problema de Ronaldo es acústico en el sentido en que se le hace igual pronunciar “s” que pronunciar “ch”; el caso es que, primero, se le entiende si lo hace de una manera o de otra, pues en esa posición no se trata de un par diferenciador, es decir, la pronunciación suya no crea dificultades de sentido, y segundo, en el portugués existen como variantes alófonos.

El análisis contrastivo permite llegar hasta este punto, podría advertir al profesor de errores como la dificultad de pronunciación de la “r” reilante y de la “J”, dada la contrastación de ambos sistemas, pero de ser así, de tratarse de un problema acústico, es probable que el estudiante hipotético con este problema requiera entrenamiento acústico. Ahora bien, ¿cómo dárselo? Tal vez, mostrarle contextos donde la “ch” sea diferenciador de sentido: quizás incluso, para llegar a pares mínimos contrastivos con contextos “ch”/”s”.

Puede plantearse un ejercicio en el que el estudiante deba escuchar y ubicar en dos listas distintas las siguientes palabras: sánduche, aluche, chocolote, chivo, china, chuchillo, cacho, concha, cancha, cachucha, chándal. Quizás en oposición a palabras como: seduce, luce, saco, seco, chuce, caso, cansa, casucha y san.

#### PROPUESTA DE EJERCICIO PARA TRABAJAR LOS PROBLEMAS DETECTADOS (ACTIVIDAD DE APROVECHAMIENTO DE LA FORMA Y CONTEXTUALIZACIÓN)\*

Proponemos comenzar con ejercicios de sensibilización fonológica para que supere el *criterio de similitud fonética* que le impide identificar las distintas maneras de pronunciar

---

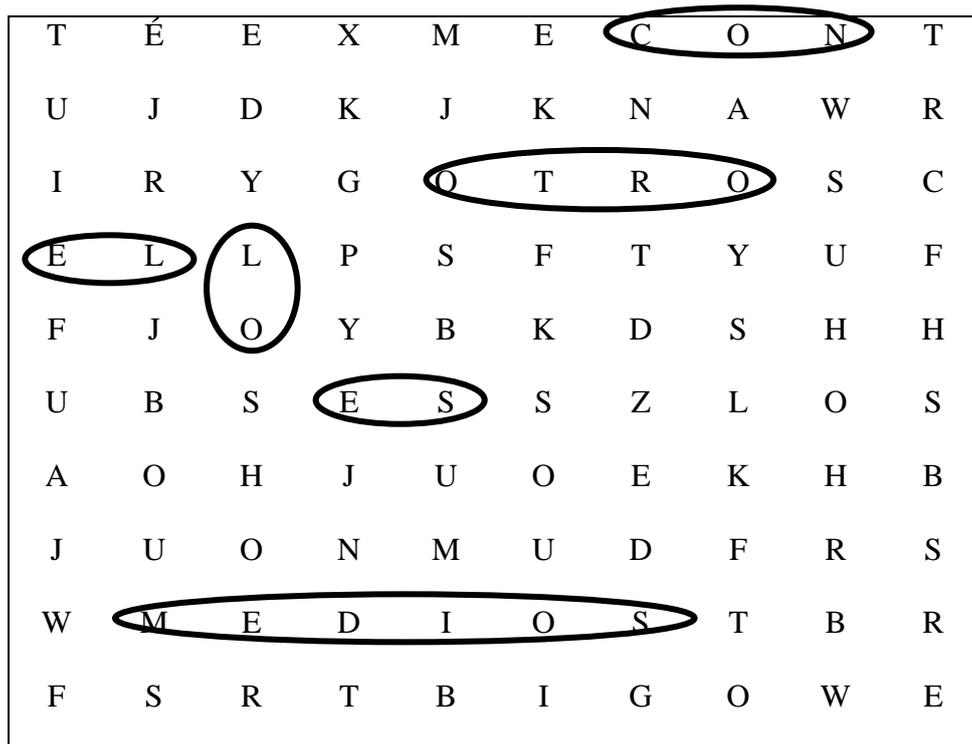
\* La sugerencia de propuestas como la de Llisterra es trabajar con secuencias cuyo significado es pragmático, no referencial, como ta taa taaa TÁ. Puede usarse también la literatura, diálogos en los que pueda inferirse por la entonación si se trata de alguno de los muchos tipos de preguntas, o duda, o ironía, etc.

palabras semejantes del español y el portugués (como el caso de la tercera persona en presente singular del verbo ser):

A) Discriminación auditiva. El alumno se observará en grabación de vídeo y tratará de reconocer los errores de producción con un guión previo redactado por el profesor.

B) Producción oral. Leer en voz alta con un modelo previo. Para trabajar el conflicto presentado por la diferencia distribucional de la *s* y de la *n*, se pueden practicar ejercicios como los siguientes:

i) Escucha las palabras y búscalas en la sopa de letras:



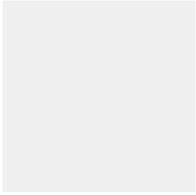
ii) Leer en voz alta

- El té es dulce y es té y es líquido.
- El patacón es bueno con paella y con ellos.
- El fútbol es un deporte con emoción.

## Bibliografía

- KRASHEN, S. (1992). *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas*. En: Muñoz Licerias (Comp.). Pp. 143-152.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Vol. A Madrid: Biblioteca Nueva. 544 p.
- VI CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA. adquisición de lenguas. Teorías y aplicaciones. *Modelos de adquisición del bilingüismo infantil.* Santander. Asociación española de lingüística aplicada, 1988.
- LARSEN-FREEMAN y LONG, (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Trad. Esp. Molina M. I. y Benítez P. P. (1994). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos. 367 p.

- HERNÁNDEZ, R. (2000). *Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- GIL, F. J. (2008). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- FERRIZ, M. del C. (2001). *Fonología Contrastiva del Portugués y el Castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departament de traducció i d'interpretació. Programa de Doctorat en teoria de la traducció.
- LLISTERRI, J. (2003). "La enseñanza de la pronunciación". En: *Revista del Instituto Cervantes en Italia*. 4, 1:91-114.
- CONSEJO DE EUROPA PARA LA PUBLICACIÓN EN INGLÉS Y FRANCÉS. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- GARCÍA, Santa-Cecilia, (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. 111 p.
- WEINREINCH, U., (1953). *Language in Contact. Findings and Problems*. New York. *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Trad. Esp. (1974), Caracas: Universidad Central de Venezuela. 311 p.
- PIMSLEUR, (1966). En: Redele.  
[www.educacion.es/redele/biblioteca2005/MRoncel/VariablesCognitivas.pdf](http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/MRoncel/VariablesCognitivas.pdf) , con acceso 12 de agosto de 2010.
- CELCE-MURCIA, M., *Et. al.* (1996). *Introspecting about your own Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POCH OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Lumen.
- TARONE, E. E. (1978). "The Phonology of Intelanguage". In: Richards, J. C. *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Approach*. Massachusetts: Newbury, House Publishers.
- ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS, (2000). En: <http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000.pdf>, con acceso 15 de agosto de 2010.
- Cristiano Ronaldo hablando en español. En: [http://es.youtube.com/watch?v=cyy69QVX\\_R8](http://es.youtube.com/watch?v=cyy69QVX_R8), con acceso 18 de agosto de 2010.



**2 0 1 0**



# Estudo da argumentação numa carta de José de San Martín

Carla Severiano de Carvalho

## Resumo

Esta pesquisa, de abordagem interdisciplinar entre os estudos históricos e lingüísticos, propõe identificar e analisar as técnicas argumentativas utilizadas por José de San Martín numa carta enviada a Simón Bolívar. Utilizando-se do referencial teórico da Nova Retórica, a pesquisa traz consideráveis esclarecimentos acerca das motivações da independência da América Latina.

**Palavras-Chave:** América Latina, Documentos Históricos, José de San Martín, Argumentação, Nova Retórica.

## Abstract

This research, interdisciplinary approach between the historical and linguistic studies, proposes to identify and analyze the argumentative techniques used by José de San Martín in a letter to Simón Bolívar. Using the theoretical framework of the New Rhetoric, the study provided considerable clarification of the motives of the independence of Latin America.

**Keywords:** Latin America, Historical Documents, José de San Martín, Arguments, New Rhetoric.

## Introdução

Durante as três primeiras décadas do século XIX, as colônias espanholas na América lutaram pela independência em relação à metrópole. Não se tratou de um movimento único, mas de vários processos distintos e contou com a liderança de homens como e de Simón Bolívar ao norte e de José de San Martín ao sul. Este estudo, que faz parte de uma pesquisa monográfica, objetiva identificar e as técnicas argumentativas utilizadas pelo último.

Foi utilizado como aporte teórico os pressupostos da Nova Retórica, embasados em trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, secundados pela vertente teórica da Análise de Discursos de linha francesa. O *corpus* escolhido é composto por uma carta do general José de San Martín: “Carta del General José de San Martín a Simón Bolívar reclamando por la anexión de Guayaquil a Colombia en 3 de marzo de 1822” (*Ver Anexo I*), disponível no Acervo Digital do Congresso do Peru. As condições de produção da citada carta servirão de apoio para o entendimento da utilização de determinado argumento.

## 1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO

### 1.2 A província de Guayaquil

Durante a colonização espanhola, a América foi dividida, de acordo com os aspectos econômicos, em quatro vice-reinos: Nova Espanha (sul da América do Norte), Peru (no noroeste da América do Sul), Rio da Prata (no sul da América do Sul) e Nova Granada (no noroeste da América do Sul).

Guayaquil foi parte do vice-reinado do Peru, o qual foi criado em 1542, compreendendo as audiências do Panamá, Quito, Santa Fé, Lima, Charcas, Chile e Buenos Aires. Sobre seu aspecto econômico:

Ao longo da costa do pacífico, na presidência de Quito, apresenta-se uma contraposição - ainda mais acentuada que no vice-reinado do Peru – entre a costa e a serra. A costa aqui é, sobretudo, o amplo vale do Guaias, cujos habitantes dedicam-se à agricultura tropical e exportam para o ultramar (de Guayaquil se exporta um tipo de cacau inferior ao venezuelano e, sobretudo, ao mexicano, porém mais barato). (DONGHI, 1975, p.21)

A conjuntura desfavorável exigiu uma reorganização imperial. Então, a partir de 1717 o vice-reinado de Nova Granada foi criado e passou a compreender as audiências do Panamá, Quito, Santa Fé e a Comandância Geral de Caracas (Decreto Real de 29 de abril de 1717 e Cédula Real de 27 de maio de 1717).

A criação deste vice-reinado se devia à necessidade de uma autoridade com suficiente jurisdição para eliminar o contrabando de mercadorias européias que ingressavam pelos portos inundando toda América ameaçando o monopólio comercial da Espanha. (SORIANO, 1997, p. 51, tradução nossa). No entanto, pela Real Ordem dada em 7 de julho de 1803, expedida em solicitação da Junta de Fortificações da América, a coroa espanhola ordenou a segregação do Governo de Guayaquil do vice-reinado de Nova Granada e sua reincorporação ao vice-reinado do Peru.

A motivação por esta decisão da coroa espanhola deve-se ao à aliança entre Espanha e França em 1796 contra a hostilidade da Inglaterra de se apoderar do comércio de suas colônias americanas.

A reincorporação de Guaiaquil ao vice-reinado do Peru foi total, absoluta (LEGUÍA Y MARTÍNEZ, 1972, p.12, tradução nossa). No entanto, as autoridades e um setor da população da província resistiram a aceitar a decisão. O governador iniciou uma série de solicitações à coroa espanhola, sem efeito. Em Guaiaquil se chegou a formar um grupo partidário da sua anexação ao Peru e outro partidário de constituir um estado totalmente independente. Entretanto, dada a incorporação, a reação foi de resistência, que se verifica numa série de incidentes.

Levando em consideração a aplicação do princípio de *uti possidetis*<sup>1</sup> para a fixação dos territórios dos estados que nasceram de desagregação do império espanhol na América, como consequência da guerra separatista, Guaiaquil ao se tornar independente era parte integrante do vice-reinado do Peru, porque para a aplicação do mencionado princípio jurídico, os estados emergentes aceitaram como data referencial os anos 1809 -1810, e, porque além disso a Real Cédula de 23 de junho de 1819 não é apenas posterior a este ano, mas principalmente porque não foi obedecida, guardada, cumprida nem executada, pelo fato de que apenas haviam transcorrido 48 horas de expedida quando ficou consumada a independência de Nova Granada.

Não havia dúvidas: pelo princípio do *uti possidetis* Guaiaquil era do Peru. Mas de certa forma, por livre determinação dos povos Guaiaquil correspondia à Colômbia. Esta segunda conclusão é relativa, porque inegavelmente em dito território havia um setor francamente peruanófilo e outro setor autonomista.

Como demonstrou Luna (1996, p. 32, tradução nossa), “esse grupo guaiaquilenho pró - peruanista já existia nos primeiros anos da vida independente do Peru e Colômbia” (o que seria o Equador foi primeiro parte do que se costuma denominar de Grande Colômbia), como se pode apreciar na guerra entre Peru e Colômbia (1829) quando o presidente do Peru era José de La Mar, natural de Cuenca, de uma família Guaiaquilenha de muito prestígio, enquanto que o presidente da Colômbia era Simón Bolívar, quem desde 1826 estava afrontando gravíssimos problemas políticos internos e para quem a guerra foi uma forma de tratar de paliar seus múltiplos e realmente insolúveis problemas. O Libertador era, na precisa definição de García Márquez (1989) o “General em seu labirinto”.

### **1.2.1 A Independência de Guaiaquil**

Em setembro de 1820 chegavam a Guaiaquil, procedentes de Lima, três oficiais do batalhão Numancia. Eles teriam sido expulsos do exército Real por sua adesão a causas separatistas. Conforme Villanueva (1976, p. 125, tradução nossa) chegavam a Guaiaquil estes ex - oficiais da Numancia exatamente no período que esta província planejava se rebelar contra o domínio espanhol e proclamar sua independência. O grupo separatista guaiaquilenho entrou em contato com os mencionados oficiais e conseguiram envolvê-los nos seus planos. Em 1 de outubro os revolucionários decidiram proclamar a independência de Guaiaquil. Em 9 do citado mês, explodiu o movimento e no mesmo dia foi proclamada a independência.

Imediatamente foi organizada uma Junta de Guerra, presidida pelo capitão Urdaneta e uma Junta do Governo presidida por J.J. Olmedo. A Junta Guaiaquilenha, como foi nomeada posteriormente, desejando assegurar sua posição, solicitou a ajuda das expedições libertadoras

---

<sup>1</sup> *Uti Possidetis* ou *uti possidetis iuris* é um princípio de direito internacional segundo o qual os beligerantes em um conflito conservam sua posse no final das hostilidades. A expressão advém da frase *uti possidetis, ita possideatis*, que significa "como possuías, assim possuas".

do sul e do norte. Para tanto, no dia 11 de outubro foram enviadas comissões para o Peru e Colômbia.

Esta atitude da Junta Guaiaquilena, de buscar a colaboração de ambas as expedições libertadoras, tinha como objetivo assegurar a independência conquistada e de nenhuma maneira implicava a busca por anexação a um ou a outro Estado, pois ao se organizarem haviam acordado se manterem neutros sobre esta decisão de anexação até que Peru e Colômbia conseguissem sua total independência. (Villanueva, 1976, p. 136, tradução nossa)

A Junta Guaiaquilena, zelando por sua autonomia adotou uma posição mediadora. Em 26 de dezembro decidiu nomear como chefe militar de Guaiquil Toribio Luzuriaga e resolveu que para o aspecto militar Guaiquil se entenderia exclusivamente com José de San Martín.

Cabe ressaltar, que a junta de Guaiquil de nenhuma maneira se entregou completamente ao Peru, pois naquele momento o Peru livre e independente era somente uma esperança, na realidade se entregou, para receber proteção e auxílio, do exército libertador do sul, cujo chefe era San Martín.

Em 30 de dezembro se elaborou um convênio entre a junta do governo e Guido, enviado por San Martín para comandar o exercito, pela qual a junta mantinha a independência de Guaiquil até que se conquistasse a total independência da América do Sul, ainda que se declarasse a proteção do libertador San Martín, o qual se reconhecia como General e Chefe das tropas de linha de mar e terra de Guaiquil, todas as quais se consideravam como Divisão do Exército do Peru.

Leguía y Martínez (1972, p.25, tradução nossa) relata:

Existia em Guaiquil um ambiente relativamente tenso no qual as opiniões estavam divididas entre aqueles que desejavam a constituição de um Estado independente e aqueles outros que propunham sua anexação ao Peru ou a Colômbia. A junta de governo tratava de manter uma clara posição neutra, ainda que se mostrava, no fundo, partidária do autonomismo.

Faz-se necessário destacar que estava claro o plano de Simón Bolívar de passar a Guaiquil e assegurar desta maneira que esta província se declare, como ocorreu mais tarde, por Colômbia. Da mesma maneira devemos levar em consideração que a decisão política guaiquilena de permanecer “neutra”, “pró-separatista” e “pró-autônoma” era conhecida e reconhecida naqueles tempos pelas forças políticas e Estados de então.

O estado de tensão política reinante em Guaiquil passou a um segundo plano quando as forças realistas derrotaram as patriotas comandadas por Urdaneta, em Huachi, em 20 de dezembro de 1820 e ocuparam Guaiquil. Então, os representantes de San Martín abandonaram Guaiquil.

### 1.2.2 A Ação dos Exércitos Libertadores do Sul e do Norte

A chegada à Venezuela das Comissões do governo espanhol, que vinham propor a paz contra as lutas da independência gerou uma negociação do caso, que culminou com uma trégua de paz entre Bolívar e Morillo firmado na cidade de Trujillo, em 25 de novembro de 1820.

Era um tratado preliminar que tinha como finalidade facilitar as negociações para um tratado de paz definitivo. Esta trégua é sumamente importante porque reconhece a existência da Colômbia como governo independente, com o qual negocia “de igual para igual”. Mijares

(1987, p. 169, tradução nossa) adverte que “estava em vigência a trégua de Trujillo quando em 11 de janeiro de 1821 Bolívar encarregou Sucre de empreender campanha no sul.”

É necessário enfatizar que as autoridades realistas não consideravam Guaiaquil como parte da Colômbia e, ainda, que Aymerich, governador e presidente de Quito, não incluíram Guaiaquil na trégua porque argumentava que Guaiaquil não pertencia à Colômbia, mas sim ao Peru. Por outro lado, a decisão de Bolívar de atuar mesmo diante da trégua oficializada em Trujillo, demonstra que o verdadeiro sentido de Bolívar era a sua conveniência estratégica política e militar

Mijares (1987, p. 169, tradução nossa) conta que “em 28 de abril de 1821 o tratado de Trujillo rompia-se definitivamente com a invasão dos patriotas colombianos à cidade de Maracaibo.” No primeiro momento Bolívar esteve de acordo com esta posição, mas logo mudou e recorrendo a uma brecha interpretativa da trégua passou a apoiar a independência de Maracaibo, e a Colômbia ao ocupar dito território havia ocupado um país que estava fora das leis espanholas. O certo era que Maracaibo estava situada dentro da área ocupada pelos realistas no momento do acordo de trégua em Trujillo.

Em maio Sucre chega a Guaiaquil e se põe ao comando do exército patriota com o título de Chefe das tropas auxiliares da Colômbia. Inferior com relação às forças realistas escreveu a San Martín, em 13 de maio, solicitando auxílio militar. A esta situação crítica se somou o apoio do comandante Nicolás López, que estava de combinação com Aymerich e com Caamaño.

Os rebeldes conseguiram se apoderar da embarcação Alejandro I e tentaram bombardear Guaiaquil, os quais não puderam levar a diante porque as tropas colombianas sob o comando do coronel Luzuriaga os perseguiram.

Diante desta nova situação crítica, a Junta Guaiaquilenha, com data de 17 de setembro, se dirige a San Martín, solicitando militar de uns mil homens pelo menos. Sucre também voltou a se dirigir ao governo peruano solicitando o envio de reforços militares.

San Martín, devido a sua situação precária (acabava de chegar a Lima em julho de 1821) não tinha como enviar os auxílios que com tanta ansiedade o tinham solicitado tanto Sucre como a Junta Guaiaquilenha. Mas tendo já conseguido se apoderar da capital e inclinando, em certa medida, a balança a seu favor, pelo menos no plano político (ainda não no militar).

Para compreender o problema que se desenvolveu, devemos retroceder até dezembro de 1821. Sobre tal momento, Leguía y Martínez (1972, p.148, tradução nossa) aponta que “em 16 do dito mês a prefeitura de Portoviejo publicou uma ata na qual expressava seu desejo de pertencer à Colômbia”. A Junta de Governo de Guaiaquil em seu desejo de manter a unidade recorreu a Sucre para que interviesse no assunto. Foram enviadas comissões para Portoviejo para persuadir esta cidade de conter suas opiniões para outra ocasião mais adequada. A Junta, desconfiando do que poderiam conseguir a comissão, enviou forças a Portoviejo, produzindo este fato a rebelião e tentativa de derrocar a Junta. No entanto o movimento enfraqueceu e a calma reapareceu. Era este o primeiro ato de força na busca da anexação de Guaiaquil a Colômbia.

Pouco depois do descrito anteriormente, Bolívar, em 2 de janeiro de 1822, comunicava à Junta Guaiaquilenha sua posição autoritária com relação ao problema: documentos comprovam a satisfação e sentimento de vitória de Bolívar diante de tais manifestações. A Junta de Governo ficou totalmente turbada diante desta posição de Bolívar, pois ameaçava em certo sentido o desejo de autonomia da Junta.

San Martín em Huanchaco, onde tinha iniciado sua viagem Guaiaquil para se encontrar com Bolívar, diante das notícias da Junta e de Salazar, regressou à capital do Peru, chegando nesta cidade nos últimos dias de fevereiro

Em 3 de março, Monteagudo orientou La Mar no sentido de que no caso de que Guaiaquil

solicitasse sinceramente a proteção das armas do Peru, por ser sua vontade conservar a independência da Colômbia em tal caso empregue V.S. todas as forças que estão postas às suas ordens em apoio da espontânea decisão do povo. Mas, se pelo contrário, o governo decidir a favor das proteções da Colômbia, sem demora virá V.S. ao departamento de Trujillo para comandar da costa norte, se reunir a divisão do coronel Santa Cruz em Piura, aumentá-la até onde alcancem os recursos do território, e atuar segundo o exija a segurança da província de Trujillo.(SOLDÁN, 1981 *apud* PAREDES, 2001, tradução nossa).

Ainda em 3 de março de 1822, San Martín envia uma carta a Bolívar (que compõe o *corpus* desta pesquisa) concebida em seu retorno da frustrada viagem de fevereiro, quando tentou chegar a Guaiaquil para se reunir com Bolívar, e tomando conhecimento dos planos do Libertador, expressou de forma direta seu parecer.

A pesar de que de este documento poderíamos deduzir que o Protetor aceitaria inclusive a autonomia de Guaiaquil, no entanto ele, assim como Bolívar, tinha consciência de que tal decisão seria negativa para as relaciones que deviam ser empreendidas entre o Peru e a Colômbia.

## 2 ANÁLISE DO CORPUS

### 2.1 CONTEXTO SITUACIONAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

O *Aqui* da argumentação é o lugar social de onde o *eu* fala. José de San Martín, Protetor do Peru, fala com a autoridade que lhe é concedida pela presidência do Peru e representa os desejos e as necessidades do povo daquele país.

O *Agora*, momento da argumentação, correspondente à carta, está inserido no período das guerras de independência dos países hispano-americanos em relação à Monarquia Espanhola e do sonho de unificação da América, que teve início em 1808 influenciado principalmente pelos ideais da Revolução Francesa e pela Independência dos Estados Unidos da América.

Neste período surgiram alguns conflitos políticos em função da disputa de territórios para o fortalecimento da independência de determinado país. Conflitos este que, muitas vezes, contradiziam os princípios que fundamentavam a revolução pela unificação americana.

### 2.2 OS INTERLOCUTORES

O *Emissor/ Orador*, aquele que assume o papel do “eu”, neste contexto, é José de San Martín, o Protetor do Peru, designado para exercer o governo desde a proclamação da sua independência em Julho de 1821 e, indiretamente, todos os representantes da Junta Guaiaquilense, porta-vozes dos anseios do povo da cidade de Guaiaquil.

O *Receptor/ Auditório*, o “tu” da cena enunciativa é Simón Bolívar, para quem o orador transmite a situação e a importância do pedido da carta. Há ainda, nesta cena argumentativa, os receptores previstos pelo orador que poderiam ter acesso à leitura da carta, como por exemplo, Sucre, que era o Chefe do Exército Unido da Colômbia e o homem de confiança de Bolívar para

empreender a campanha de anexação de Guayaquil; e os não-previstos pelo orador, qualquer membro do Governo e Exército Unido da Colômbia, que pudesse ter acesso à carta.

### **3 CARTA DO GENERAL JOSÉ DE SAN MARTÍN A SIMÓN BOLÍVAR: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS.**

A publicação do *Tratado da Argumentação* por Chaim Perelman e sua colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca é o marco do surgimento de uma Nova Retórica, dedicada à argumentação e vinculada a uma velha tradição, o da retórica e dialética gregas.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005: 75) toda argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelo receptor/auditório, ou seja, existe um “acordo” prévio, entre o orador e o receptor/auditório. Este acordo, definido logo nas premissas da argumentação, que podem ser selecionadas explícitas ou implicitamente, é o que garante provocar ou aumentar a adesão à tese apresentada no discurso do orador.

O acordo prévio é estabelecido logo no início da argumentação, uma vez que o general José de San Martín coloca em destaque o reconhecimento do lugar social do seu auditório, através do vocativo *Al libertador de Colombia*<sup>2</sup>. Logo, considerando o valor da sua busca à adesão do general à tese que será apresentada em prol da glória do Peru e da Colômbia. Além da utilização do Pronome de Tratamento respeitoso *Excmo. Señor*<sup>3</sup>.

Apesar de já ser de conhecimento do senso-comum o projeto de Simón Bolívar de integrar todos territórios da América a fim de construir uma unidade continental, José de San Martín utiliza o juízo de valor do governo de Guayaquil para atribuir veracidade à informação que desaprova. Nota-se neste trecho o argumento de autoridade:

*Por las comunicaciones que en copia me ha dirigido el gobierno de Guayaquil, tengo el sentimiento de ver la seria intimidación que le ha hecho V. E. para que aquella provincia se agregue al territorio de Colombia*<sup>4</sup>

Em seguida, através do argumento pelo modelo, composto por marcas de temporalidade, tais como *Siempre he creído*<sup>5</sup>, e adjetivações como *delicado negocio*<sup>6</sup> e *Tan sagrado ha sido para mí este deber*<sup>7</sup>, demonstra ao auditório a sua conduta diante dos constantes desafios enfrentados ao longo dos anos e sobretudo, a sua aptidão, baseada na experiência, para justificar sua insatisfação. Suscitando, assim, uma imitação da sua conduta pelo general Simón Bolívar.

*Siempre he creído que en tan delicado negocio el voto espontáneo de Guayaquil sería el principio que fijase la conducta de los Estados limítrofes, a ninguno de los cuales compete prevenir por la fuerza la deliberación de los pueblos. Tan sagrado ha sido para mí este deber, que desde la primera vez que mandé mis diputados cerca de aquél gobierno, me abstuve de influir en lo que no tenía una relación esencial con el objeto de la guerra del continente.*<sup>8</sup>

---

<sup>2</sup> Ao libertador da Colômbia

<sup>3</sup> Exmo. Senhor

<sup>4</sup> Pelos comunicados que por cópia me dirigiu o governo de Guayaquil, tenho o sentimento de ver a séria intimidação que o Senhor a fez. V. Ex.<sup>a</sup> para que aquela província se agregue ao território da Colômbia.

<sup>5</sup> Sempre acreditei

<sup>6</sup> delicado negócio

<sup>7</sup> Tão sagrado foi para mim este dever

<sup>8</sup> Sempre acreditei que em tão delicado negócio o voto espontâneo de Guayaquil seria o princípio que estabelecesse a conduta dos Estados limítrofes, a nenhum dos quais compete prevenir pela força a deliberação dos povos. Tão sagrado foi para mim este dever, que desde a primeira vez que mandei meus deputados perto daquele governo, me abstive de influenciar no que não tinha uma relação essencial com o objeto da guerra do continente.

José de San Martín segue o seu discurso mantendo os vocativos e adjetivações que estabelecem o acordo prévio entre ele e o general Simón Bolívar e apresenta um argumento pragmático que reforça a sua tese, uma vez que apresenta a consciência de que a consequência a todo fato desencadeado por eles é o benefício popular. Desta maneira, reforça seu apelo reconhecendo a capacidade de justiça do seu auditório.

*Se V. Ex.<sup>a</sup> me permite lhe falar numa linguagem digna da exaltação do seu nome e análogo a meus sentimentos, ousarei a lhe dizer que não é nosso destino empregar a espada para outro fim que não seja o de confirmar o direito que adquirimos nos combates para ser aclamado por libertadores da nossa pátria.<sup>9</sup>*

Então, apresenta a sua tese. Sem deixar, no entanto, de demonstrar o seu interesse na região, visível a partir da locução *porque tampoco puede quedar aislado sin perjuicio de ambos*.<sup>10</sup>

*Dejemos que Guayaquil consulte su destino y medite sus intereses para agregarse libremente a la sección que le convenga, porque tampoco puede quedar aislado sin perjuicio de ambos.<sup>11</sup>*

*Yo no puedo ni quiero dejar de esperar que el día en que se realice nuestra entrevista, el primer abrazo que nos demos transigirá cuantas dificultades existan y será la garantía de la unión que ligue ambos Estados, sin que haya obstáculo que no se remueva definitivamente.<sup>12</sup>*

Por fim, o orador assume um discurso de humildade perante o seu auditório, enfatizada pela forma verbal *ruego*<sup>13</sup>. Não deixando de expor mais uma vez seu desejo.

*Entre tanto, ruego a V. E. se persuada de que la gloria de Colombia y la del Perú son un solo objeto para mí y que apenas concluya la campaña, en que el enemigo va a hacer el último experimento reuniendo todas sus fuerzas, volaré a encontrar a V. E. y a sellar nuestra gloria, que en gran parte ya no depende sino de nosotros mismos.<sup>14</sup>*

A despedida é marcada mais uma vez pelos vocativos e adjetivações estabelecidos no acordo prévio, onde Martíl demonstra o seu respeito e admiração para Bolívar. Além da declaração de gratidão e fidelidade.

*Acepte V. E. los sentimientos de admiración y aprecio con que soy de V. E. su atento y obediente servidor.  
José de San Martín.<sup>15</sup>*

---

<sup>9</sup> Se V. Ex.<sup>a</sup> me permite lhe falar numa linguagem digna da exaltação do seu nome e análogo a meus sentimentos, ousarei a lhe dizer que não é nosso destino empregar a espada para outro fim que não seja o de confirmar o direito que adquirimos nos combates para ser aclamado por libertadores da nossa pátria.

<sup>10</sup> porque também não se pode deixar isolado sem prejuízos de ambos.

<sup>11</sup> Deixemos que Guayaquil consulte seu destino e medite seus interesses para se agregar livremente à província que lhe convenha, porque também não se pode deixar isolado sem prejuízos de ambos.

<sup>12</sup> Eu não posso nem quero deixar de esperar o dia em que se realize nossa reunião, o primeiro abraço que nos dermos relaxará quantas dificuldades existam e será a garantia da união que ligue ambos Estados, sem que haja obstáculo que no se remova definitivamente.

<sup>13</sup> rogo

<sup>14</sup> Entretanto, rogo a V. Ex.<sup>a</sup> que se persuada de que a glória da Colômbia e a do Peru são um só objeto para mim e que assim que se conclua a campanha, na qual o inimigo vai fazer o último experimento reunindo todas suas forças, voarei a encontrar a V. Ex.<sup>a</sup> e a selar nossa glória, que em grande parte já não depende senão de outros mas sim de nós mesmos.

<sup>15</sup> Aceite V. Ex.<sup>a</sup> os sentimentos de admiração e apreço com que sou de V. Ex.<sup>a</sup> seu atento e obediente servidor.

## Conclusão

De acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, observou-se que José de San Martín e Simón Bolívar desempenharam papéis fundamentais no processo de independência dos países latino-americanos, exercendo influência na estrutura administrativa, política e militar, que fez deles espécie de heróis, símbolos pátrios enaltecidos nas regiões onde lideraram.

O discurso produzido pelos referidos sujeitos históricos que estão projetando medidas acerca da liberdade da América e sua organização, e às possibilidades práticas de aplicação de suas teorias no contexto em que a América estava vivendo no início do século XIX, é uma representação de grande parte da população americana - cansada da opressão e exploração tão continua na América desde a colonização – da elite crioula e, sobretudo, de suas próprias convicções.

A leitura deste documento nos leva à dedução de que o Protetor do Peru aceitaria inclusive a autonomia de Guaiquil, no entanto ele, assim como Bolívar, tinha consciência de que tal decisão seria negativa para as relações que deviam ser empreendidas entre o Peru e a Colômbia e, sobretudo à causa da independência da América Latina.

Desse modo, confirmou-se que as premissas da argumentação não são evidentes, mas resultam de um acordo entre quem argumenta e seu auditório, o saber fundado em tais premissas pode ser verossímil ou não, mas nunca será verdadeiro ou falso. Essa constatação deveu-se ao fato de cada tese vir apoiada num argumento.

Pretende-se com a análise realizada ter exposto a visão de José de San Martín herói da independência da América Latina, cidadão hispano-americano motivado pelos princípios ilustrados da Europa civilizada, amante da liberdade e que dizia trazer, através do uso da Razão, verdades profundas a respeito das formas de organização das relações humanas e dos direitos naturais dos homens.

## Referências

- CHANU, Pierre. 1979. *História da América Latina*. Trad. De Miguel Urbano Rodrigues. 4ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Difel.
- DONGHI, Halperin. 1975. *História da América Latina*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- GALEANO, Eduardo. 1979. *As veias abertas da América Latina*. Trad. De Galeno de Freitas. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LEGUÍA Y MARTÍNEZ, Germán. 1979. *Historia de la emancipación del Peru: El Protectorado*. Lima: Editorial Jurídica S.A.
- LUNA, Félix Denegri. 1996. *Peru y Ecuador. Apuntes para la historia de una frontera*. Lima.
- MIJARES, Augusto. 1987. *El Libertador*. Caracas: A.N. de Historia; Ediciones de la Presidencia.
- MUSEO DE LA INQUISICIÓN Y DEL CONGRESO DE PERÚ. *Mensajes presidenciales y otros documentos para la Historia Política del Perú*. Gral. José de San Martín Matorras, Protector del Perú (Yapeyú, 25/feb/1778-Boulogne-sur-Mer, 17/ago/1850) Disponível em: <<http://www.congreso.gob.pe/museo.htm>> Acesso em 15 nov. 2008, 14:32:20.
- PERELMAN, Chaïm. 2004. *Retóricas*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes.
- SORIANO, Waldemar Espinoza. **Vice-reinado peruano**. Lima: Biblioteca Nacional del Peru, 1997.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 2005. *Tratado da argumentação: A Nova Retórica*. Trad. de Mª Ermantina A. P. Galvão. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. 2000. *El General en su laberinto*. 1ªed. Barcelona: Tabla Blanda.

VILLANUEVA, Laureano. 1974. *Vida de don Antonio José de Sucre, Gran Mariscal de Ayacucho*. Caracas: Imprenta Nacional.  
PAREDES, Jorge G. 2001. *San Martín y Bolívar en Guayaquil*. Monografía. Universidad \_\_\_\_\_ Lima,. Disponible em:  
<<http://www.monografias.com/trabajos/guayaquil/guayaquil.shtml>> Acceso em 15 dez. 2008, 16:30:30.

## ANEXO I

### **CARTA DEL GENERAL JOSÉ DE SAN MARTÍN A SIMÓN BOLÍVAR RECLAMANDO POR LA ANEXIÓN DE GUAYAQUIL A COLOMBIA, 3 DE MARZO DE 1822<sup>1</sup>**

Al libertador de Colombia.  
Excmo. Señor:

Por las comunicaciones que en copia me ha dirigido el gobierno de Guayaquil, tengo el sentimiento de ver la seria intimidación que le ha hecho V. E. para que aquella provincia se agregue al territorio de Colombia. Siempre he creído que en tan delicado negocio el voto espontáneo de Guayaquil sería el principio que fijase la conducta de los Estados limítrofes, a ninguno de los cuales compete prevenir por la fuerza la deliberación de los pueblos. Tan sagrado ha sido para mí este deber, que desde la primera vez que mandé mis diputados cerca de aquél gobierno, me abstuve de influir en lo que no tenía una relación esencial con el objeto de la guerra del continente. Si V. E. me permite hablarle en un lenguaje digno de la exaltación de su nombre y análogo a mis sentimientos, osaré decirle que no es nuestro destino emplear la espada para otro fin que no sea el de confirmar el derecho que hemos adquirido en los combates para ser aclamados por libertadores de nuestra patria. Dejemos que Guayaquil consulte su destino y medite sus intereses para agregarse libremente a la sección que le convenga, porque tampoco puede quedar aislado sin perjuicio de ambos. Yo no puedo ni quiero dejar de esperar que el día en que se realice nuestra entrevista, el primer abrazo que nos demos transigirá cuantas dificultades existan y será la garantía de la unión que ligue ambos Estados, sin que haya obstáculo que no se remueva definitivamente. Entre tanto, ruego a V. E. se persuada de que la gloria de Colombia y la del Perú son un solo objeto para mí y que apenas concluya la campaña, en que el enemigo va a hacer el último experimento reuniendo todas sus fuerzas, volaré a encontrar a V. E. y a sellar nuestra gloria, que en gran parte ya no depende sino de nosotros mismos.

Acepte V. E. los sentimientos de admiración y aprecio con que soy de V. E. su atento y obediente servidor. José de San Martín

<sup>1</sup> De la Puente Candamo, José Agustín, *Obra de gobierno y epistolario de San Martín*, págs. 153-154. Colección documental de la Independencia del Perú, tomo XIII, vol. 2°, Lima, 1976.

# **Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo**

José Alberto Miranda Poza  
Universidade Federal de Pernambuco

## **Resumen**

En el contexto de los estudios sobre la didáctica de la lengua española en Brasil y, más en concreto, en el ámbito de la gramática contrastiva, defenderemos la necesidad del estudio de la gramática y, dentro de él, la importancia fundamental, desde la perspectiva didáctica, de incidir en la gramática contrastiva. Por otro lado, discutiremos el alcance exacto de algunas de las propuestas que en la actualidad se presentan como novedosas y que dicen basarse en la llamada gramática cognitiva, revisando y analizando rigurosamente el propio concepto de gramática cognitiva y sus ámbitos de aplicación.

**Palabras clave:** gramática, gramática contrastiva, gramática cognitiva, español para extranjeros, métodos de enseñanza del español.

## **Abstract**

Within the framework of the studies of the didactics of Spanish as a foreign language in Brazil and, more precisely, the domain of the Contrastive Grammar, we support the need for the studying of grammar and within that perspective, the fundamental importance, based on a didactical approach, of its occurrence within the Contrastive Grammar approach. On the other hand, we shall discuss the exact scope of some proposals which currently show themselves as novel and claim to be based on the so-called Cognitive Grammar, as we will thoroughly revise and analyze the very concept of Cognitive Grammar and its realms of application.

**Key words:** grammar, Contrastive Grammar, Cognitive Grammar, Spanish as a foreign/second language, Spanish as a foreign/second language teaching methods.

## 1. Introducción: punto de partida y objetivos

En el contexto de los estudios acerca de la didáctica de la lengua española en Brasil y, más en concreto, dentro del ámbito de la *gramática contrastiva*, defenderemos, en el desarrollo de este trabajo, la necesidad del estudio de la gramática y, dentro de él, la importancia fundamental, desde la perspectiva de la didáctica en ELE, de incidir en aspectos relacionados con la *gramática contrastiva*. Para ello, discutiremos el alcance exacto de algunas de las propuestas que en la actualidad se presentan como novedosas y que dicen estar basadas en los principios de la llamada *gramática cognitiva*, revisando y analizando rigurosamente el propio concepto de *gramática cognitiva* y sus ámbitos de aplicación. Con ello, defenderemos la necesidad del conocimiento y de la reflexión gramatical en la clase de E/LE, en la medida en que en ella se lleva a cabo no el proceso de *adquisición de la lengua materna*, sino el *aprendizaje de una segunda lengua*, proceso este de distinta naturaleza, y que por tanto, exige de métodos, estrategias y medios bien diferentes a los de aquel.

Es abundante la literatura que en la actualidad existe a propósito de las estrategias, conocimientos y cualidades que debe poner en práctica el profesor de lenguas extranjeras en general y de español en particular a la hora de desarrollar los contenidos de las clases que imparte. En relación con los materiales y los métodos empleados por ese profesor en sus clases, de las posiciones tradicionales –hoy consideradas anquilosadas y carentes de efectividad, en especial, si nos situamos desde la perspectiva que ofrece la *teoría comunicativa*–, que apenas si se limitaban a reproducir, de modo más o menos feliz, unos esquemas gramaticales –por otro lado, incompletos las más de las veces–, para inmediatamente abordar la realización de ejercicios descontextualizados –rellenar espacios en blanco–, cuando no memorísticos, y en cualquier caso repetitivos, se pasó, casi sin solución de continuidad, a consideraciones que denigraban cualquier referencia a la gramática, reduciendo su presencia, en el mejor de los casos, a la mínima expresión, situándola casi siempre, además, en el ámbito de la marginalidad.

Con el paso del tiempo, parece que las teorías que manifestaban una abierta animadversión hacia la gramática, si bien podemos decir que no han desaparecido por completo, al menos sí que han calmado sus ímpetus iniciales, con lo que se puede decir que en la actualidad nos encontramos en un punto de relativo equilibrio entre las dos posiciones enfrentadas. En este sentido, como afirmaba Bugueño Miranda (1998), un profesor de lengua y, en especial, un profesor de lenguas extranjeras no puede reducir su papel al de mero animador cultural. Un profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras debe conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua –especialmente si además, es la lengua de comunicación de sus alumnos–, y también, la de la lengua extranjera de la que es profesor). Sólo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el *proceso de aprendizaje*, lo que va a situarlo en la disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de la *lengua meta* por parte del aprendiz.

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado *Gramática descriptiva de la lengua española en contraste con la lengua portuguesa*, aprobado por las *Câmaras de Pós-Graduação e Pesquisa* de la *Universidade Federal de Pernambuco* (Proceso: 23076.041203/2006-71), con un plazo de ejecución previsto de 5 años (2007-2012), y que viene desarrollándose en el seno del *Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Estudos Hispânicos (NIPEC)*, en el que tienen cabida, además de profesores de lengua española y lengua portuguesa, otros investigadores en teoría lingüística, así como profesores especialistas en lenguas clásicas, y cuyos estudios ya comienzan a dar sus frutos en forma de trabajos parciales, como el que ahora nos ocupa.

## 2. El nuevo paradigma de la *lingüística cognitiva* como modelo lingüístico

### 2.1 Concepto de *lingüística cognitiva*

La *lingüística cognitiva* “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística” al tiempo que “intenta descubrir los contenidos reales de la cognición humana” (Gibbs, 1996: 49). Esta concepción incorpora en su propio programa de investigación las relaciones entre *pensamiento* y *lenguaje*, y descubre así fenómenos que habían sido ignorados por muchos lingüistas (Cuenca y Hilferty, 1999: 14), llegando a la conclusión de que “las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento” (Gibbs, 1996: 31).

En sus principios programáticos, derivados de una concepción del *lenguaje* como instrumento de la conceptualización, la *lingüística cognitiva* defiende que el estudio de aquel ha de abordarse de forma inseparable de su función cognitiva y comunicativa, esto es, se propone un enfoque basado en el *uso*. Además, al reconocer que el *lenguaje* posee un inherente *carácter simbólico*, su función primera es *significar*, de donde se deduce que no es correcto separar el *componente gramatical* del *semántico* (Cuenca y Hilferty, 1999: 19).

Se sigue de aquí su interés manifiesto por el estudio de la *lengua real* y no de una *idealización* que intente dar cuenta de la *capacidad del lenguaje*. En síntesis, constituyen el foco de interés del *cognitivismo*: la *función*, el *significado* y el *uso*, “lo cual no quiere decir que se desentienda de la **forma**, ya que esta es el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado” (Cuenca y Hilferty, 1999: 30).

### 2.2. Los orígenes de la *lingüística cognitiva*. Lenguaje y conocimiento

Lo que, en origen, realmente subyacía a estas precisiones que, en esencia, atañen al papel *central/fundamental* o *periférico/secundario* del *componente sintáctico (gramatical)* dentro del *modelo generativo* de la gramática, era una disputa teórica entre quienes vinieron a ser conocidos, por la crítica posterior, como los “heterodoxos” del generativismo y aquellos que, incluyendo al propio “padre” y fundador de la *gramática generativa* (Chomsky), se mantuvieron dentro de la “ortodoxia”, entendida esta última según el modelo representado por la *teoría estándar* en *Aspectos* (Chomsky, 1965). Ello significa, muy al contrario de lo que algunos piensan y muy lejos de las interpretaciones de casi todos, que en ningún caso la *lingüística cognitiva* rechaza el estudio del *componente gramatical*, sino que simplemente lo subordina a un papel de dependencia respecto del *componente semántico*, centrando su atención, al mismo tiempo y como consecuencia de lo anterior, en los *usos lingüísticos* concretos y no en la *competencia virtual* de aquel *hablante ideal* que refería Chomsky.

Y es que los primeros esbozos de lo que algún tiempo después habría de desembocar en la *lingüística cognitiva* ya se encuentran en las preocupaciones que el propio Chomsky (1988: 107) manifestaba cuando, al abordar las relaciones entre *lenguaje* y *conocimiento*, pretendía encontrar respuesta a cuatro cuestiones, de las cuales, las dos primeras resultan de un interés fundamental para los asuntos que ahora nos ocupan:

- 1) ¿Qué sabemos cuando somos capaces de hablar y entender?
- 2) ¿Cómo se adquiere este conocimiento?
- 3) ¿Cómo empleamos este conocimiento?
- 4) ¿Cuáles son los mecanismos físicos que intervienen en la representación, adquisición y uso de este conocimiento?

Decía entonces Chomsky que, para responder a la primera pregunta, había que construir una gramática o *teoría de una lengua particular*, mientras que, en el caso de la segunda, se hacía necesaria la construcción de una *teoría de la gramática universal* o teoría de las propiedades fijas e invariables que constituyen la *facultad de lenguaje* humana.

### 2.3. Concepto de lenguaje como atributo biológico de la especie humana

En este sentido, *aprendizaje de una lengua* es el proceso de determinar el valor de los parámetros que la *gramática universal* dejó sin especificar. Hay que dar con las *etiquetas* empleadas en cada lengua para las concepciones preexistentes, de modo muy similar a como se expone el *Mito de la caverna* en Platón (Chomsky, 1988: 108). De este modo, el *aprendizaje de una lengua* no es algo que el niño *hace*, sino algo que le *pasa* al niño, siempre que se encuentre situado en un medio ambiente apropiado, de manera muy parecida a como su cuerpo crece cuando recibe una nutrición apropiada.

La *facultad del lenguaje* se define entonces como un *mecanismo físico* y tiene algunas propiedades definidas, pero no otras. Son las primeras de ellas las que le interesa formular y describir a la *gramática universal* (Chomsky, 1988: 121). Tales propiedades le permiten a la mente humana adquirir una lengua de un tipo específico con una serie de rasgos, también específicos.

En este sentido, existen pruebas de que ciertos aspectos fundamentales de nuestra vida mental, incluyendo el *lenguaje*, nos vienen dados como parte de una *herencia biológica* y no son adquiridos por medio del aprendizaje y menos aún mediante el entrenamiento a lo largo de nuestra experiencia (Chomsky, 1998: 131), lo cual implicaría un cierto *determinismo*. Así, para Alonso-Cortés (2002: 62), el *lenguaje* no es una *invención transmitida socialmente*. Es inexacto comparar el idioma con el arte, como si hubiese sido elaborado y construido metódicamente. Esta *caracterización biológica* del lenguaje, conecta con las tesis neodarwinistas, que siguen en lo esencial lo postulado por Darwin (1871). Enmarcar el *lenguaje* dentro de dichas tesis obedece a que satisface el concepto de *universalidad*, pero no de tipo *cultural*, como “todas las sociedades conocen el fuego”, “todas las sociedades poseen algún tipo de economía”, sino de tipo estrictamente *biológico* en los siguientes términos: “Cualquier miembro de la especie humana, en condiciones naturales, desarrolla una constitución corporal tal que incorpora un lenguaje” (Alonso-Cortés, 2002: 63).

El *balbucir del niño* tiene su equivalente en el *canto rudimentario* de las *aves*, pero una vez incorporado a las facultades humanas, el *lenguaje articulado* sirve para la expresión del *pensamiento*. No es posible *pensar* sin poseer alguna forma de *signo (lingüístico)*. En este sentido, el *lenguaje* se reconoce como *distintivo del hombre*, si bien nunca llegó a explicarse satisfactoriamente cómo surgió de una continuación de las meras señales acústicas del mundo animal. Y debemos insistir en este último punto: existe una *discontinuidad* entre la *conducta comunicativa* del animal (*instintiva*, de supervivencia) y el *lenguaje humano*, lo que nos lleva, por otro lado, a no incluir plenamente el concepto de *conducta comunicativa* como característica del segundo.

En efecto, el lenguaje supone la *conciencia*, un “estar enterado” que el animal es incapaz de lograr. El hombre *conoce* y *sabe que conoce*, pero el animal *conoce* y *no sabe que conoce*. Este hecho conduce, además, a una de las grandes diferencias que existen entre los *sistemas de comunicación* de los animales y el *lenguaje humano*, y que Hockett (1964) recogió como una de las 15 propiedades o *rasgos de diseño de la comunicación* que lo caracterizaban, la *prevaricación*. Por *prevaricación* debemos entender la posibilidad de emitir *mensajes falsos*. El *lenguaje* es, en principio, un *mediador* entre el yo y el mundo y, en este sentido, sirve para representar la realidad en virtud de la *semánticidad*. Pero el hablante *puede falsear el mensaje* gracias a esta propiedad, que no posee ninguno de los sistemas animales de comunicación.

En este punto, conviene no olvidar que estas tesis se *oponen* a la tan extendida idea de que *el lenguaje ES esencialmente comunicación*, porque esta función, con ser cierta, es *derivada* y no *constitutiva*. Para ilustrar esta idea, basta con poner un simple ejemplo. Supongamos que se nos pide la definición de lo que es un bolígrafo e imaginemos que nuestra respuesta se solventa aproximadamente en los siguientes términos: “es un objeto que sirve para escribir”. ¿Acaso esta respuesta sería satisfactoria para quien preguntó? ¿Bastaría una definición de ese tipo para dar

cuenta de las diversas características específicas de un bolígrafo –tales como su forma, su tamaño, los materiales de que está fabricado, su color, etc.–, que lo distinguen de otros objetos, incluso de aquellos que también “sirven para escribir”? Cuando con relación a un objeto o a un concepto (en este caso, el *lenguaje*) nos limitamos a explicitar para qué sirve o referimos exclusivamente su valor instrumental no lo estamos definiendo, esto es, no lo estamos caracterizando en su esencia.

Por lo tanto, hemos de convenir en que, partiendo de Chomsky (1988) y antes, por tanto, del advenimiento de la *lingüística cognitiva*, el *lenguaje* ya se definía como un *saber* por dos razones fundamentales. La primera, porque es un *estado mental* de un contenido de conciencia parcialmente *accesible* por *introspección*. En segundo lugar, es un saber en cuanto contiene en sí mismo conciencia y, por tanto, *es manifestable* mediante juicios del tipo: “La oración *Se prohíbe hablar al conductor* es ambigua”. En consecuencia (Alonso-Cortés, 2002: 13):

El hablante sabe su lengua porque tiene conciencia de ella y de lo que se contiene en ella. Pero es un saber inconsciente. Por ser una forma de conciencia es un saber individual, no social. Su formación y desarrollo son propios de cada individuo.

Ahora bien, el hecho de que el *lenguaje* se manifieste en las diferentes *lenguas (idiomas)* como un *saber inconsciente* no implica que no podamos acceder a él y que, por lo tanto, pueda llegar a ser un *hecho consciente*. Pues bien, sería precisamente esta la labor del *lingüista (gramático)* para Chomsky, esto es, hacer *explícito* el *saber implícito (competencia)* que todo hablante nativo tiene de su lengua y que actualiza en el momento de la emisión de enunciados (*actuación*).

Con todo, no era esa la primera vez que en la teoría lingüística se hacía referencia a esta forma de *saber inconsciente*. Ya en 1922, Jespersen en sus reflexiones acerca de la *adquisición del lenguaje*, se mostraba muy cercano a estas hipótesis:

Hablamos nuestra lengua sin saber cómo lo hacemos, las palabras y las frases precisas vienen a nosotros, nadie sabe ni cómo ni cuándo. Montamos en bicicleta sin pensar en la máquina... No sería nada extraño que sucediera lo mismo con la adquisición del lenguaje.

Del mismo modo, algún tiempo después, Neisser (1967) insistía en estos mismos argumentos con palabras muy parecidas:

El hablante conoce las reglas de la gramática. Este conocer las reglas/estructuras de la gramática es un conocimiento no de hechos o epistémico (que puede ser expresado en enunciados explícitos), sino un conocimiento latente en el interior del individuo y no aprendido por instrucción explícita, pero que puede expresarse en enunciados epistémicos (reglas o leyes gramaticales). Es el conocimiento del esclavo de *Menon* (Platón).

En este sentido, y como conclusión, llegamos a la postura de Chomsky (1968), ya anunciada más arriba, en virtud de la cual, la *lingüística general* se ocupará, por un lado, de dar razón de un *esquema universal (gramática universal)* de carácter *innato* que constituye la clase de *lenguas posibles*, y por otro, de la *gramática particular* a la que se llega a partir de dicho esquema y que caracteriza individual y específicamente a cada una de esas lenguas (*idiomas*).

### **3. Aprendizaje/Adquisición del lenguaje**

Siguiendo estas mismas tesis argumentativas, Alonso-Cortés (1989: 205) afirma que fijar como objeto de investigación el *lenguaje* es situar a la *gramática* como un objeto de la *Psicología* y de la *Neuropsicología* y, en último lugar, de la *Biología*. Hechos evolutivos en el proceso de adquisición de la lengua como desarrollo del lenguaje corroboran estas teorías, no

muy distintas de las que hace ya algún tiempo exponía Humboldt (*apud* Alonso-Cortés, 1989: 91):

El desarrollo de la facultad de hablar está enteramente ligado a lo físico del hombre, y todos los niños, a menos que una organización anómala se oponga a ello, aprenden a hablar más o menos a la misma edad, y con el mismo grado de perfección. Esta facultad se aumenta y amplía sin duda en el hombre adulto con el círculo de sus ideas y siguiendo sus circunstancias, pero este acrecentamiento es diferente del primer desarrollo del habla, que llega necesariamente y por la naturaleza misma de las fuerzas intelectuales.

Dos asuntos nos interesan ahora con relación a este fragmento. El primero, que cuando se habla de lenguaje como atributo biológico ligándolo a la idea de adquisición de la *lengua materna*, la referencia es precisamente esa y no otra, es decir, adquisición de la lengua materna, hecho necesario debido a la naturaleza específica del hombre, que incorpora la *facultad de lenguaje*. Nada se dice, en cambio, de la *adquisición/aprendizaje de una segunda lengua* (no materna). El segundo dato, no menos importante, que incluso con relación a la *lengua materna*, pasado un determinado período, la *lengua (idioma)* va a manifestarse (*desarrollarse*) en cada individuo de un modo diferente en función de sus circunstancias específicas, no dependientes ya de factores puramente biofísicos.

Es decir, que cuando hablamos de adquisición de la lengua materna hablamos de un período crítico, que viene a identificarse con los 4/5 años de edad del niño, que es cuando se ha consumado el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro. A partir de ese momento, la capacidad de adquisición y desarrollo declina rápidamente de forma que la persona que en ese período no la adquirió, sólo podrá adquirirla de forma rudimentaria o incluso no llegar a adquirirla (como ocurrió con el ejemplo del niño salvaje Víctor de L'Aveyron. El límite de este período acaba completamente al inicio de la pubertad (12/14 años). Pasado ese período (de los cuatro a los catorce años), el desarrollo del primer lenguaje se hará imposible o quedará en un estado rudimentario; el de una segunda lengua *nunca llegará al grado de dominio del primero*, y todo ello motivado por factores fisiológicos (Alonso-Cortés, 1989: 209).

Es por este camino que llegamos a la conclusión de que existen factores *fisiológicos*, derivados de la condición *biológica* del *lenguaje*, que determinan de forma necesaria que los mecanismos que posibilitan la adquisición de la *lengua materna* no pueden ser los mismos que los que intervienen en la adquisición (o aprendizaje) de *segundas lenguas*. No es de extrañar, por tanto, que en obras clásicas consagradas a la didáctica y metodología de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se hable de la existencia de “diferencias importantes entre la adquisición de la L1 y L2” (Bello *et al.*, 1990:16), destacando hasta tres factores que inciden de modo diferente en ambos procesos, a saber: *edad* (cuanto más se retrase el período de aprendizaje de L2, mayor será la distancia entre nuestro nivel de L1 y de L2), *fosilización* (también denominado como “fracaso”: muchos de los que abordan el aprendizaje de una L2 no llegan nunca a aprender a hablarla de un modo aceptable o correcto), *transferencia* (cuando se habla la L2 se cometen algunos errores o interferencias por influencia de la lengua materna). No de otra forma, en fin, se manifiestan autores tan poco dudosos como Liceras (1996: 227), pues si bien por un lado, desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, postula la existencia de una *gramática universal* en el individuo, que llegaría a activar sus mecanismos en contextos (aprendizaje de L2) y épocas (edad adulta) ajenos al proceso de adquisición de la lengua materna, no duda en concluir afirmando que:

Aunque la adquisición de una segunda lengua es posible sin la intervención institucional, en muchos casos, sobre todo en aquellos en que se aspira al conocimiento escrito y formal de una lengua, **esta intervención se produce de manera inevitable**. Por ello resulta importante que tanto los que se proponen aprender una segunda lengua, como los instructores que se ocupan de facilitar esta tarea o los que tienen a su cargo la formación de dichos instructores, **dispongan de gramáticas descriptivo-pedagógicas** que reflejen y sistematicen las intuiciones y el conocimiento implícito de los hablantes nativos.

#### 4. Sobre el estudio de la gramática. La gramática contrastiva

Hemos querido esbozar en apenas unas líneas los motivos por los que se puede probar, de modo científico, que incluso desde posiciones próximas a la llamada *lingüística cognitiva* y más allá de una disputa conceptual dentro del *modelo generativo* –por más que la fundamentación no fuera banal–, no dejaba de postularse, incluso por parte de la llamada corriente “heterodoxa”, la existencia de un *componente gramatical* (y consiguientemente, un ámbito específico de estudio para la *gramática*).

Tal vez, lo que provocó algún malentendido con respecto a la importancia o no del estudio de la gramática y, más específicamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha podido ser no el *modelo cognitivo* en sí mismo, concebido como *modelo teórico* dentro de la *lingüística*, sino la irrupción del *cognitivismo* como concepto, y más en concreto, de los psicólogos que lo abrazaron, aplicándolo desde sus propias perspectivas a otros ámbitos más concretos, como la lingüística o la didáctica de las segundas lenguas, alentados, sin duda, por el amplio mercado que ofrecía la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto de un mundo globalizado, que más que nunca exige del individuo el conocimiento/dominio de más de una lengua.

Dada la conocida e inveterada animadversión que existe hacia la *gramática* por parte de amplios sectores (muchos de ellos vinculados al campo de la enseñanza), debido, tal vez, a su carácter excesivamente abstracto o virtual, sea por lo que fuere, lo cierto es que estos nuevos enfoques supieron captar a un buen número de seguidores/clientes atraídos, sin duda, por la promesa de que, a través de los nuevos *materiales* y *métodos* que se fundamentan en los principios de la *psicología cognitiva*, el aprendiz, debidamente sometido a una suerte de *bombardeo* de datos ofrecidos/presentados sin una *metodología (organización)* claramente detectable o preconcebida (sino tal y como se manifiestan en la vida diaria o como aparecen en la realidad), de manera *natural*, o mejor, *no conscientemente* perceptible, en virtud de los *procesos cognitivos* que se producen en la *mente humana* en el ámbito de la *captación y conceptualización del mundo exterior* (no directa ni voluntariamente reflexivos), sin aparente esfuerzo, como cuando aprendió su *lengua materna*, será capaz, con el paso del tiempo (de duración no especificada), de *clasificar, organizar y ordenar* (en su *mente*) aquellos datos que fue recibiendo en diferentes momentos y de múltiples formas, llegando así a la asimilación completa de las estructuras (en especial, las de índole gramatical) de la *lengua meta* y posibilitando, así, la *comprensión* y el *uso* de dicha lengua.

Ahora bien, nótese que no todos los procesos que entran en juego en la captación y conceptualización del mundo exterior (*procesos cognitivos, cognición*) participan, como ya advertía el propio Chomsky (1988: 129), de los mismos principios, ni tampoco responden a las mismas características:

El sistema visual difiere de la facultad de lenguaje en muchos aspectos cruciales; no produce un sistema de conocimiento, por ejemplo, sino que es estrictamente un sistema de procesamiento.

---

<sup>1</sup> Un buen ejemplo de este clima general de animadversión que referimos, lo encontramos en un fragmento del interesante prólogo de la profesora Neide González a la gramática de Cocha Moreno y Gretel Eres Fernández (2007). En él se justifican las constantes referencias que en el texto se hacen a aspectos gramaticales, hablando del enfoque amable que en el texto se ofrece sobre estas cuestiones, en principio, “aburridas”:

La obra está dirigida a un público adulto y ha sido pensada para un uso en clase y para el autoaprendizaje. Incluye preguntas tanto de respuesta abierta como de respuesta cerrada, esto porque, según las autoras, se pretende “un continuo diálogo con el lector/usuario, que introduzca una vertiente afectiva en un mundo como el gramatical, hasta ahora carente de ello”. Diríamos que lo han logrado, puesto que, aun siendo un trabajo serio y riguroso, como tiene que ser, posee una agilidad que lo hace agradable y simpático, por raro que parezca utilizar tal adjetivo para caracterizar un libro de gramática.

En virtud de lo anterior, parece que no deberíamos aceptar sin ciertas reservas, un análisis del *lenguaje* fundamentado en principios cognitivos generales que no siempre le convienen, pues representa un tipo de proceso cognitivo específico y diferente de otros que se dan en la mente humana. En este sentido, cabría, por tanto, volver nuestra mirada a propuestas que no sólo no rechazan de plano el estudio de la gramática en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que, además, destacan su papel fundamental en el campo de la enseñanza de la lengua materna. Así, recientemente, Ambrósio y Baruffaldi (2007) defendían la importancia de enseñar *gramática*, incluso *gramática contrastiva*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, en este caso, del portugués:

O professor de língua portuguesa precisa conhecer profundamente o conteúdo que leciona. Conhecer a língua portuguesa significa dominar os conceitos da gramática normativa, da gramática descritiva, da gramática histórica, da lingüística e de suas ramificações. No ensino da língua materna, a gramática contrastiva será particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua (dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial, etc.). COMO ACONTECE NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, E SE REFLETIRMOS A RESPEITO, PARA O ALUNO, O APRENDIZADO DA LÍNGUA PADRÃO NA ESCOLA É BEM SIMILAR AO APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA. Embora seja sua língua materna, ela difere muito da variedade que ele utiliza em seu meio social e cultural.

Ningún concepto está aislado ni surge de la nada, sino que forma parte de una jerarquía o red de conceptos. En este sentido, hace ya algún tiempo que Santos Gargallo (1993: 25) llamaba la atención sobre el hecho de que la *lingüística contrastiva* constituía una de las ramas de la *lingüística aplicada*, siguiendo los postulados apuntados por Fisiak (1981). De este modo, partiendo de la base que asocia la *lingüística aplicada* a tres ámbitos de estudio, *sociolingüística*, *psicolingüística* y *etnolingüística*, es dentro del segundo de ellos, y más concretamente, en el campo de la enseñanza de L2 donde la *lingüística contrastiva* encuentra su ámbito de aplicación específico.

Así pues, el aprendizaje de una segunda lengua es una situación de contacto de lenguas en la que se ponen en relación la *lengua base* o lengua nativa del alumno (L1) y la *lengua meta* que se va a aprender (L2). Aquí entra en juego el aspecto interdisciplinar lingüístico-psicológico de la *lingüística aplicada*, ya que la *lingüística contrastiva* se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2.

Fisiak (1981: 1-2) relaciona, por otro lado, la *lingüística contrastiva* con la *lingüística comparativa*, estableciendo los siguientes límites y tipos:

- a) Lingüística Comparativa Histórica, entendida como la comparación de varias etapas en el desarrollo de una lengua;
- b) Lingüística Tipológica, que clasifica las lenguas basándose en la concurrencia de determinadas características;
- c) Lingüística Comparativa Sincrónica, que es una combinación del estudio contrastivo y tipológico.

Más adelante, el propio Fisiak (1981: 2) establece nuevas precisiones, marcando los límites entre la *lingüística contrastiva teórica* y la *lingüística contrastiva práctica*. La primera da cuenta de manera exhaustiva de las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas y ofrece un modelo adecuado para establecer la comparación determinando qué elementos son comparables; en este sentido, se opera con el concepto de *universales lingüísticos*, pues se investiga cómo una *categoría universal* dada es representada en las lenguas comparadas. Por su parte, la *lingüística contrastiva práctica* se ocupa de estudiar cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y, en tanto que en la lengua B lo hace como algo diferente (por ejemplo, Z) (Santos Gargallo, 1993: 28).

Esta última diferencia que aludimos constituye, precisamente, la base de las dificultades en el *aprendizaje de una segunda lengua*. Por ello, el *análisis de las divergencias* puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor.

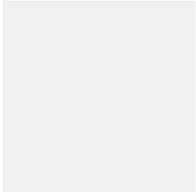
Cabe, por último, señalar, dentro de este ensayo teórico, que no faltan ejemplos concretos entre quienes se decantan abiertamente por la posición que defendemos. Baste aquí con citar, en nuestro ámbito, las aportaciones de Duarte (1999), el proyecto de investigación del profesor Sedycias (2002) o el trabajo, de publicación más reciente, realizado por Fernández (2007). Con todo, en ningún caso podemos pensar que se agotan en el ámbito gramatical todas las facetas que encierra el *aprendizaje de una lengua extranjera* (en nuestro caso, la *lengua española*), ni tampoco, con la sola explicitación gramatical se consiguen satisfacer por completo las necesidades del aprendiz de español en Brasil, en virtud de los objetivos específicos de este y de las diversas circunstancias que en cada caso lo rodean.

Es evidente, también, que hoy no se pueden aceptar, ni en Brasil ni en lugar alguno, desde una perspectiva didáctico-pedagógica coherente, métodos de español reducidos a la presentación de un cuadro-resumen gramatical y cientos de frases aisladas, a modo de ejercicios prácticos, bajo el enunciado “complete los espacios en blanco”. No sólo es aburrido y tedioso, sino que además resulta absurdo y sin sentido. Pero, tampoco caigamos en el otro extremo, el que viene definido por la inexactitud y la trivialidad de algunos de los métodos que vienen apareciendo en el mercado recientemente y que dicen estar fundamentados en la *lingüística cognitiva*, cuando lo que realmente se pretende es justificar la falta de método y de criterio que ofrecen, basándose en supuestas consideraciones teóricas (que no lo son) y que les lleva a enarbolar torticeramente la bandera de “lo novedoso”, “lo moderno”, o “la panacea a todas las dificultades de aprendizaje de una lengua extranjera”.

## Bibliografía

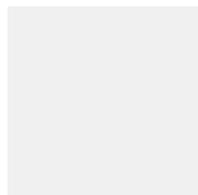
- ALONSO-CORTÉS, A., 1989, *Lecturas de Lingüística*, Madrid, Cátedra.
- \_\_\_\_\_. 2002, *Lingüística*. Madrid, Cátedra.
- AMBRÓSIO, A.F.L.; BARUFFALDI, V. 2007, Gramática. O que é? Como ensinar gramática da língua materna? In: *UNIFIEO. Revista de Pós-Graduação*, vol. 1, nº 1. Disponible en la dirección de Internet: <<http://www.fieo.br/edifio/index.php/posgraduacao/article/viewFile/55/112>> [accedido el día 4 de mayo de 2009].
- BELLO, P. et al. 1990, *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. 1998, Sobre algunos tipos de falsos cognados. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, nº 8, p. 21-27.
- CHOMSKY, N. 1965, *Aspects of the Theory of the Syntax*. Cambridge (Mass.), MIT Press.
- \_\_\_\_\_. 1968; *Language and Mind*. New Cork, Harcourt Brace Jovanovitch.
- \_\_\_\_\_. 1988; *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor Distribuciones.
- CUENCA, M.J.; HILFERTY, J. 1999, *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.
- DARWIN, Ch. 1871, *The Descent of Man and Selection in Relation to sex*. London, Murray. [Trad. esp. *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*. Madrid, Edaf, 1985].
- DUARTE, C.A. 1999, *Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués*. Madrid, Edinumen.
- FISIAK, J. ed. 1981, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford, Pergamon.
- GIBBS, R.W. 1996, “What’s cognitive about cognitive linguistics?” In: CASAD, E.H. ed.; *Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlín, Mouton de Gruyter, p. 27-53.
- HOCKETT, Ch. 1964, *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires, Eudeba.
- JESPERSEN, O. 1922, *Language. Its Nature, Development and Origin*. London, Allen and Unwin.

- LICERAS, J.M. 1996, *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Síntesis.
- MORENO, C.; FERNANDEZ, G.E. 2007, *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid, SGEL.
- NEISSER, U. 1967, *Cognitive Psychology*. New Cork, Meredith Pu. Co.
- SANTOS GARGALLO, I. 1993, *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis.
- SEDYCIAS, J.A. 2002; Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho: *Gramática contrastiva do espanhol-português*. Disponible en la dirección de Internet: <[http://www.sedycias.com/projeto\\_02.htm](http://www.sedycias.com/projeto_02.htm)> [accedido el día 4 de mayo de 2009].



**2 0 1 0**

# *Estudios Literarios*



2 0 1 0



# ***Región* revisited: el problema de la historia y su semántica. Entramados políticos de la memoria**

Adriana Minardi  
Universidad de Buenos Aires

## **Resumen**

El presente artículo busca debatir algunas nociones básicas en torno de la discusión Memoria/ Historia en España después de la muerte de Franco a partir de los aportes ensayísticos y literarios del escritor Juan Benet. Conceptos problemáticos como *lieux de mémoire*, *memoria histórica* y *memoria colectiva* vuelven a ser discutidos, tomando como punto de partida la relación Historia/ Novela y la configuración de los distintos campos semánticos que analizaremos, en particular, a partir de la construcción del condensado ideológico *Región* en la obra magna del autor: *Herrumbrosas lanzas*.

**Palabras clave:** Memoria, Historia, Proyecto benetiano, *Herrumbrosas lanzas*.

## **Abstract**

The present article tries to discuss some basic notions on the problem Memory/ History in Spain after Franco's death, by taking the essays and literary works of the writer Juan Benet. Concepts like *lieux de mémoire*, *historical memory* and *collective memory* are given a central place taking account of the relation History/ Novel and the configuration of those different semantic fields we shall analyze an ideological sense given to *Región* in the author's magnum work: *Herrumbrosas lanzas*.

**Key words:** Memory, History, Juan Benet's project, *Herrumbrosas lanzas*.

Explica J. P. Vernant (1998) que “(...) *explorar el pasado significa descubrir lo que se disimula en la profundidad del ser. La historia que canta Mnemosina es un desciframiento de lo invisible, una geografía de lo sobrenatural*”

<sup>1</sup>. En este sentido, se nos ofrecen dos claves interpretativas. Por un lado, la exploración que supone la rememoración que ya Aristóteles había tratado en *De la memoria y la reminiscencia*; es decir, la búsqueda del recuerdo en los límites de la paradoja presencia/ausencia que la noción de temporalidad supone; por otro, las configuraciones de ese tiempo que se traducen necesariamente en metáforas que lo explicitan. Estos cruces podrían entenderse desde la distinción que R. Koselleck (1979)<sup>2</sup> realiza entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa, entendiendo las metáforas cronotópicas como la tensión en el *hic et nunc* del discurso presente.

La literatura española contemporánea después de la muerte de Franco y, en especial, la obra de Juan Benet plantean problemas respecto de cómo debe *comprenderse* el pasado. El problema justamente, como señala H. White (1987) en “The content of the form” (“El Contenido de la forma”), es cómo traducir el conocimiento en relato. La literatura es un campo privilegiado para la transmisión de ciertos conocimientos, en especial, acerca del pasado, esa *casa ajena y extraña* como la define G. Bachelard (2000)<sup>3</sup>. Estos juegos de interpretación que, sin duda, ponen en escena el dilema acerca de qué es aquello que debe ser recordado es también un juego de construcción permanente en la tensión ficción/ realidad. En este sentido, memoria e historia son el producto de una memoria colectiva, cultural y discursiva. Después de la muerte de Franco, el proceso de repatriación de la Historia se impuso a través de tres olvidos: el de la República, el de la guerra civil y el del inmediato franquismo, especialmente pautado por la Transición democrática. Si toda *Memoria histórica* supone una *Política de la memoria*, su corporización se ve reflejada en una narrativa que, desde los años `80, busca recuperar un pasado anulado y opuesto a los valores del Nacionalismo católico. Los trabajos de J. Assman (1992), por ejemplo, centran el problema en cómo se transforma la historia. Este punto es central para comprender también el desplazamiento de la memoria viva a la memoria cultural. En la narrativa de Juan Benet, tanto en la ensayística como en sus novelas, se focaliza en la superación del mito de las *dos Españas*, que lejos de ser ya una aporía existencial, se vuelve necesariamente un dilema epistemológico. La búsqueda del pasado también ha hecho de la memoria, cuyo soporte es el relato testimonial, el problema central de la novela histórica. La progresiva hibridación del género narrativo y, en especial, de la novela, hace imposible la separación entre historia y memoria y obliga a pensar que la Historia no pertenece ya a la esfera prototípicamente oficial y la memoria a una individual o colectiva sino que la Memoria cultural, al ser esa búsqueda del pasado, se nutre indefectiblemente de la historiografía así como también de la literatura testimonial. Los *lieux de mémoire*, según señala P. Nora (1997), abren el juego a ambas posibilidades, tanto a la deconstrucción de aquellas topografías y topologías así como a la emergencia de aquellas caídas frente a la hegemonía del nacionalismo católico. La memoria brinda una dimensión temporal así como una conciencia del pasado y, de esta manera, la obliga a enfrentarse con sus propias condiciones de existencia que son colectivas, en el sentido en que lo define M. Halbwachs (1968). Las memorias comunicativas de aquellos silencios que hemos mencionado, deben reconstruirse en la narrativa para entrar en el campo de la memoria colectiva que es la que se compone tanto de la memoria oficial, histórica, como de la comunicativa. Si a la división que presenta Halbwachs entre historia y memoria, se le opone una síntesis con la noción de memoria cultural y colectiva, queda claro que es la narrativa la que viene a subsanar

---

<sup>1</sup>J. P. Vernant en “Historia de la memoria y memoria histórica”, desarrolla la concepción de la memoria ligada a la creación (poiesis) y aquí es donde la narrativa cobra importancia por su carácter ficcional.

<sup>2</sup>Esto supone, para el autor, la necesaria metaforización de los espacios.

<sup>3</sup>El pasado que es la memoria definida temporalmente debería ser, justamente, por definición, la casa, el nido, el *locus amoenus* que brinda identidad. Cuando dicha temporalidad se quiebra o se exilia, la inmensidad íntima debe rememorar, mediante la ficción, dichos lugares y recuperar de la extranjería, y aun del anonimato, la memoria del pasado.

ese hiato<sup>4</sup> al intentar reestablecer la continuidad que la historia, en tanto sentido, tiene para la memoria. Si la historia presupone un saber científico acerca del pasado, la memoria comunicativa se crea de manera informal por el contacto directo entre las generaciones. La memoria cultural, que es colectiva, comprendería tanto la historia como la memoria comunicativa y se correspondería con *el saber común al cual recurre una comunidad, sociedad o nación para crear su identidad* (Assman, 1992). Se encargaría también de organizar e institucionalizar las formas de recordar el pasado porque este saber es, ante todo, pragmático. De esta manera, la historia contribuye a la memoria cultural, de la misma manera que la memoria comunicativa.

En este caso, las relaciones de esa memoria cultural y colectiva, recuperan formulaciones ideológicas que provocan una ruptura acerca de cómo se presenta un proyecto narrativo que tiene como pilar lo histórico, pero entendido como una crítica profunda del realismo del siglo XIX y el neorrealismo de la novela de Postguerra y su consecuente en los años `50, bajo el llamado realismo dialéctico. Respecto de esta problemática, si bien podemos agrupar a Juan Benet bajo la generación del medio siglo e incluso remarcar el sentido de pertenencia mediante su amistad con Luis M. Santos<sup>5</sup>, las preocupaciones literarias del primero intentan explorar más allá de los niveles del significante formal, haciendo hincapié en el uso y capacidad del lenguaje, como explica en su ensayo *La inspiración y el estilo*:

El escritor a medida que va conociendo los clásicos su entusiasmo por lo no existente empieza a decaer y va cobrando, en cambio, envergadura un cierto gusto por las cosas que se han dicho; aun cuando prevalece la vocación (y aquel sentimiento de inquietud), la lectura y el conocimiento alteran el concepto de su propia necesidad; el mundo se va haciendo más completo, los huecos no son tan grandes ni tan numerosos como en un principio se había presumido y las fuentes de la inspiración se hacen más menguadas y esporádicas porque aquellas aguas caudalosas que han servido para fertilizar las vegas más fértiles, han sido ya exhaustivamente aprovechadas. (1970, 34)

Entonces, la influencia y el estilo no sólo dependen de esas relaciones con las fuentes de la inspiración sino también de las innovaciones propias y las relaciones transtextuales y reformulativas<sup>6</sup>. Tanto J. Ma. Martínez Cachero (1997) como J. García Viñó (1998) se ocupan de analizar la obra de Benet desde ese intento por alejarse de la representación mimética del realismo objetivo. La narrativa de Juan Benet centra su atención en tres ejes clave: el *espacio*, lugar fundamental de las fronteras que se establecen entre los sujetos; la *memoria* que permite identificar una temporalidad que se divide entre una prehistoria y una historia y, por último, la *ideología*, centro productor de esta narrativa. Pero estos ejes se actualizan en la metáfora mayor de *Región*, que no es un lugar mítico que trabaja sobre el pasado estático sino la condición de posibilidad de un espacio discursivo que es, ante todo, la actualización de la memoria republicana como un espacio que debe trascender las temporalidades. Como señala P. Virno (2003), la función aquí de *Región* para la memoria no es tanto su fisonomía *temporalizada* sino su función *temporalizante*<sup>7</sup>. *Región* admite la presencia de dos tiempos; es decir, no funciona sólo en el nivel del pasado sino que sirve para explicitar la posición del sujeto que (se) enuncia

---

<sup>4</sup>“If a memory exists only when the remembering subject, individual or group, feels that it goes back to its remembrances in a continuous movement, how could history ever be a memory, since there is a break in continuity between the society reading this history and the group in the past who acted in or witnessed these events (Halbwachs, 1997, 79)

<sup>5</sup>Este testimonio puede verse en su obra *Otoño en Madrid hacia 1950*, relato que analiza la España de Franco y las estrategias de desvío respecto de la cultura oficial.

<sup>6</sup>La revista *Cuadernos para el Diálogo* inició en 1970 un ciclo de encuentros de escritores. En las discusiones sobre el "realismo" Benet se enfrentó con Isaac Montero en una feroz polémica que más de 20 años después fue reeditada por la revista FACTOR 5, de la Escuela de Letras, en separata. Allí expresa: “Yo quiero ser congruente con mi pensamiento, y creo que lo que determina mi acción es una fe en la capacidad de invención del hombre...”

<sup>7</sup> Con este concepto nos referimos a la cronología que presentan los textos, con la marca determinada de dos temporalidades fijas y a la forma estructurante de construirlas.

en un *hic et nunc* presente. La historia (la tragedia) comienza en la guerra civil y se contrapone al tiempo de la prehistoria (la utopía que constituye la ideología republicana y la actualiza). *Herrumbrosas lanzas* (1983, 1985, 1986) se ocupa de recrear y analizar la guerra civil española pero, a diferencia de muchas novelas históricas españolas de los años ochenta, toma la historia como marco obligado para desplegar el emplotment<sup>8</sup>. Aquí, el espacio se vuelve síntoma de la percepción temporal de los sujetos en tanto entramado prehistórico, por un lado e histórico, por otro. En *Volverás a Región*, el espacio se configura como una amenaza, dado por la importancia jerárquica en la SI<sup>9</sup> de texto, de Mantua y Numa. El carácter arrollador de ese espacio se configura sobre los límites de la memoria. Lo inaccesible es, para el viajero que *intenta volver*, penetrar lo impenetrable □ □ *Región* permanece aislada por el mismo efecto de esa memoria que se percibe como inalcanzable y que, tras la guerra civil, ha dejado de ser un lugar habitable *Una meditación* ofrece más claramente lo que *Herrumbrosas lanzas* estetizó años más tarde. No se trata solamente del espacio como claustro, como señala J. Margenot (1991), sino, por el contrario, de un espacio rizomático que opera en lo abstracto de los lugares de la memoria. Si la casa del Dr. Sebastián en *Volverás a Región* no puede ser ubicada, no lo es para imponer un hermetismo indescifrable sino para desplegar el sentido metafórico de lo innombrable e irrecuperable. Si el lugar es impenetrable, *volver* significa la inevitable necesidad de actualizar la imposibilidad de un referente. *Región* no existe más que como condensado ideológico que permite leer la historia de España y buscar respuestas en el presente. Se trata de mapas cognitivos que, a nivel textual, proporcionan indicios de ideología. Lo que, para P. Virno, sería el *recuerdo del presente*, se ve actualizado en la construcción de *Región* que permite explicar la trascendencia de la memoria acallada durante la transición.

*Región* es el telón de fondo de la actualización de una memoria discursiva; la historia (la tragedia), según Benet, comienza en la guerra civil, atraviesa la transición y debe cambiar en la democracia como explicita en *Qué fue la guerra civil* (1976) y en *Otoño en Madrid hacia 1950* (1987). Ese tiempo de la eternidad, donde se recupera la metáfora ontológica de la enfermedad y el dragón que construye la imagen de Franco<sup>10</sup>, se contrapone a un tiempo de la prehistoria, donde los relatos de vida de los regionatos focalizan en el cambio que opera el desplazamiento de la actividad cotidiana, personal, a las operaciones militares colectivas y a la división del trabajo.

Si nos atenemos a la idea de la continuidad histórica, deberíamos dar por supuesto que el pasado es fiel a una verdad que resulta, en última instancia, veracidad. El argumento de la discontinuidad explica, por el contrario, que las narrativas ficcionales de la historia, contienen otro tipo de verdad, una verdad más ligada al concepto de razón imaginativa y que se vuelven, según el argumento de D. Carr (1986) *verdaderas para la vida*. Ahora bien, ¿qué problema presenta el argumento de la continuidad? Quizás su falacia más grave sea la de interpretar la estructura de los eventos como inherente a la naturaleza misma y no comprender lo naturalizado de dichas estructuras. La historia no es más que una parte misma de la Memoria cultural y colectiva. La narrativa no estaría adoptando miméticamente la estructura de los eventos sino construyendo analogías que permitan, de alguna forma, poner en escena, determinadas configuraciones de sentido. De esta manera, la supuesta continuidad de forma, es el resultado de una construcción de sentido necesaria para hacer inteligible el conocimiento del pasado. Noción como principio y fin no suponen estructuras naturales de los eventos sino formas de comprensión de los mismos. Como señala, L. Mink (1970, 3) "*La vida no tiene comienzos, medios ni fines... Las cualidades narrativas son transferidas del arte a la vida*".

De esta manera, y también siguiendo a H. White, la narrativa histórica es un entramado discursivo que brinda configuraciones interpretativas de carácter intertextual, es decir, se funda sobre otras posibles interpretaciones para constituir su propia intencionalidad semántica. El

---

<sup>8</sup> Retomamos la noción de H. White (2003) para explicitar el argumento.

<sup>9</sup> Nos referimos a la Situación Inicial de texto.

<sup>10</sup> Como aparece en *Herrumbrosas lanzas* y en *Qué fue la guerra civil*.

referente deja de ser verificación empírica para volverse una posibilidad discursiva. R. Barthes (1967) observa que el discurso histórico, en su versión epistemológica, está asociado a las nociones de realidad y racionalidad cuando, en realidad, debe ser entendido (he aquí su acercamiento a H. White) como discurso, es decir, no como ciencia empírica sino como entramado discursivo.

Así, memoria comunicativa e historia son componentes indivisibles de la Memoria cultural por lo que los rasgos que hacen al texto histórico lo convierten en artefacto, en una narración ficcional. Luego, el discurso de la historia, así como el del testimonio, es sin lugar a duda, un discurso social y, como tal, una práctica discursiva que Juan Benet supo aprovechar para recuperar el pasado de casi cuarenta años de silencio.

### **Herrumbrosas lanzas**

El problema de la verdad en el escrito histórico-literario es quizás el centro del debate por cuanto está ligado al problema mayor de la relatividad del concepto de representación. En principio, la noción de verdad es articulada por la visión tradicional de la historia que, basada en un espejamiento del pasado, hacía del narrador un nexo transparente entre el escrito y la realidad pasada como evento *indiscutible*. Al respecto, coincidimos con H. White (2003), en que no existe una única manera de tramar los textos por cuanto las interpretaciones y las formas de hacerlas inteligibles dependen de una razón material: su contexto de producción y el sentido que tramen de acuerdo con el mismo. No se relativiza la responsabilidad en la narración, sí la narración misma que no depende sólo de enunciados fácticos (si así fuera, serían circunscriptos al mero anal o la crónica) sino de su articulación (y aquí, hasta el uso de conectores indica figuratividad) a partir de enunciados retóricos. Por esto mismo, un relato acerca de un mismo hecho puede narrarse tanto como tragedia como farsa<sup>11</sup> y, de esta forma, entender que no está en juego una verdad fáctica sino el sentido construido y desplegado en la trama. *Verdad* sería la adecuación fáctica que nos permitiría juzgar un relato como aceptable o no; por verosímil, nos acercamos a la misma constitución del relato histórico que ya no es falso, sino amoral.

En este sentido, el valor no será definido como lo estable y unívoco, apegado a las doctrinas de la justificación epistemológica, sino a la crítica necesaria que permita rechazar y señalar esos eventos modernistas que han derivado en el trauma de lo histórico. Frente a esto, la nueva filosofía de la historia, en palabras de H. Kellner<sup>12</sup>, busca resistir e impugnar "el autoritario discurso de la realidad", mostrando las vetas interpretativas y subjetivas de la lectura de los eventos históricos. De esta forma, se da cuenta de las posibilidades discursivas de traducir la realidad en relato y, con esto, las diversas formas interpretativas de la llamada *totalidad social*, cobran importancia ya que no se erigen modelos épicos representativos sino que se cuestionan esas operaciones, justamente, al ser analizadas como representaciones.

El concepto "razón imaginativa" resulta operativo para reflexionar acerca del discurso histórico por cuanto permite romper con la oposición binaria razón/ imaginación y, por ende, objetividad/ subjetividad, planteando la idea de representación en oposición a la de reconstrucción. Aquí, la metáfora ya planteada respecto de los argumentos a propósito de la tropología de H. White, deja de ser el adorno de la antigua retórica para producir conocimiento. En este sentido, la parte imaginativa o representativa estaría abriendo nuevos campos semánticos que llevan implícita la idea de una acción puesto que las reflexiones producirían acciones interpretativas que harían del discurso histórico un dispositivo productor de sentidos, en vez de ser un mero reproductor de supuestas verdades o copias.

---

<sup>11</sup> En este punto, White retoma a Marx en "El 18 brumario de Luis Bonaparte" y, a partir del mismo, podemos ver cómo las construcciones históricas del pasado, dependen siempre de un determinado punto de vista que las construye.

<sup>12</sup> Kellner, H. (1989), *Language and Historical Representation*, p. 24.

*Herrumbrosas lanzas* (1983,1985,1986), como hemos explicado, se ocupa de recrear y analizar la guerra civil española. La historia (entendida como tragedia) comienza en la guerra civil y se contrapone al tiempo de la prehistoria (la utopía republicana). Aquí estos entramados cronotópicos referidos al campo de la guerra en oposición a la utopía-paz ponen en escena esa memoria discursiva republicana que nos permite analizar las construcciones identitarias de los sujetos ficcionales e históricos pero también del sujeto de la enunciación, del narrador, que si bien enmascarado o tomando posición explícita, encara el proyecto narrativo desde el plano ideológico. De esta forma, como bien señala A. Danto (1986), el conocimiento histórico no coincide con una conciencia temporal de los fenómenos. Desde una perspectiva cognitiva, y siguiendo también los lineamientos de P. Charaudeau (2003), las relaciones entre representaciones e identidad suponen un sistema de valores, creencias y normas que estructuran los textos y cuya percepción reside siempre en un *hic et nunc* presente. Lo importante, siguiendo la tesis de I. Lotman (1979), es que la memoria *no sea ese depósito pasivo de la historia oficial sino la emergencia diseminada de los testimonios y los relatos de esos dialectos de memoria*. Es por eso que el testimonio, en tanto relato enmarcado en la novela, permite operar el desplazamiento de lo privado a lo público y en ese desplazamiento reconocer lazos de identidad, prácticas comunes que permiten pensar en los fundamentos de una ideología y una intencionalidad semántica que posee dos objetivos programáticos claros: la memoria colectiva es fragmentaria y debe ser reconstruida mediante la multiplicidad de las voces no uniformes que la conforman; esa fragmentariedad se reconstruye mediante la intervención del universo discursivo del *hic et nunc* del mundo comentado; allí juega un rol esencial la perspectiva del sujeto de la enunciación. Como señala P. Virno (2003), la función aquí de *Región* para la memoria no es tanto su fisonomía *temporalizada* sino su función *temporalizante*. Los personajes, en los relatos de su prehistoria, tienen su origen en la cotidianidad y su rasgo característico es la esencialidad. Los regionatos no son personajes que se construyan por la herencia y la prehistoria militar<sup>13</sup>. El primer personaje que marca este dialecto de memoria y la cosmovisión ideológica del ejercicio táctico es el general Arderius. Personaje histórico por excelencia, representando, en la memoria social, a la generación del '27. La microhistoria ejemplificada necesita analizar y explicar mediante relaciones de causa-efecto los cambios que operan en el desplazamiento que se realiza desde la prehistoria a la historia. Como muchos intelectuales, Arderius cambia por una etapa de compromiso. No es casual que su relato inaugure la novela. En ese mundo narrado, el momento de la prehistoria necesita personajes definidos según su vocación, quienes no oscilan en decidir entre la vida contemplativa y la activa. Los guía un deber que partirá de una motivación individual para volverse una obligación colectiva. De esta forma si la prehistoria significa la narración de los lugares de la familia, estos tendrán como principal representación el hogar. Siguiendo esta lógica, el personaje de Eugenio Mazón se identifica claramente con el argumento ya que es el personaje que marcará el desenlace de la obra por ser la cara del fracaso, la del guerrero y la del protagonista más constante<sup>14</sup>. Con el relato de su vida, se resumen todos los relatos de la prehistoria. Eugenio Mazón es un hombre que cumple la metáfora de la lanza; su comportamiento a lo largo de la obra reside en avanzar; no retroceder, ni siquiera conquistar; no tiene otro plan que no sea llegar a Macerta golpeando lateralmente. Los héroes de *Región*, y Mazón es uno de ellos, poseen el aprendizaje del destino que es la palabra clave y el lexema que delimita la búsqueda de futuro. Cada espacio juega un rol esencial en la memoria. Es por esto que Mazón recuerda episodios en la casa de La Mesquida, el cariño de su madre y la condición primera de la mujer como pivote esencial de la acción. Allí encuentra la memoria de la niñez y la yuxtaposición con la memoria de su madre. De esta manera, todo el libro VII está caracterizando, a través de Eugenio Mazón,

---

<sup>13</sup>Los regionatos, a diferencia del carácter práctico y modernamente bélico de los Nacionales, poseen una prehistoria ligada al trabajo manual de la tierra o la escritura y la labor intelectual.

<sup>14</sup> Aquí se ve claramente la impronta del título que retoma el verso de Miguel Hernández:

“(…) *Atraviesa la muerte con herrumbrosas lanzas, y en traje de cañón,  
las parameras donde cultiva el hombre raíces y esperanzas,*

*y llueve sal, y esparce calaveras*” Hernández, Miguel (1937), *Elegía Primera*. En: *Vientos de Pueblo*.

a la bolsa republicana de *Región*. Pero allí actúan dos elementos fundamentales: la venganza y el discurso (las leyendas de los Santo Bobio, el asesino misterioso, las legendarias venganzas y contra- venganzas sicilianas). La prehistoria comienza con el casamiento de Ricardo Mazón y Laura Albanesi en Argentina y continúa con la disputa por la herencia de la siguiente generación. Lo interesante es el trasfondo que marca la prehistoria de la primera generación, que se cierra con la última guerra carlista, y la relación con la segunda generación en el inicio de la guerra civil. Eugenio Mazón es el personaje que también opera el pasaje de la vida individual al compromiso de las acciones colectivas. La prehistoria lleva la marca del espacio firme, previsible y anhelado de la prehistoria, como vemos en la imagen del amuleto, que lleva Mazón. La guerra, sin embargo, en tanto estallido, viene siempre de fuera y si el lugar previsible es el de la prehistoria, el lugar del self y de los lazos familiares, la Historia será lo colectivo. Si la Historia comienza con la guerra civil, esta guerra es, para *Región*, una irrupción de lo moderno en el reino de la anacronía. Si el proceso denominativo es clave, mucho más resultará la nominalización que caracterizará a *Región* como espacio activo. El carácter apelativo de Comité Popular se diferencia de las estrategias de Macerta pues el ejército de *Región* está conformado por gente del común. Este coro polifónico podrá observarse, especialmente, en el diálogo entre Arderús y el tío Ricardo y en la última carta que Mazón escribe a su madre<sup>15</sup>. Como hemos explicado anteriormente, en los relatos de la prehistoria priman las microhistorias individuales, mientras que la Historia ofrece, en principio, la perspectiva del compromiso en colectivo. El diálogo que mayor importancia tiene para resaltar la memoria discursiva republicana es el que se produce entre el capitán Arderús y el tío Ricardo:

`No es justo` confesó el tío Ricardo al capitán Arderús una vez que quedaron solos.  
`Aún admitiendo que todas las guerras modernas, y aún las antiguas lo sean. No he acertado nunca a entender ese concepto de guerra justa. Va siendo hora de pensar en una movilización del pensamiento social en dirección distinta a la decidida desde el poder y no me refiero al revolucionario (...) El único hombre-libre es transversal, ortogonal al eje de la conducta social a la que debe tocar en algún punto nada más (...) (II, 45)

Este tipo de diálogos es importante porque pone en escena el centro mismo de producción de ideología. El concepto de guerra justa es criticado en este pasaje porque el principal elemento de monstruosidad y del mal es la guerra misma. La guerra se antropomorfiza e invierte el ciclo del mundo natural, propiciando una metáfora del mal, de unas fuerzas donde la violencia y el asesinato se vuelven una obligación moral. Por último, la última carta de Eugenio Mazón a su madre es clave por cuanto el líder es el único que visualiza la derrota y su carácter concuerda con la construcción de esas metáforas de la destrucción que el último libro pone en escena. Esta carta se ubica textualmente luego de un parte de guerra emitido por los nacionales del 20 de abril de 1938, donde se identifican las posiciones ganadas. La carta tiene la misma fecha, se localiza en La Mesquida, y puede ser entendida como la visión republicana de la derrota<sup>16</sup>. En este sentido, el espacio se construye como una excusa para indagar la memoria de los sujetos, la naturaleza del conocimiento y, sobre todo, la naturaleza del lenguaje. El carácter de reducto de la memoria especializada de la prehistoria se concreta en ese sentido último de la trinchera con

---

<sup>15</sup> También es interesante cómo juega la memoria en la construcción del personaje de Baldur, donde es clave el uso polifónico de la memoria discursiva republicana a través del arte. La tellability necesita de la construcción de elementos característicos que trabajen la intertextualidad para resaltar la memoria liberal de *Región*. Uno de esos personajes está representado por Baldur, quien en su prehistoria había sido artista. Este uso discursivo está, además, acompañado por las notas al pie explicativas y sus usos para paralizar al enemigo. Lo mismo sucede con las canciones y los coros que permiten reconocer esas formas cotidianas de la trinchera.

<sup>16</sup> *Parece que corren malos vientos para la República y que nuestra campaña no puede cambiar el signo de la guerra (...) He decidido detener el ataque a Macerta y mantenerme aquí (...) Otra cosa sería si me fiara de nuestros enemigos. Pero por lo que sabemos de ellos, rezan demasiado. Y eso lo he aprendido de ti: que una persona que hace demasiadas plegarias no es de fiar (III, 278)*. La construcción de la metáfora ontológica se realiza por medio de la República en el énfasis otorgado a los malos vientos. Volver al núcleo de la familia, representado por la madre, refleja la necesidad de esa instancia primera a la guerra.

la doble significancia de apertura y clausura. Allí la vuelta al espacio del juego (juego verbal de las canciones y las rimas, juego de identidades, máscaras y fiestas pese a la prohibición en esas dos Españas) y la interioridad marcan el regreso a la memoria de los espacios que dieron el origen. Si la construcción de un territorio como *Región* refiere a procesos de construcción de la memoria más que a construir una geografía, el espacio de lo público está directamente relacionado con la construcción de los espacios de enunciación.

El laberinto que impone *Región* es, antes que un espacio geográfico, un modo de significación. Ese narrador se preocupa, entonces, de analizar los nexos implícitos de esas circunstancias de la memoria social en el relato. La táctica de Benet consiste en crear una zona por el procedimiento de retirar el centro del suceso para oscurecerlo y narrar, en cambio, abiertamente, lo que pasa alrededor. El *locus horribilis* compone esta faceta del afuera. Esa imposibilidad de definir el centro de *Región* como lugar sagrado, positivo, o como lugar del infierno es lo que reafirma el fuerte componente del azar en oposición al destino. Después de la carta de Mazón a su madre, comienzan las metáforas del desastre:

Pero desde la hora en que Macerta les cerró sus puertas —que ni por la fuerza ni por el fuego podrían abrir— se puede decir que no les quedó expedita otra salida que la desbandada. Frente a aquella ciudad que siempre ocultó su rostro tras una aureola de polvo o una nube de humo, la aventura común había de conocer su fin para prolongarse en la peripecia personal de cada cual que —despojado de un destino compartido— con sus propios medios buscaría el sendero opuesto al de la guerra, la vuelta a casa o la capitulación (III, 298)

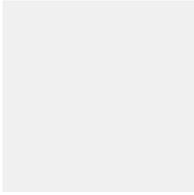
Atrás, en esa *Región* borrosa han quedado los ideales colectivos de la ideología republicana. No sabemos qué ha sido de la gente de Julián Fernández, bloqueada en Socéanos, por ejemplo. Pero la misma estructura supone, como señala el mismo Benet que “*el tronco de ese árbol (la novela) es la guerra civil, pero las ramificaciones pueden ser infinitas*”. A la manera de un rizoma, no se trata de un héroe completo y coherente como en la novela clásica sino que la trama se teje mediante voces que yuxtaponen tiempos y espacios. Y el dispositivo de narrador es el elemento primordial en la construcción de esta ciudad palimpsesto o de estas narraciones yuxtapuestas.

Por último, esta novela, en tanto texto de la cultura, pone en juego no sólo la selección de un hecho relevante sino también las relaciones paradigmáticas de ese hecho en la memoria personal pero también en su carácter de perspectiva de una memoria colectiva más amplia. Los trayectos, los recorridos que señalan los relatos se construyen sobre dos pilares: en un primer lugar, la memoria social que es necesario reconstruir; en este sentido, la memoria social es el tiempo recobrado, que vuelve al *lugar originario*, en fin, a los lazos de sociabilidad presentes en una prehistoria. En segundo lugar, el espacio del tiempo recobrado. Aquí *Región* y la figura del *laberinto*, que es *España*, no son espacios míticos sino condensados ideológicos concebidos como memoria colectiva□, que actúan en el presente de la enunciación hacia la perspectiva futura, no solamente hacia el pasado y que, por esa misma razón, en tanto ruina del pasado, en tanto Historia, necesita ser exorcizada y transitada. La memoria es, por lo tanto, el punto necesario pero también un ejercicio, una práctica y el narrador es quien organiza esa búsqueda de la identidad, aún invertebrada, del ser español.

## Bibliografía

- ASSMAN, J. (1992): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, C. H. Beck.
- BACHELARD, G. (2000): *Poética del espacio*, México, FCE.
- BARTHES, R. (1967): “El discurso de la historia”, en: *El susurro del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.

- BENET, J. (1976): *Qué fue la guerra civil*, Madrid, La Gaya ciencia.
- \_\_\_\_\_ (1986): *La cultura en la guerra civil*, Madrid, La Gaya ciencia.
- \_\_\_\_\_ (1970): *La inspiración y el estilo*, Barcelona, Seix Barral.
- \_\_\_\_\_ (1987): *Otoño en Madrid hacia 1950*, Madrid, Visor.
- \_\_\_\_\_ (1983): *Herrumbrosas lanzas*. Vol. 1, Madrid, Alfaguara.
- \_\_\_\_\_ (1985): *Herrumbrosas lanzas*. Vol. 2, Madrid, Alfaguara.
- \_\_\_\_\_ (1986): *Herrumbrosas lanzas*. Vol. 3, Madrid, Alfaguara.
- \_\_\_\_\_ (1983): *Mapa de Región*, Madrid, Alfaguara.
- CARR, D. (1986): "Narrativa y el mundo real: un argumento para la continuidad", *History and Theory*, vol. XXV, n 2, USA.
- DANTO, A. (1986): *Ensayos de filosofía analítica de la Historia*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA VIÑÓ (1998): *La novela española desde 1939. Historia de una impostura*, Madrid, Libertarias/ Prodhuvi.
- HALBWACHS, M. (1997): *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*, Paris, Albin Michel.
- \_\_\_\_\_ (1968): *La memoria colectiva*. Paris, P.U.F.
- KELLNER, H. (1989): *Language and History representation*, Madison, The University of Wisconsin press.
- KOSELLECK, R. (1979): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- LOTMAN, I. (1979): *La semiósfera*, Madrid, Cátedra.
- MARGENOT, J. (1991): *Zonas y sombras: aproximaciones a Región de Juan Benet*, Madrid, Pliegos.
- MARTÍNEZ CACHERO, J. MARÍA (1997): *La novela española entre 1936 y el fin de siglo. Historia de una aventura*, Madrid, Castalia.
- MINK, L. (1970): *Historical understandig*, Cornell UP, Ítaca.
- NORA, P. (1997): *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard.
- VERNANT, J. P. (1998): "Historia de la memoria y memoria histórica", en: *¿Por qué recordar?*, Madrid, Granica.
- VIRNO, P. (2003): *Pasado presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós.
- WHITE, H. (1987): *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, U.P, J. Hopkins.
- \_\_\_\_\_ (1978): "Teoría literaria y escrito histórico". En White (2003), H. *El texto histórico como artefacto literario*, Buenos Aires, Paidós.



**2 0 1 0**



# Interacción espacios –personajes en *Nilda*: Análisis de las parejas actanciales

Georges Moukouti Onguedou  
Universidad de Maroua

## Resumen

*Nilda* (1986) de Nicholasa Mohr es un Bildungsroman que relata la experiencia de un colectivo hispano en Nueva York. La acción se desarrolla desde la mirada de una protagonista, hija de inmigrantes puertorriqueños en Estados Unidos. Nuestro análisis se fundamenta en la interacción entre el espacio y el personaje dentro de un sistema actancial. Se trata de otro modo de estudio de estas dos categorías textuales que han venido estudiándose aisladamente. En efecto, entrevemos una interdependencia que los dos elementos mantienen entre sí en la novela. Habida cuenta que el espacio y el personaje siempre forman parte de la acción, ambos pueden entonces ser considerados como actantes y estudiados como tales dentro de un sistema actancial.

**Palabras clave:** espacio, Estados Unidos, hispanos, personaje.

## Abstract

Nicholasa Mohr's *Nilda* (1986) is a Bildungsroman that relates the experience of a Spanish community in New York. The story is related from the point of view of a Puerto Rican girl who is an eponym character. This analysis is based on the interaction between space and character within the actantial system. It deals with a new study method of these two textual dimensions that have been studied separately. If space generates the condition of action and movement of the character, it takes its forms and full meaning thanks to the presence of that character. As the two elements always belong to an action, both should be consider as actors. As such, we can better understand them within the actantial analysis.

**Key words:** character, United States, hispanics, space.

*Nilda* (1986) de Nicholasa Mohr obedece a la teoría que coloca al personaje epónimo de la obra en la función de Sujeto de la acción. Se aplica además la teoría de Anne Ubersfeld (1989:56) por la que se espera del Sujeto la fuerza dinámica y conquistadora así como la positividad del deseo. La trama narrativa de esta ficción está en torno a Nilda, hija de inmigrantes puertorriqueños en Nueva York. Esta adolescente de diez años se mueve por su autoafirmación en un mundo marginal. La acción tiene lugar en el Barrio de New York City, entre 1941 y 1945. Aquí la escritora de origen puertorriqueño nos lleva, de la mano de la protagonista de la acción, a un universo en que el realismo social toma forma. Para seguir visualizando las diferentes fuerzas en presencia en este relato, abordemos la estructura sobre las parejas actanciales.

### **1. La pareja Sujeto / Objeto**

En este eje del deseo vamos a seguir a la protagonista Nilda en su trayectoria vital para ver su compromiso en la acción. Cuando la historia comienza, Nilda tiene diez años y está jugando fuera, en una pequeña sombra que ella y sus amigas Petra y Marge hallan. Estamos en pleno calor estival. La población del Barrio donde vive está privada del suministro en agua. Y cuando alguien se atreve a abrir la boca del incendio para que la población se abastezca, la policía se interpone para impedirselo.

A partir de esta imagen se entiende con facilidad que esta gente del Barrio, en su mayoría inmigrantes puertorriqueños, vive en una condición marginal. Ante esta situación de marginalidad es evidente que surgen interrogantes para un personaje todavía inocente. Efectivamente, Nilda empieza después a pensar en lo que sería una escapatoria para ella. Anhela ahora ir al campamento de verano. Esos pensamientos “helped erase the image of the two big white policemen who loomed larger and more powerful than all the other people in her life” (1986:7).

Nilda Ramírez quiere vivir como una niña normal, sin privaciones ni prohibiciones. Pero su familia, como muchas otras de su condición social y cultural, lo está pasando mal en esta ciudad. La niña quiere entender por qué unos niños tienen posibilidades de satisfacer sus caprichos y no otros. O por qué unos no tienen acceso a lo básico como el agua, la comida, etc.

Por encima de todas las aspiraciones individuales figura la situación del grupo étnico-cultural del que desciende la protagonista. Le es difícil escapar de esta condición de ciudadana de segunda clase. A pesar de sus orígenes, nació en Estados Unidos. Por eso quiere saber por qué es diferente. Para entender las preocupaciones del Sujeto de la acción es mejor partir de la idea de la identidad colectiva de los puertorriqueños en Estados Unidos. Esta percepción se basa, como en cualquier grupo étnico-cultural, en los estereotipos.

En realidad, entre los grupos étnico-culturales hispano-estadounidenses, los puertorriqueños aparecen como el grupo más desfavorecido económicamente, con familias que viven hundidos en la pobreza. Además, esta condición refuerza los estereotipos. Los puertorriqueños son vistos, por parte de los angloamericanos, como “domesticados, inocuos, sumisos, gentiles rayando en la ingenuidad, ignorantes de la realidad” (Ilán Stavans, 1999: 65). Precisamente este tipo de consideraciones sociales y culturales es el que condiciona la actitud de un grupo étnico-cultural a vivir marginado.

Sin embargo, en su proceso de maduración Nilda irá adquiriendo unas formas de autoafirmación que discrepan de las de la comunidad en general. Y es que cada individuo tiene sus formas de entender e interpretar el mundo. Como pasa con Antonio Mares en *Bendíceme, Última*, no es cuestión para Nilda de ser lo que son y fueron sus padres, ni de adoptar los valores culturales de la sociedad dominante, sino de buscar lazos para una transición entre su cultura de origen y la de la sociedad acogedora.

Toda la esperanza de sus padres también descansa en ella. Por eso sabe la niña que no puede seguir solamente los pasos de sus padres, ni los de la gente de su comunidad que ya vive en la falta de autoestima y en unos prejuicios denigrantes y auto-denigrantes. Necesita, al contrario, superar estas barreras sociales y culturales para ser algo nuevo y mejor. La visión feminista de la autora permite a la protagonista – Sujeto resaltar una situación de opresión y enajenación de la comunidad hispana en general y, en particular, de la mujer hispana tradicionalmente marginada y victimizada.

La acción del Sujeto es la de una adolescente que, siguiendo los presupuestos teóricos del Bildungsroman, se ve tapizada por unos ritos de iniciación y formación. También se ve tapizada por unas pruebas para su maduración y la progresiva toma de conciencia de su compromiso social. Nilda entra feliz e ingenua en la vida. Pero pronto se encara con las realidades de un mundo donde tiene que crecer. Necesita valerse de su talento y de su voluntad de conquistar el conocimiento para progresar en esta sociedad llena de injusticias.

En los casi cuatro años que dura el tiempo de la acción (de julio de 1941 a mayo de 1945, es decir, de los diez a casi catorce años), el Sujeto tiene que luchar para autoafirmarse. En su camino hay varias fuerzas que favorecen su acción mientras otras se presentan a ella como obstáculos. Esas fuerzas entran a formar parte de un antagonismo que existe entre la clase dominadora y la oprimida; entre las aspiraciones del Sujeto y las barreras que el sistema dominante pone e impone para impedir el ascenso social del oprimido; entre la vida privada y la pública; entre las relaciones intra y extra-familiares o entre el Sujeto y el espacio en que vive y se desarrolla.

## **2. La pareja Ayudante / Oponente**

En su búsqueda de una autoafirmación el Sujeto se topa con una serie de dificultades. Para salir adelante tiene que luchar contra cualquier fuerza contraria. Pero también necesita un apoyo en esta lucha. Así para seguir a esta protagonista en su trayectoria vital, vamos a analizar tanto las fuerzas auxiliares como las contrarias a su acción.

El Barrio aparece, en su función metonímica [1], como una fuerza auxiliar. En efecto, el Barrio es la representación de la comunidad hispana. En este espacio Nilda encuentra la identidad del grupo hispano en general y puertorriqueño en particular. Dicha identidad (colectiva en este caso) se manifiesta en Nilda cuando comparte unos valores con la gente de su mundo. Pensamos en la cultura, manifestada aquí por el idioma español y los modos de ser, pensar, hacer o comer compartidos – aunque diferencialmente [2] – por la mayoría de los habitantes del Barrio. De concierto con Bertrand Westphal (2000: 88), vemos en esta noción espacial del Barrio una realidad sociológica. Además de representar en Estados Unidos al enclave cultural hispano, el Barrio se manifiesta como una fuerza de resistencia cultural de los hispanos.

Para este especialista de la Geocrítica el Barrio puede considerarse, por una parte, un aislamiento de un individuo de origen extranjero (hispano por lo tanto) dentro de los márgenes de una ciudad estadounidense como es aquí Nueva York. Por otra parte, este espacio representa, como acabamos de señalar en el párrafo anterior, un lugar comunitario donde la identidad del grupo se afirma por solidaridad étnico-cultural. Esta última visión que se tiene del Barrio como espacio se aplica indudablemente en esta obra de Nicholasa Mohr y en otras suyas y otros escritores hispanos de los Estados Unidos [3].

En *Nilda* la protagonista-Sujeto comparte los valores étnico-culturales puertorriqueños e hispanos en este mundo aparte que es el Barrio. También se solidariza con personajes como Petra, Marge, Bendji, Jacinto, Leo Ortiz y su esposa, etc. que la ayudan a sentirse miembro de

su comunidad, ofreciéndole la simpatía, la amistad y el cariño. El Barrio le aporta al Sujeto el afecto que difícilmente puede encontrar cuando está entre los anglos. El ejemplo más evidente es cuando Nilda, aburrida en el campamento católico, empieza a añorar su Barrio donde a la hora en que las monjas las mandan acostarse, ella podría estar jugando con Petra o Bendji: “Nilda looked out; it was still light outside. She thought, Man, at home I could go outside and play with Petra and little bendji” (1986: 13).

Sin embargo, en el proceso de formación y maduración del Sujeto este espacio del Barrio se presenta mucho más como una fuerza negativa. En concreto, por ser precisamente un espacio insular dentro de la urbe neoyorquina, el Barrio donde crece y se educa Nilda y otros boricuas es un espacio marginal social y económicamente. La trayectoria vital de la protagonista va tapizada por unas experiencias que son las de uno de los grupos étnico-culturales que más sufren la marginación y la discriminación en Estados Unidos.

De hecho, la existencia del Barrio es un signo de diferencia porque, más allá de este espacio existe otro Estados Unidos. Esta oposición espacial – que también aparece como un conflicto entre el Yo Sujeto y el mundo en que se desarrolla – es puesta de realce cuando Nilda sale del Barrio por primera vez y va al Campamento Católico. Lo que ve le parece alucinante, pues nunca lo había visto en su Barrio, sino en las películas:

many little houses, most painted white, some with picket fences surrounded by trees and grass. There were no tall buildings at all. Small white churches with pointed steeples. Large barns and weather vanes. Neat patches of grass and flowers. It reminded her of the movies. Like the Andy Hardy pictures, she almost said out loud. In those movies Mickey Rooney and his whole family were always so happy. They lived in a whole house all for themselves. She started thinking about all those houses that so swiftly passed by the train window. Families and kids, problems that always had happy endings. A whole mess of happiness, she thought, just laid out there before my eyes. It didn't seem real, yet here was the proof because people really lived in those little houses (1986: 9).

Este otro Estados Unidos que ahora ve Nilda es el espacio de los blancos. Como este otro mundo contrasta con el que vive, la protagonista va entendiendo que los pobres son ellos, los que viven en el Barrio. Un barrio donde las familias viven en la promiscuidad, privadas de las necesidades elementales como el agua. Precisamente lo que se presenta como el primer contacto de Nilda con la dura realidad del Barrio es el escándalo que se arma por el agua. La policía impide a que la población tenga acceso al agua; la insulta y la dispersa con amenazas. Otro contacto con la dura realidad de la vida en el Barrio es otra vez la represión policial, pero en este caso contra Manuel, un amigo suyo. En realidad, Manuel y Chucho (hermanos de Bendji) están acompañando a Nilda a casa porque no quieren dejarla caminar sola de noche. Los paran dos policías pues sospechan que los dos hermanos forman parte de un “gang”. Los amonestan, los violentan e hieren a Manuel que finalmente es conducido al hospital por maltrato físico.

El maltrato no es solamente físico, sino también psicológico. Basta con observar cómo las autoridades y los espacios públicos se cargan de humillar a la gente del Barrio. Eso ya lo acabamos de ver con las autoridades policiales y lo veremos también con las autoridades educativas en la escuela. Pero antes de la escuela como fuerza negativa, debemos interesarnos al Welfare Department adonde Nilda acompaña a su madre para pedir un apoyo financiero del Estado. El problema es que Sophie, la novia de su hermano mayor, ha llegado embarazada a casa.

Y como la situación económica de los Ramírez es precaria, no tienen más remedio que acudir a las oficinas de asistencia pública. Allí está Miss Heinz que las atiende con frialdad y agresividad y les hace una serie de preguntas sobre sus orígenes, su familia, etc. Nilda se da cuenta que su madre miente respecto de algunas preguntas de la asistente social, obviamente

porque tiene miedo a que, con la verdad, no les brinden el apoyo que esperan. Además – y esto es lo más humillante – Miss Heinz aprovecha para inquirir físicamente sobre Nilda:

Let me see your hands! Wake up, young lady, let me see your hands! [...] Turn your hands over. Over, turn them over. Let me see your nails. [...] You have got filthy nails. Look at that, Mrs. Ramírez. She's how old? Ten years old? Filthy. [...] Why don't you clean your nails, young lady? [...] How often do you bathe? (1986: 68).

Las preguntas de la asistente social ofenden psicológicamente a Nilda que por poco pasa a la ofensiva si no interviene su madre. Y precisamente arremete contra su madre que ni la ha defendido, ni la ha dejado defenderse: “Why did you let her talk like that to me? Why didn't you stop her? [...] You should have done something. You don't care anything about me. You don't care” (1986: 70). Sin embargo, a pesar de la pasividad de su madre quien piensa haber hecho lo correcto – pues de haber enfurecido a la asistente social, ésta no atendería a sus necesidades –, Nilda no se da por vencida. Al respecto, se imagina vengarse de Miss Heinz con unos dibujos en los que ella sería la que limara las uñas a esta asistente social. Frente a estas humillaciones, la protagonista manifiesta mentalmente su odio en estas palabras:

Oh how I hate her. She's horrible, she said to herself. I would like to stick her with this stupid nail file, that's what. When no one was looking I would sneak up behind her and stick her with the nail file. Then she would begin to die. No blood would come out because she hasn't any. But just like that...poof! She would begin to empty out into a large mess of cellophane. Everybody in that big office would be looking for her. [...] They would be searching for her all over. Poor Miss Heinz. Oh, poor Miss Heinz. First her eyebrows disappeared. Did you know that? She had no eyebrows. And now she's all gone. Disappeared, just like that! Poor thing. My, what a pity (1986: 71).

Esta actitud de Nilda nos recuerda la que tuvo anteriormente respecto del comportamiento de Miss Langhorn, su maestra. Al verse humillada por la maestra (que no toleraba que Nilda compartiera el desayuno que le ofrecía su compañera Mildred), la protagonista adoptó también una actitud vengativa pensando:

Someday I'm gonna come in and buy a whole nickel's worth of cookies. And when I grow up I'm gonna buy a whole box, sit down, and eat them all up. If Miss Langhorn happens to come around and ask for a cookie – she'll be real old by then – I'll see her probably strolling down Central Park and I'll be sitting on a bench holding the box and eating. When she asks me for a cookie I'll say, 'I'm soooooo sorry, my dear Miss Langhorn, but I don't think it's polite to ask. Do you? Eh?' I'll chew loud and make sure I smile at her (1986: 56).

De lo que precede observamos que el maltrato no es solamente físico en este relato, sino y mucho más psicológico. Todo ello afecta negativamente a la inocente Nilda Ramírez. A partir de lo que vive la protagonista se puede leer que El Barrio, espacio social y cultural, es definitivamente un signo del rechazo del colectivo borinqueño por la sociedad blanca.

El Barrio es también un signo de que la sociedad neoyorquina en particular y la estadounidense en general está polarizada. Y esto hace que un grupo minoritario como el puertorriqueño esté condenado al aislamiento. No obstante, para poder salir de esta especie de encerramiento social hay que buscar formas de liberación. La primera forma está en las letras. La protagonista de la novela de Mohr, al igual que el de Anaya, necesita estudiar para progresar. Va por lo tanto a la escuela.

Paradójicamente, la escuela no se presenta para la protagonista como un lugar ideal. Al contrario, esta institución es el reflejo de lo que los niños puertorriqueños viven en la sociedad en general. En vez de ayudar a estos niños a educarse y suscitar en ellos el interés por el conocimiento, la escuela se carga de inculcarles el complejo de inferioridad. Muestra de ello es la actitud de Miss Elizabeth Langhorn, una maestra de 30 años aproximadamente, que

durante una clase se esfuerza por alabar el imperialismo de los colonos blancos que alejaron a los indios para asentarse en sus tierras:

Brave people they were, our forefathers, going into the unknown where man had never ventured. They were not going to permit the Indians to stop them. This nation was developed from a wild primitive forest into a civilized nation. Where would we all be today if not for brave people? We would have murder, thievery, and no belief in God (1986: 52).

Estas palabras de Miss Langhorn sirven para que los niños inmigrantes puertorriqueños y los indios se sientan primero inferiores, y luego agradecidos por la labor y las hazañas de los blancos. La misma Miss Langhorn se encarga de impedir a los niños hispanos hablar español en su clase, pues el uso del inglés es una de sus exigencias, como podemos leer en las siguientes frases:

Miss Langhorn had a strict set of rules everyone in the class knew by heart. One of the most strict rules was that no Spanish was allowed in her classroom. Anybody caught speaking or even saying one word of Spanish had to put out both arms and clench his hands into fists (1986: 52).

Estamos así ante un caso de discriminación cultural donde los alumnos hispanos se ven obligados a usar el inglés como único idioma público. Además de esos malos tragos, la protagonista se ve a veces obligada a ir a comer en casa porque no puede comprarse en la escuela lo que se vende. No tiene dinero para satisfacer, como los demás alumnos, sus necesidades básicas. Y lo que atisba el odio de Nilda hacia su maestra es que ésta ni siquiera permite que los que tienen compartan su comida con los menesterosos.

En el Junior High School Nilda Ramírez ve cómo Mrs Fortinash regaña a Carmela (una compañera de clase) simplemente porque ésta entrega un boletín firmado con una X por parte de su madre. La profesora es indignada al saber que nadie en casa de Carmela sabe leer y escribir. Luego, la propia protagonista es regañada, pues llega a clase dos semanas después por la muerte de su padrastro, con una nota de su madre explicando a la profesora que su hija se ausentó durante varios días porque tenía que observar rituales sobre el luto. Eso irrita a la profesora que, lejos de respetar las costumbres de los demás, tacha a los inmigrantes de irresponsables:

Irresponsible, that's what you people are. Then you expect the rest of us here to make it easy for you. Well, you are not the first ones to be allowed into this country. It's bad enough we have to support strangers with our tax dollar; we are not going to put up with... (1986: 212).

Por estas palabras y por el espectáculo que Mrs. Fortinash arma después – llevándola hacia el Vice-Principal – Nilda acaba odiando a esta profesora más que a Miss Langhorn. Esta serie de maltratos psicológicos se colma cuando, en la clase de español, Miss Maureen Reilly les deja entender con desprecio que el español que hablan es un dialecto y que deberían aplicarse a usar el acento que se emplea en España: “I must go back to Spain and just listen to the way they speak. There they speak Castilian, the real Spanish, and I am determined, girls, that this is what we shall learn and speak in my class; nothing but the best! None of that dialect spoken here” (1986: 214).

Curiosamente la propia profesora tiene un acento angloamericano y en una clase de lengua española habla más en inglés que en español. Sin embargo, para sus alumnos requiere un acento castellano, es decir, el acento peninsular al que ya se refería Olga Rodríguez en el Bard Manor Camp cuando quiso que Nilda pronunciara “cinco” y “zapato” con el sonido interdental. En esta clase le toca a Edna (nacida en Puerto Rico) leer un párrafo en español

intentando respetar el acento requerido por Miss Maureen. Esas experiencias contribuyen a que el Sujeto se infravalore y que dude de sus capacidades.

Frente a estos agravios que no están lejos de desanimar al Sujeto en su acción, la presencia de su familia le sirve de apoyo. La familia como micro universo social le ofrece a Nilda Ramírez la seguridad frente al mundo exterior lleno de injusticias e inseguridades. A pesar de su pobreza, los padres constituyen una fuente de apoyo para su hija. Nilda escucha los consejos de su padrastro que la anima a estudiar. También está su madre que siempre quiere que su hija sea algo mejor que lo que es ella en la sociedad, reflejándose así a través de la niña [4]:

Good, you could use some lectures. You do as the teacher says and learn, so you can be somebody somewhere. Amount to something. I don't want to hear no complaints, because it'll be much worse for you here with. Comprende? I only got to the fourth grade; I never had the advantages you got here in this country. You want to be a jíbara when you grow up? Working in a factoría? Cleaning houses? Being a Sucketa for other people? (1986: 60).

Nilda escucha estas palabras después de su intento de abandonar los estudios por haber sido discriminada en la escuela. Así que su madre la obliga a estudiar para que pueda ocupar un buen puesto cuando le toque trabajar un día. Su madre reconoce que su hija está mejor en Estados Unidos que si estuviera en Puerto Rico, y que tiene la suerte de estudiar. La propia madre reconoce además que no tuvo esta suerte de hacer estudios como su hija; de ahí que haya terminado como una simple dependienta y ama de casa.

Los dos padres de Nilda representan dos mentores para ella. En un momento, son dos personajes que se enfrentan, al igual que los padres de Antonio Mares, por sus formas de ver las cosas. Su antagonismo parte de sus opiniones sobre Dios, la religión y la fe. Para el padrastro la religión es – como decía Karl Marx – el opio del pueblo. Se basa en que “the Catholic Church helped Franco as well, with that kind of shit that your mama believes. [...] Garbage to enslave the masses” (1986: 78). Emilio Ramírez (un exiliado comunista español del Franquismo) no cree en Dios y odia particularmente a la Iglesia Católica. Según él la iglesia se sirve del dinero de los feligreses para sus propios fines. Su anticlericalismo influye en la actitud llena de interrogantes y curiosidades que manifiesta Nilda cada vez que se habla de Dios.

Este antagonismo sobre la religión no ayuda precisamente a Nilda en sus relaciones con sus dos padres. Por ejemplo, cuando quiere ir con su padrastro a un meeting, necesita pedir permiso a su madre quien no está dispuesta a permitir que su hija frecuente a comunistas incrédulos. O cuando Nilda está molesta con la actitud de los frailes y las monjas en el campamento católico y que recuerda las ideas de su padrastro:

Nilda thought of her stepfather's constant blasphemy and his many arguments with her mother, as he attacked the Catholic Church. I wish I could tell Papa, she thought. He might just convince Mama to let me go back home right now, even before I have to open my suitcase (1986: 11).

Sin duda es en la muerte de Emilio Ramírez cuando la protagonista se da cuenta de que la incredulidad de su padrastro estaba fundada. Y es que durante el entierro llaman a un cura, el padre Shea quien, durante la ceremonia dice: “Emilio Ramírez [...] was a good Catholic at heart, a believer in the word of Jesus, the Holy Trinity, Father, Son, and the Holy Ghost, the resurrection with life ever after” (1986: 205). Exactamente lo contrario de lo que pensaba Emilio Ramírez. Este episodio confirma entonces lo que este padrastro venía revelando a su hijastra, o sea que la Iglesia Católica vive de engaños e hipocresías. Así que la posición del padrastro acerca de Dios, la religión y la fe influiría en la cosmovisión de la protagonista.

Pero por encima de esta divergencia de puntos de vista ambos padres coinciden en que Nilda se dedique a los estudios. La muerte de estos mentores es sin duda una gran pérdida para la protagonista. Pero en la lógica de los Bildungsromans, estas muertes – al igual que la muerte de Última para Antonio Mares – surgen para abrir paso a la autorrealización del Sujeto. Nilda ya ha recibido de sus padres los ideales de esfuerzo, de progreso y de conquista del bienestar en la sociedad. Debe ahora superarse frente a las discriminaciones que obstaculizan la conquista de su objeto de deseo.

De su padrastro la protagonista recuerda a una persona que le repetía: “Go to school; learn something important, no fairy tales” (1986: 205). De su madre recuerda que debe seguir los estudios antes que a los hombres, ser alguien con talento propio. Hablar de talento propio es aceptar que Nilda tiene dotes propias. Pensamos entonces en su afición por los dibujos que han venido sirviéndole de formas de venganza contra los que la humillan. Su madre agonizante es quien llama su atención para que en lo sucesivo se sirva de este talento que tiene por las artes visuales para autoafirmarse en la sociedad:

Do you have that feeling, honey? That you have something all yours...you must... like when I see you drawing sometimes, I know you have something all yours. Keep it...hold on, guard it. Never give it to nobody... not to your lover, not to your kids...it don't belong to them...and...they have no right...no right to take it. (1986: 277).

La interpretación que se puede hacer de este consejo de la madre es que Nilda debe buscar primero su propia felicidad. Debe valerse de su talento para prosperar. Este consejo colma el perfil que el lector otea sobre la protagonista, desde el principio hasta el final de la acción:

- en el Incipit de la historia, “she began to draw pictures on the sidewalk” con un trozo de tiza blanca (1986: 1),
- en el Grand Central Station, le fascinan los rascacielos y la pintura,
- en la East 126th Street, “Nilda began to play her sidewalk game. She loved to play that game, especially on different streets where the sidewalks were new to her. It was a game of discovery in which she uncovered many worlds of wonder. The diagonal, horizontal, and vertical regions, stimulating her imagination” (1986: 35-36),
- la voz de la narradora nos informa:

Nilda loved to draw; it was the thing that gave her the most pleasure. [...] She cut these into different shapes, making people dolls, animals, cars, buildings, or whatever she fancied. Then she would draw on them, filling in the form and color of whatever she wanted. [...] Drawing a line and then another, she had a sense of happiness. Slowly working, she began to divide the space, adding color and making different size forms. Her picture began to take shape and she lost herself in a world of magic achieved with some forms, lines, and color (1986: 50),

- en el Bard Manor Camp For Girls es donde el interés de Nilda por este arte empieza a tomar forma. Se trata de una toma de conciencia de su Yo. Concretamente, se encuentra en un jardín secreto donde la naturaleza y el silencio (paraíso natural) propician su imaginación. Después de hacer un paralelismo entre la naturaleza que tiene ahora en este jardín y la de los comentarios maravillosos de su madre sobre Puerto Rico, Nilda siente la paz interior:

She took off her socks and sneakers, and dug her feet into the earth like the roots of the shrubs. Shutting her eyes, Nilda sat there for a long time, eyes closed, feeling a sense of pure happiness; no one had given her anything or spoken a word to her. The happiness was inside, a new feeling, and although it was intense, Nilda accepted it as part of a life that now belonged to her (1986: 155).

De estas referencias textuales se llega a vislumbrar el perfil artístico de la protagonista. No se interesa mucho por descubrir, como Antonio Mares, el misterio de las letras y las cifras. Su vocación y su autoafirmación están más bien en el arte visual. Al final del relato, tenemos un diálogo entre la protagonista y Claudia, su prima. En este diálogo en que Nilda enseña a su prima unos dibujos suyos – que siempre guarda en su cuaderno –, tenemos palabras tuyas que nos parecen una confirmación de su vocación y de su deseo de autoafirmarse por medio de este arte:

Well, if you really would like to see them, I got some older ones here, [...] Let me show you. [...] Now, these drawings are ones that I made when I was a little kid; they are of a camp I went to once. [...] Here is the cabin where we all slept; there were eight of us. And that's the inside here; that's my bed, and [...] here is a special trail in the woods. You see how it winds...well, that trail leads to a secret garden (1986: 292).

En definitiva, la autoafirmación del Sujeto resulta de la confrontación entre muchas fuerzas. Nilda es una chica del Barrio que para crecer necesita armarse de confianza en sí misma y de orgullo personal para trascender las barreras impuestas por el aparato ideológico de la raza dominante. Obviamente, si llega a encontrar su identidad es porque ha recibido impulsos de varias fuerzas en presencia en su trayectoria vital. Estas fuerzas son en especial su espacio social y cultural (el Barrio), su familia (sus padres como mentores) o sus viajes hacia Grand Central Station y al Bard Manor Camp For Girls. Estas fuerzas positivas la han ayudado a aguantar y superar los insultos, las humillaciones y la hostilidad de los angloamericanos. Estos obstáculos de carácter racista y demás son inherentes a una sociedad que discrimina personas o colectividades en razón de su género, raza, clase social u origen. Nos queda ahora analizar los motivos y las consecuencias de esta acción del Sujeto.

### **3. La pareja Destinador / Destinatario**

Debemos insertar este proceso de autoafirmación del Sujeto en la dinámica de las novelas de aprendizaje de los colectivos social y culturalmente marginados. En esta perspectiva la experiencia marginal es la que propulsa al Sujeto hacia la conquista de unas formas de emancipación y autorrealización en la sociedad. Así que en el origen de la acción de Nilda se encuentran no solamente las preocupaciones de un grupo étnico-cultural históricamente marginado, sino también las de un sexo femenino tradicionalmente dominado por el varón. Ambos tipos de preocupaciones pueden considerarse como motivaciones socio-históricas y socioculturales para la acción de Nilda Ramírez.

En la situación inicial impera en el Barrio puertorriqueño de New York City una atmósfera de carencia y exclusión. Los puertorriqueños, ya sean emigrantes, ya sean nativos en Nueva York, son considerados ciudadanos de segunda clase. Por lo general, son excluidos social, económica y políticamente, como bien relata Joaquín Colón López en su memoria.

Todo empezó con la primera generación de puertorriqueños en esta ciudad. Unos llegaban a Nueva York huyendo de las precarias condiciones económicas por las que pasaba Puerto Rico durante los años inmediatamente anteriores y posteriores al Acta Jones de 1917. Otros arribaban con propósitos de conquistar el saber. Pero toda esta generación de puertorriqueños no fue bien recibida por los angloamericanos. Los puertorriqueños fueron estereotipados negativamente. Fueron tachados de incultos y analfabetos, tal como atestán estas palabras de Joaquín Colón López (2002: 7): “cuando llegamos en grandes números a Nueva York, éramos mirados y tratados como nativos semi-salvajes de una selva, que arribamos allí en busca de cultura y refinamiento”.

Estos estereotipos marcaron definitivamente la mirada del angloamericano hacia el boricua. Dichos estereotipos – negativos, por cierto – fueron reforzados por la calidad y el modo de vida de este enclave cultural tanto en la Isla como en los barrios neoyorquinos: la

criminalidad, las drogas, el desempleo. A estas lacras hay que sumar las que son particulares a la Isla como son la ambigüedad política, la corrupción y otros problemas sociales.

Paralelamente a esta situación de carencia y exclusión tenemos la subordinación de la mujer puertorriqueña en particular e hispana en general. Esta situación es la de muchas mujeres hispanas en Estados Unidos: la mujer chicana, mexicana, cubana, dominicana, chilena, etc. Sin duda es porque en sus países de origen ya impera el machismo que las priva de sus derechos. La mujer puertorriqueña que propone Nicholasa Mohr a través de Nilda parte de sus propias necesidades de liberación del yugo del patriarcado. Nos situamos por lo tanto en la perspectiva feminista de reivindicaciones igualitarias para la educación, el empleo, el salario, el bienestar, la emancipación sexual, la participación política; total, las mismas oportunidades de autodeterminación que los hombres.

En estos dos contextos se encuentran las motivaciones del Sujeto. Sin embargo, a pesar de su pertenencia a un colectivo marginado, no es cuestión para Nilda Ramírez de autoafirmarse arraigándose en su cultura puertorriqueña ni de allanarse a los patrones de la cultura angloamericana. Es cuestión de buscar una especie de heterotopía, eso es, un espacio social y cultural heterogéneo donde los dos lugares (Puerto Rico y Estados Unidos) y las relaciones inherentes a la pertenencia a estos lugares se neutralizan. Se trata de un espacio ficticio pero existente en el que ambas culturas, a pesar de las ambivalencias y las incompatibilidades entre ellas, dialogan para una posible cohabitación.

Gracias a este nuevo espacio la protagonista tiene la posibilidad de escurrir las barreras que predeterminan su devenir. Esta posición la ayuda a fraguarse un futuro socio-profesional diferente del aparentemente predefinido para la gente de su comunidad. Este nuevo espacio social y cultural es una crítica contra la resignación y la autocomplacencia.

En efecto, el sistema predominante predispone generalmente al puertorriqueño a la perdición. Su actitud aparece entonces una propuesta para superar los estereotipos y alejarse de la criminalidad, de las drogas (como su hermano Jimmy que así piensa alcanzar el sueño americano de cualquier forma), de los “gangs” (como Frankie y su amigo Héctor) o hacer trabajos subalternos de dependientes (como su madre y su hermano Frankie). El reflejo de esta mentalidad angloamericana es la reacción de Miss Langhorn cuando Nilda le informa que su hermano Paul se ha incorporado al Ejército: “he is a good American.[...] You and your family should be proud” (1986: 145). Al reaccionar así es como si el Ejército fuera la mejor o única forma para el inmigrante de progresar en Estados Unidos y de afirmar su patriotismo a este país de acogida.

Esta filosofía es además el objeto de una discusión entre sus hermanos Victor y Jimmy. Victor anuncia a su hermano mayor que “I’m joining the Army when I graduate. [...] I’ve already made up my mind. [...] I’m going to volunteer. I won’t wait to be drafted. [...] Because I believe in my country and I believe we should defend it” (1986: 132). Pero Jimmy, sorprendido por la decisión de su hermano, intenta disuadirlo con ideas antipatrióticas hacia los Estados Unidos: “Man, you wasn’t even born here; you was born in Puerto Rico. What country? What country you talking about? [...] You’re a spick. You can call yourself an American, all right. But they are gonna call you a spick!” (1986: 132). Esta discusión no solamente nos deja pensar en el Ejército como la forma ideal de integración socioprofesional en la sociedad estadounidense, sino que también nos remite a la problemática sobre la ciudadanía estadounidense de los puertorriqueños.

Para la mujer puertorriqueña las cosas son aún más difíciles. Aparte de aspirar a ser dependienta o ama de casa, la mujer está expuesta a la perdición. Nilda se quedaría, como su amiga Petra y en su momento su madre, precozmente embarazada, lo cual en comparación con el hombre representa un obstáculo para su emancipación y su autoafirmación.

Resulta finalmente que las consecuencias de la acción del Sujeto caen primero y ante todo en la propia Nilda Ramírez. Asistimos entonces a una proyección del Yo (puertorriqueño / a) en Estados Unidos. Es posible interpretar la acción del Sujeto como individualista, pero si nos fijamos en su trayectoria vital vemos un Yo relacional, como además suele ocurrir en la mayoría de las autobiografías feministas. Y en esta trayectoria vital, la protagonista demanda respeto y reivindica unos derechos que, en filigrana, son los que esperan la mujer y la comunidad hispanas en general. Su historia personal es, en cierta medida, la de la comunidad a la que pertenece. Por tanto, se ve que comparte también la identidad de su grupo. A partir de este Bildungsroman sobresale una intención doctrinaria del Yo hacia su comunidad. Asimismo, este Yo tiende a convertirse en un ejemplo para las mujeres a las que representa, a su familia, al Barrio y a la comunidad hispano-estadounidense en general.

Llegados al término de este análisis de las parejas actanciales en *Nilda*, tenemos la impresión de haber vivido en carne propia la dura realidad a la que se enfrentan tanto el Sujeto de la acción como la comunidad hispana aquí representada. Desde su adolescencia Nilda Ramírez vive una experiencia marginal. Su crecimiento va plagado de obstáculos de carácter racista. Para superar estos obstáculos hay fuerzas positivas que la auxilian y le permiten, junto con los mecanismos propios de autodefensa, autoafirmarse. Y esta autoafirmación pasa, no solamente por la reivindicación de un nuevo espacio sociocultural donde deberían borrarse o “moverse” todas las fronteras, sino también por el reencuentro con una vocación que está en las artes visuales.

## Notas

[1] De Juan Ginés (2004) habla de la relación metonímica entre el espacio y el personaje. Nos explica que “la relación metonímica entre espacio y personaje existe cuando entre ambos se establece una contigüidad motivada. Como consecuencia, la correspondencia semántica que originan permanece constante a lo largo de una parte o de toda la historia novelada. La proximidad entre el carácter (y por tanto la actuación) de un personaje y el espacio que habita o transita llega, en este caso, a una definitiva identificación que se construye en un motivo funcionalmente recurrente” (124-125).

[2] Cada grupo o individuo vive la cultura común diferencialmente. Y si partimos de la concepción de esta idea de cultura vemos que cada uno la aprecia a su manera. Sin embargo, existen unos componentes en los que se puede fijar para tener una idea de cómo se manifiesta una cultura. En su *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Graciela Malgesini & Carlos Jiménez (1997: 65) distinguen seis componentes de la cultura:

- la cultura es conducta aprendida
- las culturas son modos de interpretación de la realidad
- la cultura es simbólica
- la cultura es un todo estructurado pues “existe una interrelación entre costumbres, instituciones, valores y creencias. Cuando uno cambia, los demás también lo hacen, en mayor o menor medida”
- la cultura es compartida diferencialmente. Hay que tener en cuenta la edad, la generación, el género, la posición socioeconómica, la clase social, la profesión, el origen, la raza, la religión, etc.
- la cultura es un dispositivo de adaptación.

[3] Nos referimos aquí a *El Bronx Remember* de Nicholasa Mohr, *Por estas calles bravas* de Piri Tomás (de su verdadero nombre Juan Pedro Tomás, hijo de padres puertorriqueños y cubanos, nacido en el Harlem hispano, un Barrio de la Ciudad de Nueva York), *La casa en Mango Street* de Sandra Cisneros (escritora chicana nacida en Chicago), *Barrio Boy* de Ernesto Galarza (escritor mexicano-estadounidense nacido en México y emigrado con sus padres a Sacramento, California) o *El año que viene estamos en Cuba* de Gustavo Pérez Firmat (escritor cubano-estadounidense, nacido en Cuba y exiliado con sus padres a Miami, Florida). En estas obras como en otras de la misma categoría, las relaciones sociales y las costumbres vienen marcadas por la pertenencia del hispano a “su barrio”.

[4] Asistimos aquí a una especie de estrategia del Otro. Es el hecho de verse reflejado en el Otro. La madre de Nilda no quiere que su hija sufra como ella. Este fenómeno, pero al revés, es usado también por Richard Wright en *Black Boy* – una autobiografía de minoría afro-americana – al retratarse en la figura de su madre cuyos sufrimientos son los suyos:

My mother's suffering grew into a symbol in my mind, gathering to itself all the poverty, the ignorance, the helplessness; the painful, baffling, hunger-ridden days and hours; the restless moving, the futile seeking, the uncertainty, the fear, the dread; the meaningless pain and the endless suffering. Her life set the emotional tone of my life, colored the men and women I was to meet in the future, conditioned my relation to events that had not yet happened, determined my attitude to situations and circumstances I had yet to face (2007: 98).

Esta experiencia personal de Richard Wright es muy similar a la que vive Nilda, con la diferencia de que en *Nilda* la madre es la que llama la atención de su hija para que tome conciencia de lo importantes que deben ser los estudios para ella.

[5] El Incipit es un término sociocrítico (Claude Duchet, Edmond Cros, María Amoretti, etc.) que hace referencia al inicio de la historia (diégesis). Ofrece huellas o pistas programadoras de la acción y la ideología del relato.

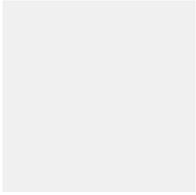
[6] Desde 1900, a raíz de la invasión militar de Puerto Rico por los Estados Unidos en 1898, se instaura la Ley Foraker por la que la ciudadanía estadounidense es impuesta a los nativos puertorriqueños. En su forma rectificadora, esta ley se llamará Ley Jones en 1917. Entonces, a pesar de que la Isla sea un Estado Libre Asociado, los puertorriqueños no deberían ser considerados, desde el punto de vista de esta ley, como emigrantes a los Estados Unidos. Sin embargo, si partimos de la realidad boricua en Estados Unidos, entendemos por qué este grupo étnico-cultural no es visto pura y simplemente como estadounidense. Con claridad, se nota que esta ciudadanía no está garantizada, pues los puertorriqueños no gozan de sus derechos humanos y socioeconómicos: en su mayoría no acceden a un empleo, a los hospitales y escuelas públicos sin discriminación.

[7] Nos referimos a *Pioneros puertorriqueños en Nueva York: 1917-1947* (2002). En esta memoria el autor destaca temas sobre la vida de los puertorriqueños en los EE.UU. de principios del siglo XX. Son temas sobre los sempiternos problemas de ciudadanía, de identidad nacional puertorriqueña, de discriminación social y racial y de patriotismo. Esta memoria pone sobre el tapete los orígenes básicos de la identidad puertorriqueña. También es un testimonio de la presencia de la cultura hispana y de la lucha por la justicia social de los puertorriqueños en Estados Unidos.

## **Bibliografía**

- ANAYA, R. (1994): *Bendíceme, Última*. Warner Books, New York. Traducción de Alicia Smithers.
- COLÓN LÓPEZ, J. (2002): *Pioneros puertorriqueños en Nueva York: 1917-1947*. Arte Público Press, Houston.
- DE JUAN GINÉS, L.J. (2004): *El espacio en la novela española contemporánea*. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral.
- MALGESINI, G. & JIMÉNEZ, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. La Cueva del Oso, Madrid.
- MOHR, N. (1986): *Nilda*. Arte Público Press, Houston.
- ..... (1975): *El Bronx Remembered*. Harper and Row, New York.
- ..... (1997): *In Nueva York*. Arte Público Press, Houston.

- ..... (1985): *Rituals of Survival. A Woman's Portfolio*. Arte Público Press, Houston.
- STAVANS, I. (1999): *La condición hispánica: reflexiones sobre cultura e identidad en los Estados Unidos*. Fondo de Cultura Económica, México. Traducción de Sergio M. Sarmiento.
- UBERSFELD, A. (1989): *Semiótica teatral*. Cátedra, Madrid.
- WESTPHAL, B. (2000): *La Géocritique. Mode d'emploi*. Presses Universitaires Limoges, Limoges.
- WRIGHT, R. (2007): *Black Boy*. Vintage Classics, London.



**2 0 1 0**

# Francisco Brines: una poética de la desposesión

Jaime Pedrol  
Colegio Miguel de Cervantes

## Resumen

La obra poética de Francisco Brines es una de las más reconocidas de entre todos los miembros de su generación, la llamada "segunda generación de posguerra" o "grupo poético de los 50". Su poética nace de la constatación del paso inevitable del tiempo que todo lo devora, siendo, por ello, su poesía un intento de salvar del olvido los momentos de mayor esplendor de la existencia. Es, pues, la suya una obra elegíaca.

**Palabras clave:** Francisco Brines, poética, tiempo, olvido, elegía.

## Abstract

Francisco Brines' poetry is one of the most recognized of all the members of his generation, the "segunda generación de posguerra" (second post-spanish civil war generation) or "grupo poético de los 50" (poets of the 50's). His poetry is born of the realization of the inevitable passage of time which devours everything, being his poetry, therefore, an attempt to save from oblivion the moments of greatest glory of existence. It is therefore an elegiac work.

**Keywords:** Francisco Brines, poetry, time, oblivion, elegy.

## Introducción

La reciente concesión del Premio Iberoamericano de Poesía Reina Sofía a Francisco Brines, ha traído a la actualidad de los medios (no a la de los lectores de poesía, que nunca lo hemos olvidado) la obra de uno de los autores fundamentales de la llamada “*segunda generación de posguerra*” o “*grupo poético de los 50*”. La obra de este poeta valenciano es, sin duda, una de las más relevantes de los últimos cincuenta años en España y su reconocimiento ha venido, no únicamente por la vía de los premios que se le han otorgado, sino también por el reconocimiento de los lectores y de los poetas más jóvenes. Su poesía está marcada por una clara preocupación temporalista, que lo impregna todo y que hace de su obra un claro intento de salvar los momentos de esplendor de la vida y preservarlos en el poema.

No es, Francisco Brines, un poeta muy prolijo. Apenas ocho libros de poemas originales hasta la actualidad, a lo largo de cincuenta años, completan una producción que si bien no es extensa sí podemos calificar de intensa, por cuanto su obra obtiene el reconocimiento de la crítica y el público.

Tampoco ha sido Brines un autor excesivamente teórico, como otros de su generación (pensemos en José Ángel Valente), un autor que haya establecido con claridad su poética en textos importantes. Apenas se puede considerar como tal un único, y relativamente breve, texto: *La certidumbre de la poesía*, que el propio poeta colocó como prólogo a una antología de su poesía que apareció en 1984. Es por ello que, además de este escrito que acabamos de citar, para establecer la poética del autor es preciso acudir a las entrevistas que a lo largo de su carrera le han hecho o a los textos en los que el propio Brines ha hablado de la poesía de otros autores.

Vamos a intentar explicar las claves esenciales de la poética de este autor, tan contemporáneo como consciente de la tradición poética a la que pertenece y que ha hecho de su obra, desde la conciencia de la desposesión absoluta a la que el tiempo aboca a todo lo humano, un verdadero canto a la vida, una auténtica elegía.

### Francisco Brines, miembro de la segunda generación de posguerra

Francisco Brines nació en Oliva (Valencia) en 1932 y publicó su primer libro de poemas, *Las brasas*, en 1960, habiendo sido premio *Adonais* el año anterior. Entra pues, según su fecha de nacimiento, dentro del marco cronológico que Carlos Bousoño ha establecido para lo que él denomina como *segunda generación de posguerra*. Es este mismo autor quien con rotundidad ha incluido al poeta valenciano en ella (Bousoño, 1985:28) y, ciertamente, son muchos los rasgos que hermanan la obra del poeta valenciano con la de otros de sus contemporáneos. Une a Brines con el resto de autores de este grupo (Jaime Gil de Biedma, José Ángel Valente, Ángel González, Claudio Rodríguez, J.M. Caballero Bonald, Alfonso Costafreda, entre otros) no únicamente el lazo poderoso de la amistad, sino importantes concomitancias estéticas y poéticas, como las que han puesto de manifiesto distintos estudiosos y críticos. Pero incluso en el caso de que se constate las diferencias entre la obra poética de dos autores de este grupo, como ocurre entre Francisco Brines y José Ángel Valente, habrían de ser consideradas como manifestaciones que, aunque dispares, responden a un mismo fenómeno, son las dos caras que toda generación artística lleva siempre consigo.

Así, pues, para Valente el poema es un residuo oscuro (“*oscuro es como la noche el canto*”, nos dice en el poema “Figuras” de su libro *Al dios del lugar*, 1989), es decir, un hilo humano que nos lleva hacia lo desconocido, y lo desconocido es la base de la experiencia personal; el poema, por lo tanto, estará formado por una materia oscura, la misma materia del universo. En cambio y en oposición a esto, la poesía de Brines irá en general, prescindiendo de posibles momentos oscuros, hacia la claridad, hacia la luz propia de su ascendencia mediterránea, como ha dicho el propio poeta: “*Así, he procurado siempre no oscurecer el texto, sino conseguir la máxima claridad*” (Burdíel, 1980:37).

Pero estas diferencias, como se acaba de ver, son las manifestaciones que en un mismo movimiento o grupo generacional suelen darse a la vez, son las dos caras de un mismo fenómeno, lo "*apolíneo*" y lo "*dionisíaco*". Estas dos vertientes se pueden encontrar ya en el Romanticismo alemán como ha señalado Rafael Argullol (1995:93)

<sup>1</sup> y se manifiestan también en otros movimientos poéticos como en la "Generación del 27" donde es posible constatar las diferencias existentes entre la obra de Jorge Guillén y la de Luis Cernuda, por ejemplo.

El mismo Francisco Brines se ha expresado al respecto como consciente de su pertenencia a esta generación, lo cual se debe, según él, a la "*fatalidad*". Sin embargo, el poeta distingue con claridad entre generación y grupo. A este segundo y en clara referencia al grupo de escritores catalanes (Gil de Biedma, Carlos Barral, Alfonso Costafreda y José Agustín Goytisolo, entre otros y por no citar también a los novelistas) a quienes últimamente se ha encuadrado bajo el nombre de "*Escuela de Barcelona*", el valenciano dice no pertenecer:

"Quizás habría que distinguir entre el grupo y la generación; yo nunca me sentí integrado en grupo alguno, aunque sí se me presenta clara mi identidad generacional. En la pertenencia al primero actúa la voluntad; en el segundo, digamos que la fatalidad. El grupo, como tal, existió durante un tiempo. Su núcleo hay que buscarlo en Barcelona,..." (Burdíel, 1980:25).

Brines señala en esta misma entrevista las diferencias que mantuvo en un principio con los miembros de este grupo. La divergencia esencial radicaba en el objetivo poético que, en el caso del grupo, consistía en su intento de realizar, al menos en esos años iniciales, una poesía no exactamente política, de la cual el poeta valenciano siempre se ha sentido alejado, sino "*cívica*", donde el elemento "*sociedad*" de la fórmula dada por Carlos Bousoño (persona-sociedad) es preponderante sobre el elemento individual y personal. Sin embargo, Francisco Brines coincidía con ellos en la clase social a la que pertenecían y también en la "*mala conciencia*" que aquellos cachorros de la burguesía parecían sentir en esa época por su procedencia:

"eran jóvenes burgueses con mala conciencia, y esa situación vital yo la entendía bien. Más que la crítica directamente política les interesaba la acusación de su propia clase." (Burdíel, 1980:26)

Francisco Brines era consciente de la actitud poética de este grupo y, a su vez, de cuáles eran los motivos por los que no podía integrarse en él. Estos autores barceloneses y algunos otros como José Angel Valente, Angel González y Caballero Bonald, se aglutinaron en torno a la colección "*Collioure*" (nombre harto significativo) que les sirvió de catapulta literaria. Era ésta, una colección esencialmente de poesía "*política*" (tal vez mejor sería decir con Brines "*cívica*") que caracterizó en esos primeros años la obra de los poetas que la integraban y que, precisamente por ese motivo, se diferenciaban de la poesía del valenciano. No se le oculta, sin embargo, al poeta de Oliva la importancia que la poesía "*cívica*" o "*social*" de estos autores tuvo, calificándola como la "*única poesía social válida de la posguerra*".

Sin embargo, con el paso del tiempo cambió la actitud de muchos de estos autores con respecto a la actividad poética, también cambió, como es bien sabido, la situación política española. Todo esto hizo que el grupo como tal se deshiciese, quedando, en cambio, la vinculación generacional que Brines siempre pone de manifiesto:

"Pasado el tiempo, y desarrolladas las respectivas obras, cambia el panorama. Ya no existe el grupo, aunque se evidencia la generación. Y ahora quizá podrían percibirse ciertas

---

<sup>1</sup> Donde leemos: "*Las opciones son diversas y a veces, aparentemente opuestas, pero la asunción de aquel marco como único escenario posible hace que caminos como el de Hölderlin, con su disolución mítica del Yo en la naturaleza, o Leopardi con su ensimismamiento frente a un cosmos negativo, sean confluyentes*"

afinidades más cercanas entre mi poesía y la de alguno de ellos, que las que, en general, bastantes mantienen entre sí." (Burdíel, 1980: 27)

## Una poesía metafísica

Así, pues, como se ha constatado hasta ahora, Francisco Brines se siente alejado de la poesía "política" o "social" que llevan a cabo, al menos en los primeros años, otros poetas de su generación o grupo poético y sobre todo de la realizada por autores de la generación anterior; es decir, se aparta, desde sus mismos inicios poéticos, de uno de los tipos de poesía que más en boga están por aquellos años, justificada por el marco político de aquel momento histórico.

No obstante, en Francisco Brines tal rechazo de la temática "política" tiene una honda motivación, ya estudiada por Bousoño (1985:49), pues si bien para el poeta valenciano el ámbito poético, el objeto poético es el mismo que para el resto de los componentes de su generación: "*individuo en sociedad*", lo que le diferencia y le da originalidad es el grado de universalidad del elemento "sociedad"; es decir, en Brines este elemento no es concreto geográfica e históricamente (España, años sesenta y setenta) sino que se extiende a todo el mundo, a cualquier rincón del planeta, y su solidaridad con la sociedad no se concreta en un momento histórico sino que abarca también momentos pretéritos e incluso, el tiempo venidero. Esto es así porque Brines contempla al hombre entre la "gente" y, por lo tanto, frente a esa gente ve brotar los elementos humanos que le distinguen, de una manera natural, del resto de las personas, de la sociedad, de esa "gente" entre la que su individualidad se desarrolla. Pero esto no se detiene aquí, al contrario, el marco se amplía, pues si en la "gente" ve el poeta aquello que le hermana o le diferencia de la sociedad, también en esa "gente" verá los rasgos que le unen a otras sociedades pasadas. Así, pues, esto provoca que en su poesía aparezca una evidente condición metafísica que le aleja de la poesía política, como ya señalara Carlos Bousoño (1985:502).

Pero es el propio Brines quien se muestra consciente de su alejamiento de este tipo de poesía y lo es por un motivo que resulta fundamental en su poética. Para él, el poema es algo vivo que se va estructurando y adquiriendo vida propia a medida que se escribe. Por lo tanto, el mensaje se va construyendo conforme se construye el poema. Por esto no acepta el autor la poesía política, porque en ella el mensaje es previo a la elaboración del poema y por lo tanto está fijado de antemano, obligando al poeta a ceñirse necesariamente a una temática preconcebida y en muchos casos preestablecida que, evidentemente, cercena la libertad expresiva del poema:

"estimo peligroso para la poesía instrumentarla, haciéndola vehículo de posiciones políticas definidas; corre el gran peligro de la obviedad, pues casi siempre en ella el mensaje es previo al poema." (Alvarado, 1978:17).

Para Brines, el sentimiento ha de nacer del valor estético del texto al margen de las creencias del lector, y así, se puede dar el caso de que a un lector de ideología comunista, por ejemplo, le emocione San Juan de la Cruz o, al revés, que a un lector católico le maraville la poesía de Pablo Neruda. En ambos casos la emoción surge de la belleza del poema y, por supuesto, de la falta de prejuicios del lector, y no únicamente del mensaje transmitido. Por decirlo en palabras del poeta valenciano:

"Pocas satisfacciones he recibido de ella (poesía política) como lector, y como poeta no he tenido la necesidad de escribirla. A pesar de lo dicho me parece gran poesía, en esta línea, algunos poemas de Vallejo, (...). Creo que en España la llamada poesía "social" ha sido poéticamente muy poco relevante, a pesar de que sus contenidos eran mayoritariamente asentibles. (...) El asentimiento (del lector), tanto a la página poética como en la musical,

---

<sup>2</sup> (...) *Pero ni éste (Brines) ni Claudio Rodríguez hacen política desde el verso, y, coherentemente, en ambos (muy distintos entre sí, por otra parte) la actitud moral será, por lo general, humanística, no cívica, que es la derivada del criterio de solidaridades menos amplio de sus compañeros de generación.*"

debe ser dado sólo por la incitación estética de los textos, al margen de nuestras particulares y previas creencias.” (Alvarado, 1978:17)

Por todo esto, Francisco Brines se alejará de forma clara y cierta, al menos en aquellos años iniciales, de las actitudes que con respecto a la poesía "social" o "política", mantenían algunos de sus contemporáneos. Este alejamiento se debe a que la poesía de nuestro autor tomaba, ya desde el primero de sus libros, otros derroteros marcados por temas mucho más personales, esos temas que a Bousoño (1985: 51) le han permitido calificar su poesía como de metafísica; a esto se podría añadir una vertiente existencial, por cuanto la poesía de Brines supone una mirada sobre la existencia humana que el poeta sabe inútil pues nada habrá de quedar de ella. En esto influirá la misma esencia de los temas en los que este autor centra su atención poética y, también, el trato que les otorga en sus composiciones. Este carácter metafísico y existencial de su poesía ha sido constatado por gran parte de la crítica y se ha transformado en una de las características propias de su obra. En este sentido, para Alejandro Duque Amusco (1979:54) la poesía de Francisco Brines tiene como tema central esa condición metafísica que se centra en una mirada sobre la existencia del hombre para constatar su inevitable derrota. Escribe este crítico y poeta:

"el tema central sobre el que se asienta toda la poesía de Francisco Brines podríamos definirlo en pocas palabras como la contemplación de la existencia -con una mirada mitad aceptación, mitad de amargura-, desde la conciencia de su inutilidad, su fugacidad y su precariedad."

Así, pues, el poeta valenciano rechazará en su poesía todos aquellos elementos poéticos de carácter elitista ("*aristocrático*" dice Bousoño) que lo alejen de la expresividad sencilla y clara por culpa de una artificiosidad que ocultaría el carácter universalista y eterno de su poesía. A este respecto, parece clara la importancia que adquiere en la poesía de Francisco Brines, al igual que en la del resto de sus compañeros de grupo poético o generación, el uso de un lenguaje de carácter narrativo que impregna sus poemas. Es más, se puede afirmar que, en la gran mayoría de los casos, dichos poemas se inician precisamente con una situación absolutamente prosaística, para luego ir avanzando hacia un tono más lírico, aunque lo cierto es que nunca llega a abandonarse ese discurso narrativo. Esto se debe a un intento, llevado a cabo por el poeta al igual que por otros autores de su generación, de aproximar el lenguaje hablado al lenguaje poético, sobre todo después del alejamiento entre ambos que se había producido con la obra de las Vanguardias artísticas.

Por otro lado, el prosaísmo es también una forma de crear un nuevo lenguaje poético que permita al autor reconocerse en lo que está escribiendo<sup>3</sup>. Parece claro que este hecho se transformará en un elemento caracterizador de este grupo de poetas, lo que se debe, precisamente, a que se trata de unos autores cuya obra nace de la propia experiencia y que es eso lo que desean comunicar o, por lo menos, será a partir de la propia experiencia, de la anécdota personal que nacerá el poema. En esta característica radica que se haya denominado la obra de estos autores como "*poesía de la experiencia*", como ha sido señalado por Pedro Aullón de Haro (1991:29)<sup>4</sup>, una poesía que nace de la propia experiencia y que posee un claro componente meditativo, entroncando así con la obra poética de Unamuno (lo que el rector de Salamanca denominó como "*poesía meditativa*") y de Cernuda, y por ello con la tradición moderna que nace con la poesía inglesa del

---

<sup>3</sup> - A este respecto escribe Pedro Aullón de Haro (1991:29) hablando de Jaime Gil de Biedma: "*El prosaísmo viene a ser un intento naturalizador del poeta de crear nueva vida en el lenguaje artístico y volver a reconocerse. Se trata, en su concepción más radical y aparentemente neutralista, de una traducción antiartificiosa del artificio poético formal y conceptual, (...). No es más que la translación reestructurante de una conjetura, puesto que se aleja de lo poético, que es lo histórico, para proponerse crear mediante el lenguaje el nuevo presente, la posibilidad vital de la existencia artística futura.*"

<sup>4</sup> - Escribe este crítico: "*En cualquier caso, la selectiva, y por tanto artística, aproximación a la lengua hablada y sus posibles configuraciones de relación prosaística constituye una forma de convergencia, una suerte de modalidad genérico-discursiva como base para la estructura tópica de la poesía de los autores del cincuenta. Todo ello tendría que ver con la idea, ya convencionalizada, de que estamos ante un grupo de poetas de la experiencia.*"

Romanticismo (Wordsworth y Coleridge, fundamentalmente). Esta idea ya fue expresada de forma clara por Jaime Gil de Biedma (1980:339) quien escribió:

”Unamuno y Cernuda suscitan un poco la impresión de haber estado empeñados, literariamente, en una insólita acción de retaguardia: en cuanto poetas de Europa continúan y modifican en su obra la tradición fundada por el Romanticismo; en cuanto poetas de España, han de revivir esa tradición casi desde sus orígenes. Quizá por eso nos parecen a veces desmesurados y anacrónicos (...). Y aun hemos de agradecerles tal anacronismo. Pues en mucha parte por él, los poetas españoles estamos hoy en mejor situación de comprender que Blake, Coleridge y Wordsworth; Leopardi, Goethe y Hölderlin son algo más que unos remotos nombres prestigiosos: son los primeros poetas modernos, los fundadores de la poesía que nosotros hacemos.”

Por todos esto, Brines sentirá atracción por los temas "eternos" en el hombre y en la poesía en tanto ésta es expresión de lo universal y permanente del hombre y de sus emociones, entendiendo esto en el sentido que Carlos Bousoño expone en la, probablemente, más conocida de sus obras teóricas (Bousoño, 1952, 1985:Vol. I, 20)<sup>5</sup>. Así, pues, temas como el amor, el tiempo, la vejez y la muerte serán recurrentes en él, transformándose en los elementos vertebradores de su voz personal.

Estos temas cumplen con los requisitos de universalidad y de personalización que explican el carácter metafísico de su poesía, pues por un lado son comunes a toda la tradición poética occidental y, además, son preocupaciones vitales que afectan al común de los humanos; por otro lado, estos temas que se centran en lo personal, permiten la expresión de los sentimientos y experiencias más interiores del poeta. Son todos estos motivos los que han permitido a Carlos Bousoño calificar a Brines como "*el poeta metafísico por excelencia de su generación*". En esto radicará, precisamente, la diferencia más importante y sobresaliente del poeta de Oliva con respecto a la obra de sus compañeros de generación: su carácter específicamente metafísico. Pero además, también le distinguirá de otros poetas metafísicos anteriores el tratamiento que da a sus temas y que se encuadra claramente dentro de lo que resulta característico y propio de su generación. De este modo, como dice Carlos Bousoño (1985:51):

“la poesía de nuestro autor se distingue de la de sus coetáneos, por el corte marcada y sistemáticamente metafísico que le caracteriza; y se distingue de la de otros posibles poetas metafísicos que antes de él hayan existido, por el sentido y forma específicamente generacionales de que la suya se reviste.”

Se podría, erróneamente, pensar que el uso de una temática en cierto modo "tópica" puede llegar a empobrecer sus poemas, sin embargo, esto no es así, porque es precisamente el uso de esa temática tópica lo que da al poema un alcance universal, cuya comprensión es factible para el común de los humanos pues lo que interesa a los lectores no es la reiteración pobre e insulsa de los malos poetas, sino cómo se ha asimilado en un talento singular ese contenido universal<sup>6</sup>.

Es aquí, en esta evidente universalidad de su voz poética donde radica, precisamente, la profunda condición elegíaca de la poesía de Francisco Brines. Porque, por un lado, el poeta se lanza a la indagación de su propia individualidad, al descubrimiento de las claves que explican su condición humana, y, por otro lado, su poesía se transforma en un profundo canto a la vida, a la belleza del mundo, pero visto siempre desde la desposesión, desde su inevitable pérdida. Esto, al mismo tiempo, da la verdadera dimensión de la condición trágica de su destino último, estar

---

<sup>5</sup> - Nos referimos a la: *Teoría de la expresión poética* (1952). Allí, al inicio de ese trabajo, podemos leer: "*la poesía no es, sin más, emoción a secas, sino percepción de emociones, evocación serena de impresiones y de sensaciones. Lo que se comunica no es, pues, un contenido anímico real, sino su contemplación.*"

<sup>6</sup> - "*La poesía es universal porque el pensamiento que en ella reside no es, en postrer esquematización, nuevo. Lo que por algún sitio ha de ser nuevo es la manera en que ese pensamiento tópico (o sea, esa dimensión colectiva de la experiencia) queda asumido por un ser humano singular.*" (Bousoño, 1952,1985:Vol. I, 24)

abocado a la nada, a la pérdida absoluta. Sin embargo, no hay en la obra del poeta de Oliva un abandono ante esa decepción que supone el existir sabiendo que la inmortalidad es imposible, no se produce una negación de la vida; al contrario, el poeta se lanzará en pos de la hermosura de la vida para arrancarle, aunque sea tan sólo en una brizna, la belleza, la hermosura y el placer de existir, ese esplendor que quedará ya fijado en el poema para siempre aunque sea de una forma tan frágil.

Brines dará suma importancia a una creación poética fruto de una voluntad ética muy clara y que el mismo poeta desglosa en dos vertientes: por un lado, una ética metafísica que nace y justifica al individuo, y, por otro lado y como consecuencia de lo anterior, una moral de carácter estoico que nace de una visión del mundo y de la vida que tiende a sentir la existencia como una continua pérdida y como un viaje inevitable hacia el vacío, hacia la nada. De esta "*vertebración moral*" de su poesía, ha hablado Francisco Brines en varias ocasiones, pues es, sin duda alguna, un elemento constitutivo importantísimo que está en la génesis misma de su obra, sirvan a modo de ejemplo estas palabras del poeta:

“con esto hago referencia a las dos vertientes éticas de mi poesía: una deriva de mi particular interpretación de la realidad y se trataría de una ética de raíz metafísica, de claro espíritu estoico, de aceptación de la vida en su precariedad y fracaso último: aceptación del vacío final; amor a la vida, a pesar de su frustración.”(Alfaro, 1975:16)

### **Una poesía en torno al tiempo**

La idea de la temporalidad de la vida y del mundo ha sido un tema tratado ampliamente a lo largo de la historia del arte. Sin embargo, es posible convenir que éste es un tema especialmente significativo en la poesía occidental desde el Romanticismo hasta nuestros días. Esto es así, no sólo porque aparezca más a menudo en la poesía contemporánea sino, también, porque adquiere en ella un significado muy particular, una excepcional importancia y, a su vez, se dota de unas formas estilísticas que le son propias. Esto se debe, sin duda, a los importantes cambios y transformaciones que el mundo de la técnica ha ido introduciendo en la vida de los hombres a partir de la Revolución industrial. Estos cambios, estas mudanzas han sometido a los individuos y a la realidad entera a un ritmo de modificación que se va acelerando cada vez de una forma más acentuada hasta nuestros días, obligándonos a percibir en toda su magnitud la dimensión verdaderamente temporal de todas las cosas, pues es, de hecho, en lo que cambia donde percibimos verdaderamente la acción del tiempo.

Pero, además, y aparte de esta explicación de tipo “social” e “histórico” del temporalismo, hay una motivación que afecta directamente a la visión del mundo, y que consiste, básicamente, en el radical subjetivismo del mundo contemporáneo, que convierte a la realidad en algo percibido desde la más absoluta individualidad que se transforma, a su vez, en algo esencialmente histórico. Cada individuo percibe el mundo que le envuelve y ese individuo es un ser histórico, por lo que todo, en definitiva, es visto desde una perspectiva absolutamente temporal<sup>7</sup>.

De los cuatro temas señalados más arriba como fundamentales en la obra poética de Brines (amor, tiempo, vejez y muerte), ciertamente los tres últimos formarían un mismo campo temático que entroncaría con la preocupación temporalista tan común en toda la poesía de posguerra y al que podríamos denominar como tema del paso del tiempo. Esta preocupación en el poeta valenciano por el paso del tiempo y los efectos que éste causa en la vida y en el hombre se transforma en una profunda reflexión a la cual conducirán todas las experiencias, incluso las amorosas, que el poeta nos mostrará en su obra. Así, pues, el tiempo será un elemento de desposesión que irá arrebatando al hombre aquellos elementos de mayor pureza que poseía.

---

<sup>7</sup>- Se trata de la idea desarrollada por el existencialismo (y por Ortega, si es que se le puede encuadrar dentro de esta corriente) de que el hombre no tiene naturaleza sino historia. Lo que soy (mi naturaleza) se la debo al tiempo en que vivo, a la circunstancia en la que estoy.

La temática del paso del tiempo aparece en la obra de Francisco Brines ya en los primeros momentos. Así, en su primer poemario, *Las brasas* (1960), este tema se transforma en el elemento articulador fundamental del libro, hecho éste que ya fue estudiado por José Olivio Jiménez (1964, 1972) en uno de los primeros trabajos serios sobre la poesía del poeta, y también ha sido afirmado de forma categórica por Carlos Bousoño (1985:52): "*El tema fundamental de esta obra (la de Brines) será, pues, la tragedia del hombre en el tiempo*". No obstante, ambos estudiosos coinciden en un matiz a este tema central del paso del tiempo: la preocupación temporalista del poeta nace del interior de su propia experiencia que, en este sentido, es individual e intransferible, pero precisamente por eso, por su carácter personal se transforma en valor universal común al resto de los hombres. En ambos casos, los dos críticos consideran que, en la obra del poeta valenciano, el paso del tiempo no se puede separar de su condición humana o, mejor dicho, que es desde la propia experiencia humana, desde el propio interior de ese hombre que es el poeta, desde donde se plasmará la ruptura, la absoluta desposesión del mundo que el paso del tiempo provoca en el esplendor de la vida.

La importancia del tema del tiempo en la obra del poeta de Oliva no ha pasado desapercibida a otros críticos que se han enfrentado a esta poesía. Y todos ellos han coincidido en que la temática temporal está vista desde la propia experiencia del autor, desde su propia existencia y, por lo tanto, desde su propia individualidad, lo cual le confiere una clara y evidente fuerza humana. No se trata de una reflexión más o menos filosófica sobre el tiempo, sino de una "mirada" que contempla lo humano, aquello que es genuino, esencial y vital en las actividades de los hombres, y se da cuenta de que todo lo que es propio del hombre está marcado por el paso del tiempo, es obra del tiempo y frente a él, y por su causa, sucumbe irremisiblemente. Todo está marcado por ese tiempo devorador: la juventud fugaz, la vida en sí, los edificios que albergan las vidas de los hombres, las calles que pisan, incluso los recuerdos, esos pálidos reflejos de lo que antaño fue esplendor y ahora es tan sólo un rostro desconocido en una foto color sepia o una cara de imprecisos rasgos en el fondo de la mente. Esta visión del tiempo hace que la poesía de Brines nazca desde la propia vida, desde la propia existencia y desde la experiencia individual. Es esta evidencia la que permite que Alejandro Duque Amusco (1979:54), con expresión muy acertada, defina la temática central de la poesía del poeta valenciano como: "*la contemplación de la existencia*". Es decir, el poeta es alguien que, desde las palabras de sus poemas, contempla el desarrollo de la vida, de su propia existencia y de la de los demás, con ojos empañados por la tristeza de quien sabe que todo ha de desaparecer y nada podrá perdurar.

Esta importancia de lo temporal en la obra de Francisco Brines no se le oculta al propio poeta quien habla de ello en varias ocasiones. Para él, el tiempo es el marco doloroso en el que se desarrolla la vida, es el ámbito de la desposesión humana que conduce a la muerte, auténtica y verdadera revelación, explicación del enigma de la existencia. El tiempo, en definitiva, supone para el hombre una permanente y constante pérdida, un empobrecimiento paulatino que lo aleja del esplendor y que lo conduce, irremediabilmente, a la muerte<sup>8</sup>. La temática temporal será, por lo tanto, más amplia que la temática amorosa y ello se debe a que, en último término, también la temática amorosa estará puesta muchas veces en relación con el paso del tiempo y la constatación de la caducidad del esplendor humano que, de hecho, se manifiesta en el acto amoroso pues, como afirma el propio Brines (1984:22):

"En mi poesía es más vasta y rica la temática temporal que la estrictamente amorosa. El tiempo es mi cuerpo y mi enigma, y también el fracaso definitivo; el amor es mi inserción en el tiempo con la intensidad máxima, el deseo de mi mejor realización

---

<sup>8</sup> Aspecto éste señalado por Carlos Bousoño (1985:53): "*Del tiempo, subraya, en efecto, muy originalmente Brines el empobrecimiento paulatino a que nos somete, la progresiva merma y disminución, en cuanto al tesoro de las sensaciones y de las impresiones, que es nuestro destino desde la adolescencia hasta la muerte.*"

posible, y es también un fracaso que, aunque no tan absoluto como el de la mortalidad, puede ser más doloroso."

Así, pues, la importancia de la temática temporal se encuentra también reflejada en los poemas eróticos y amorosos. Esta actitud resulta un tanto sorprendente, pues el acto de amor ocasional, normalmente es visto con una cierta "alegría" o con sensación de libertad. En cambio, en la obra de Francisco Brines se tiñe, en muchas ocasiones, de una tristeza y una angustia caracterizadas por la reflexión en torno al paso del tiempo que se origina en el mismo acto erótico. Esto se debe, como explica el mismo poeta, a que su obra nace de esta preocupación, en él vital, sobre la temporalidad y la permanente pérdida que supone vivir. De este modo lo expresa Brines (Burdíel, 1980:34):

"Es también muy importante la relación del tiempo y el acto erótico: se trata de otra intensidad distinta a la del amor, y aunque la plenitud no es equiparable, la actividad meramente erótica nos da la sensación de logro continuado de libertad. En mi poesía, sin embargo, se transforma a menudo (...) en símbolo de la desposesión. Esto obedece a que el núcleo de mi visión del mundo, en el que la vida es un progresivo oscurecimiento en el olvido, tiraniza cuantos temas surgen, (...). El acto más intenso de la vida se transforma en el acto en el que la desposesión, el vacío último, se hace más evidente."

Queda claro, pues, que la obra de Francisco Brines tiene como temática fundamental el paso del tiempo y que, incluso, los otros temas también importantes (el amoroso y erótico, fundamentalmente) dependen directamente de este tema central, o, por decirlo de otra manera, están teñidos de esa idea de temporalidad y de angustia ante lo irremediable del devenir que suponen la fugacidad de la vida y la proximidad de la muerte. Sin embargo, ahora cabe plantearse una cuestión a nuestro juicio importante: ¿qué función cumple el poema en esta temática central y casi obsesiva? Si la vida es desposesión permanente, continuo avance del tiempo hacia el vacío, ¿para qué sirve el poema?

La respuesta a esta pregunta ya fue apuntada por Dionisio Cañas (1984:24)<sup>9</sup>, para quien la poesía del valenciano supone una "mirada" sobre la realidad que se manifiesta en el deseo de fijar el mundo en sus momentos más luminosos, es decir, de rescatar del olvido en el que los sume el paso del tiempo, los momentos vividos de mayor esplendor.

Es posible afirmar que en el poeta de Oliva la poesía tiene una función de "salvación", de preservar del olvido aquello que le ha emocionado, aquello que le ha enriquecido o lo que ha amado; es decir, el poema detiene el tiempo, o al menos esa sensación produce, y rescata todo aquello que parece perdido en él, pues lo que es fruto de la vida, lo que está vivo, se ha de someter, irremisiblemente, a los dictados del tiempo. Se aprecia, pues, una voluntad de que el poema al leerlo permita al lector revivir de nuevo aquello que ya desapareció, lo haga presente otra vez y, así, poder recuperar el mismo goce que antaño produjo. Esta idea es confirmada por el propio poeta (Brines, 1984:18) quien nos dice:

"Hay también otra poesía preferida, (...), que es de salvación. Ella intenta revivir la pasión de la vida, traer de nuevo a la experiencia lo que, por estar vivo, ha condenado el tiempo. El poema acomete esa ilusión de detener el tiempo, de hacer que transcurra sin pasar, efímero y eterno a la vez."

Por lo tanto, si el poema es una forma de rescatar lo vivido, será natural que la poesía de Francisco Brines mire hacia el pasado como un intento de traerlo al presente, de revivirlo y, al mismo tiempo, de permitir su pervivencia. Aquí hará su entrada uno de los juegos conceptuales

---

<sup>9</sup> "La mirada en la poesía de Brines parece aspirar a poseer el don totalizador y la habilidad de fijar el mundo en sus momentos más luminosos o plenos. Naturalmente, la dispersión y la fugacidad -que son los elementos que la temporalidad arroja sobre el mundo- serán entonces sus enemigos más frecuentes."

más interesantes en la poesía del poeta valenciano. Se trata de la contraposición, presidida por la idea del paso del tiempo, entre el pasado y el presente. La mirada del poeta se dirige siempre hacia el pasado que fue luminoso, pero desde el presente donde se vive una "*ausencia esencial*" del pasado (Cañas, 1984:43). Por ello, es posible afirmar que generalmente funcionan, en la obra del poeta, los dos tiempos esenciales como permanente contraposición con un claro carácter significativo: pasado plenitud / presente ausencia. Esta oposición significativa se puede observar y constatar con facilidad en distintos elementos que configuran su obra. Así, por ejemplo, para Alejandro Duque Amusco (1979:59) se da en la poesía de Brines un "*vértigo del tiempo*" que se manifiesta en los pasos constantes en sus poemas del presente al pasado. Estas "*yuxtaposiciones y superposiciones espaciotemporales*" (según la nomenclatura empleada por Carlos Bousoño en su *Teoría de la expresión poética*) se deben, para Duque Amusco, a tres causas fundamentales:

"Primera, al deseo de proporcionarse el poeta, de una forma ilusoria y a modo de compensación, una libertad dentro de lo absolutamente irreversible: el tiempo. (...) Segunda, al amor a la vida, que le despierta la ansiedad y necesidad de futuro, no porque el tiempo venidero espere vivir más dichosamente, sino sólo por apetencia de vida; y tercera, a la inaceptación del presente, por ser de ordinario doloroso."

Por último, e íntimamente ligado a esta idea anteriormente expuesta, aparece el tema del olvido, que estaría englobado en esa temática más amplia de la temporalidad y que, como el mismo poeta confiesa, tiene para él suma importancia. El olvido es aquello a lo que está condenado el hombre desde el mismo momento de nacer, la muerte no supone más que eso: el olvido definitivo de la propia vida. De este modo lo explica el propio poeta precisamente comentando el título de uno de sus poemarios, *Insistencias en Luzbel* (1977):

"El Olvido es la nada manchada por la vida. El proceso al que aboca hace que llame a la Vida, Engaño. Luzbel es, pues, en la metáfora, el término que se corresponde con el Olvido. Hay que superponer en la lectura del título la significación profunda, y que en el libro, y en toda mi obra, es una constante: insistencias en el olvido." (Burdíel, 1980:37)

En definitiva, es posible afirmar que la poesía de Francisco Brines encuentra en el tema del tiempo su interés fundamental. Es por ello que su poesía es profundamente elegíaca, pues supone un detenerse en el mundo y en la vida ante la proximidad de la muerte que todo lo ha de vencer y, en este sentido, se puede afirmar, como lo hace Dionisio Cañas (1984:27), que hay una clara vinculación con la poesía de Quevedo. Así, los momentos de mayor plenitud y felicidad que el poeta sentía como algo eterno, imperecedero, no sometido a los efectos destructores del tiempo, se revelan en el poema convertidos en lamento, revestidos de ese tono elegíaco fruto o consecuencia del sentimiento de pérdida. Valgan, a este respecto, las palabras del poeta de Oliva (Brines, 1986:8):

"¿En dónde está el equivalente de aquella percepción, que sentía tan absoluta, de que la eternidad más deseada no podía ser otra que una imperecedera duración del tiempo así vivido? La mirada, al posesionarse del mundo fijado en el papel, no recoge sino palabras de elegía. (...) No se oirá aquí, pues, la resonancia del cántico, sino el lamento de la elegía. Y ésta, desde un determinado momento ya no hará sino reflejar con justicia la mirada del que perdió la dicha."

La temática temporal en Francisco Brines se revela, por todo esto, como un elemento básico en su obra que, a su vez, le identifica con los otros poetas de su generación, siendo ésta una preocupación que impregna toda una época y a varias generaciones de poetas.

### **Una poesía de la experiencia**

La poesía de Francisco Brines nace de la propia experiencia personal y en esto se asemeja a prácticamente la totalidad de los demás miembros de la llamada *segunda generación de posguerra*.

En este sentido, para ver la importancia que para los poetas de este grupo tiene la experiencia como punto de partida del poema, ya en fecha muy temprana, Joan Ferraté (1960: 364) escribía un texto que casi podría considerarse como una especie de “manifiesto” generacional y en el que, oponiéndose a la encorsetada poesía de los poetas “sociales”, decía, con clara expresión y acertada idea, lo siguiente:

“Lo propio de nuestro tiempo (...) acaso sea la sustitución del canto de la poesía por la voz natural del poeta, la afirmación de un nuevo sentido de la realidad para la expresión poética, distinto de la afectación de actitudes y tonos en que se obstinan aún tantos poetas actuales, especialmente allí donde pueden ellos confiar todavía en una resonancia social basada en la posición de voz pública que, por inercia o por mala conciencia, sigue la sociedad atribuyéndoles (...). El canto del poeta parece deber aproximarse cada vez más, sin embargo, en todas partes, al habla humana reflexiva y atenta a identificarse con las demás voces humanas; (...). El tono justo será, desde este punto de vista, el tono de la experiencia real, el de las relaciones humanas reales, el de las actitudes del hombre viviente realmente en un mundo que él conoce y que se conoce, aunque no se lo formule, por todos; que se conoce aunque sólo sea por la soledad de todos.(...) La justeza del tono consistirá en la adaptación de la voz del poeta a la realidad de su experiencia, en la realización de su voz como voz de la experiencia del mundo”

Así, pues, las vivencias, las experiencias del propio poeta en la vida son el germen que provoca un sentimiento que se refleja en su poesía; de este modo, se puede afirmar que detrás de las palabras del poeta se oculta un hombre, él mismo, y lo que en el poema aparece no es sino una parte de su propia experiencia, de su propia historia. Esto ya fue apuntado, en el caso de Francisco Brines, por José Olivio Jiménez, para quien la poesía del poeta valenciano es reflejo de su propia existencia, lo cual resulta esencial si se quiere observar y plasmar en el poema la realidad humana. Así lo expresa este crítico:

"...no hay observación válida sobre la realidad humana que no nazca de una experiencia concretada sobre un ser irreductible e individual. (...) Esto el poeta lo conoce y lo fija desde la intuición: no puede hacer poesía sino con los datos de su propia historia o con lo que de común -pero siempre concreto, siempre histórico- tiene con los demás hombres" (Jiménez, 1964, 1972: 403).

Resulta, por consiguiente, muy importante este reflejo de la propia experiencia en la poesía por ser una condición indispensable para aproximarse y hablar de lo común humano, que es, en definitiva, lo que hace Francisco Brines en su obra: hablando de su propia experiencia, de sus vivencias, arrancando su poesía de su propia vida, el poeta se acerca al resto de los hombres, se aproxima a ellos pues con sus palabras habla de lo eterno en el hombre, de lo que es común a todos nosotros.

De este modo, se puede afirmar que la poesía de Francisco Brines parte de la vida, de la realidad (y en esto, como se acaba de ver, se produce una clara coincidencia con los otros autores de su época), pero en ningún caso ha de creerse que se tratará de la realidad en abstracto o tomada de un modo genérico, como haría un poeta “social”, sino que, muy al contrario, el poeta valenciano hablará de su propia vivencia de la realidad, de su experiencia más íntima, de aquello que le ha acontecido o, en el caso de que no sea así, de aquello que muy bien pudiera haberle ocurrido, y que plasmado en el poema se tornará en una experiencia de carácter universal, que cualquier individuo puede comprender. Es, por lo tanto, su poesía de carácter individualista, pues habla de la vida pero desde su propia individualidad porque, como afirma el propio autor:

"me importa la poesía en cuanto me importa la vida. De ahí que me importe mi individualidad, ya que desde ella experimento la vida. (...) Es sólo un problema de elección de la mejor perspectiva, y si interesa a algún lector es por la cercanía que hay entre todos los hombres. Los poetas, al hablar de sí mismos, siempre están hablando de los demás."(Burdíel, 1980:38).

Todo lo anteriormente expuesto permite constatar que es este elemento, la propia experiencia, uno de los pilares fundamentales en la génesis y también en la articulación de la poesía de Francisco Brines, de lo cual es consciente, como ya ha sido puesto de manifiesto con anterioridad, el propio autor, transformándose de este modo en un elemento fundamental de su poética. Sirvan tan sólo a modo de ejemplo las propias palabras de nuestro poeta en esta breve cita:

"mi poesía es un resultado de mi persona, y mi vida es todo lo que me sucede." (Brines, 1984:21)

Por último, cabe señalar que, a veces, las situaciones de la realidad que aparecen en su poesía no han de ser forzosamente una reproducción de algo realmente vivido, de un acontecimiento ocurrido en la realidad, sino que el poeta las ha utilizado por cuanto sirven para plasmar una idea o un sentimiento, algo que, en cualquier caso, el poeta desea comunicar. Por ello, no están colocadas en el texto por ser reales, sino porque pudieran parecer verosímiles, es decir, porque pudieran haber existido realmente. Todo en el poema está utilizado con voluntad significativa y al servicio de la emoción y el sentimiento que el poeta desea plasmar.

En cualquier caso, el poema actuará siempre como desvelamiento de la realidad, en unas ocasiones, y de la propia individualidad del poeta, en otras. Es decir, de aquello que está en su interior y que aflorará en el proceso de la escritura. El autor, partiendo de un elemento de la realidad vivida, de una experiencia propia en la que aletea lo misterioso, elabora el poema y en él se va produciendo un descubrimiento, un desvelamiento paulatino de lo oscuro y, así, conforme avanza en la escritura, conforme las palabras van iluminando esa oscuridad, va naciendo también una nueva realidad que es ya distinta de la que al principio fue la anécdota que motivó la escritura. En esto coinciden el propio autor y también casi todos sus críticos: si una gran parte de sus textos tiene el carácter de "salvación", por cuanto intentan retener el esplendor de un momento vivido frente a la actividad devoradora del tiempo, otra, en cambio, pretende ser un acto de conocimiento, de desvelamiento de una incógnita de su propia existencia. Por ello, escribe lo que sigue el poeta valenciano:

"La nueva realidad que, mediante las palabras, hago mía, sólo me puede ser dada en el texto; y se trata de una revelación que enteramente me pertenece, que no viene de fuera, sino de mi interior secreto y oscurecido. La poesía no es un espejo, sino un desvelamiento. En ella nos hacemos a nosotros mismos; no buscamos allí reconocernos sino conocernos."(Brines, 1984:18)

Así, pues, en estas líneas se caracteriza la otra forma que toma en Brines la actividad poética: aquella que permite un desvelamiento de lo oscuro, de lo misterioso que está en su propio interior. En definitiva, el poema nace de la realidad pero nos devuelve otra realidad distinta, porque el poema es, no lo olvidemos, "creación". Sin embargo, esta nueva realidad que amanece en el poema nos presenta el engaño del mundo. Aquel mundo de la infancia, aquel universo coherente y explicable, mostrará ahora su inconsistencia, su incoherencia y, sobre todo, su mentira.

En esa nueva realidad desvelada en el poema, el autor toma conciencia de la fugacidad de todo lo real. La vida aparecerá ahora como un permanente y continuo proceso de cambios que conducen a un final irreparable y, sobre todo, inaplazable. No hay posibilidad alguna de escapar a esa ley y por este motivo la vida del hombre es una continua pérdida, por cuanto le supone tener conciencia de la derrota inevitable ante la muerte y, a un mismo tiempo, del fracaso de cualquier esperanza. Ahora ya no hay ningún lugar donde asirse, no hay ningún elemento donde se nos muestre el centro del mundo; al contrario, como en la máxima de Heráclito, todo fluye y es mutable, nada permanece ante la ley implacable del tiempo. Porque la verdadera tragedia del hombre, esa que Francisco Brines nos muestra en su obra, no consiste en haber descubierto la mortalidad sino, fundamentalmente, en saber que el hombre llegará a la muerte sin haber logrado explicarse jamás los motivos que le conducen a ese destino irremediable y no deseado.

## Una definición de poesía

Ya desde sus inicios Francisco Brines es consciente de lo que para él significa la poesía. Sin embargo, el autor se da perfecta cuenta de que todo intento de definición de la poesía supone, inevitablemente, una visión parcial e inexacta de lo que en verdad son el fenómeno y la esencia de lo poético. Se produce, pues, en el poeta un intento de aproximación a la explicación de ese fenómeno que intenta, de este modo, desentrañar las incógnitas que se ocultan bajo la actividad creadora.

Para Francisco Brines la poesía supone un método de explicación de su propio interior y a la vez, una forma de desvelar el misterio de la existencia y las incógnitas de la realidad que le rodea. Se produce en la escritura del poema una revelación que se manifiesta en esa misma acción y que conduce a esos objetivos de conocimiento del propio interior y de desvelamiento de los enigmas de la realidad. Para el poeta de Oliva, la poesía es un "*método expresivo e insustituible*", es decir, una forma de expresión individual que posee todas las características propias de un método, de un sistema. Este sistema, que es expresivo puesto que sirve al poeta para revelarse a sí mismo en el proceso de la escritura y para comunicar al lector su propia interioridad, permite a quien lo usa transmitir a otros la emoción que él siente o encuentra en los hechos y en los momentos de la existencia. Este es un objetivo muy importante para el autor: poner de manifiesto y usar la capacidad que la poesía tiene de comunicar la emoción que el poeta encuentra en su vida, en su propia existencia. Esa emoción, que sin la poesía se encontraría en un estadio primitivo o como una masa informe y sin contornos, encuentra en ella su forma adecuada. Se trata, por lo tanto, de un sistema que le permite adquirir una determinada apariencia, una determinada expresión que alcanza de este modo la posibilidad de ser comunicada a otros seres humanos y, por consiguiente, puede ser también entendida y sentida de igual forma por esos otros hombres, es decir, por los lectores.

Este sistema o método, es a la vez un proceso de la inteligencia que sirve para profundizar en esa emoción primigenia que se encontraba sin forma y así, diseccionándola, profundizando en ella, se va revelando esa emoción como algo comprensible para el poeta, va adquiriendo, por consiguiente, forma y contorno en la escritura y su plasmación definitiva y ya plenamente "inteligible" es el poema.

De esto se deriva una consecuencia: la poesía de Brines se transforma en un proceso de conocimiento que abarca claramente dos ámbitos. Por un lado, se encuentra el conocimiento de la realidad externa, entendido esto en un sentido amplio que abarcaría todos los elementos de dicha realidad (como el misterio, lo desconocido o las emociones que se derivan de lo externo), y por otro lado, encontraríamos el conocimiento de la propia interioridad del individuo, de todo aquello que estando en la conciencia del autor, aunque oculto y sin haberse manifestado, es desvelado en el proceso de la escritura.

Por otra parte, la poesía a veces alcanza para Francisco Brines otro valor, que ya fue señalado anteriormente, el de "salvar", rescatar del olvido la emoción de los momentos vividos. Esta labor de la poesía es también muy importante para el poeta valenciano porque de no ser por la actividad poética, muchas de las emociones que proporciona la vida quedarían diluidas en el recuerdo y acabarían engullidas por el tiempo, cayendo inevitablemente en el olvido. En este caso, el papel de la poesía consiste en fijar esos recuerdos a través del poema y no permitir, así, que el tiempo acabe ocultándolos y haciendo que desaparezcan porque, en estas ocasiones, la poesía consigue ese milagro de prolongar en el tiempo una emoción de vida, precedera por temporal.

Por ello, es característico en su obra, en general, la aparición de la realidad, de su propia realidad y de cuanto le rodea, lo cual no quiere decir que su poesía sea esencialmente "realista", sino que arranca de esos elementos de la realidad para desentrañar la emoción que en ellos se esconde. Se trata, pues, de un intento de desvelar, a través de la escritura, una nueva realidad que se ocultaba en esa emoción y que aflora en el poema.

Por todo lo anteriormente expuesto, Francisco Brines, ya que toma como punto de partida de su poesía la realidad, constatará tres posibilidades para que este arranque de la actividad creadora a partir de la realidad logre manifestarse. En primer lugar, cuando su poesía nazca de una experiencia concreta y propia cuyo sentido último se le revelará en la escritura, produciéndose de este modo un desvelamiento de lo desconocido. En segundo lugar, cuando el poeta se encuentre ante una emoción cuyo significado desconoce y que, para ser revelada y conocida, necesitará de la actividad poética. Por último, ocurrirá también cuando el poeta sienta la necesidad de preservar del olvido algún momento de esplendor de la vida. En este sentido, afirma Francisco Brines:

"Unas veces, para escribir el poema, hago pie en una experiencia determinada, cuyo último sentido se me revelará en la escritura, y por él me llegará un conocimiento, una profundización de lo incógnito. En otras ocasiones la realidad de la que parto será una emoción oscura, informulada, que me urgirá a su desvelamiento, a la claridad de la palabra, (...). Otras veces se pretende la difícil hazaña de hacer pervivir espectralmente lo temporal, la dicha o el dolor de un determinado momento; ... "(Alvarado, 1978:34)

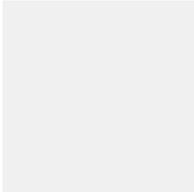
Para el poeta de Oliva, la realidad está en el origen del poema, incluso en aquéllos cuyo hermetismo o apariencia críptica pudieran hacer creer lo contrario. El hombre, y por lo tanto el poeta, vive en la realidad y por lo tanto, todo lo que de él nace depende de esa realidad. El poeta no inventa nada nuevo, todo estaba ya en ese mundo que le envuelve o en su propio ser, y el artista, el creador, creará, por lo tanto, a partir de su propia experiencia, porque, como señala el autor de *La última costa*:

"Todo en la literatura es terreno de la realidad. La fijación por la palabra, aún del modo vibrátil y huidizo, y aún hermético, con que ocurre a veces, es por sí misma invención de realidad. Y no puede ser de otra manera, ya que el hombre sólo puede actuar desde ella, y sólo a ella dirigirse. A los artistas se les llama justamente creadores, siempre que rebajemos el término al nivel que le corresponde; es ridículo pretender simular una "divinización", como a veces ha ocurrido, ya que el hombre sólo puede crear desde lo creado. (Alvarado, 1978:21)

## Bibliografía

- ALFARO, Rafael, 1975, "Experiencia de una despedida", en R. Alfaro (ed.), *Una llamada al Misterio: Cuatro poetas, hoy*. Barcelona, Ediciones Don Bosco.
- ALVARADO, Harold, 1978, "Con Francisco Brines", en H. Alvarado (ed.), *La Poesía Española Contemporánea: Cinco Poetas de la Generación del 50*, Bogotá, Oveja Negra.
- ANDÚJAR ALMANSA, José, 2003, *La Palabra y la Rosa. (Sobre la poesía de Francisco Brines)*, Madrid, Alianza editorial.
- ARGULLOL, Rafael, 1993, *Territorio del nómada*, Barcelona, edit. Destino,.
- AULLÓN DE HARO, Pedro, 1991, *La obra poética de Gil de Biedma. Las ideaciones de la tópica y del sujeto*, Madrid, Verbum.
- BOUSOÑO, Carlos, 1952, *Teoría de la expresión poética* (2.vols) 7ª edición, Madrid, Gredos.
- BOUSOÑO, Carlos, 1985, *Poesía poscontemporánea. Cuatro estudios y una introducción*, Madrid, Júcar.
- BURDIÉL, Isabel, 1980, "Entrevista a Francisco Brines", en *Cuervo (cuadernos de cultura)*, I, pp. 6-34.
- CAÑAS, Dionisio, 1984, *Poesía y percepción (Francisco Brines, Claudio Rodríguez, José A. Valente)*, Madrid, Hiperión.
- DEBICKI, A. P., 1987, *Poesía del conocimiento. La generación española de 1956-1971*, Madrid, Júcar.
- DUQUE AMUSCO, A., 1979, "Algunos aspectos de la obra poética de Francisco Brines", *Insula*, 346, pp. 56-82.
- FERRATÉ, Joan, 1968, *Dinámica de la poesía*, Barcelona, Seix-Barral.
- GARCÍA HORTELANO, Juan, 1978, *El grupo poético de los años 50*, Madrid, Taurus.

GIL DE BIEDMA, Jaime, 1980, *El pie de la letra. Ensayos 1955-1979*, Barcelona, Crítica.  
JIMÉNEZ, J. Olivio, 1986, “Esplendor y apagamiento: una visión poética de la realidad”, en  
BRINES, F.: *Antología poética*, Madrid, pp. 6-32.  
JIMENEZ, J. Olivio, 1964, *Cinco poetas del tiempo*, 2ª edición (1972), Madrid, Ínsula.  
MARTIN, Fco. José, 1997, *El sueño roto de la vida (Ensayo sobre la poesía de Francisco Brines)*, Altea, Aitana Editorial.  
VALENTE, José Angel, 1971, *Las palabras de la tribu*, Madrid, Siglo XXI.



**2 0 1 0**



# *Naufragios: la marca del hambre*

Elsa Otilia Heufemann-Barría  
Universidade Federal do Amazonas

Félix Alejandro Carrasco Chang  
SEDUC-AM

## **Resumen**

Este artículo tiene como principal objetivo comprobar que el hambre puede ser considerada uno de los temas que le da base de sustentación al relato, escrito en el siglo XVI, por el expedicionario español Alvar Núñez Cabeza de Vaca. En su libro *Naufragios*, narra la increíble aventura vivida en el desierto de La Florida, marcada por la falta de alimentos, donde deambuló, perdido, junto a otros tres sobrevivientes durante aproximadamente ocho años, viviendo entre los indios como comerciantes y curanderos.

**Palabras Clave:** hambre, desierto, supervivencia, expedicionarios, indios

## **Abstract**

This article aims to assure that hunger can be one of the issues that gives maintainable basis to the travelogue written in XVI by Alvar Núñez Cabeza de Vaca. His book *Naufragios* narrates the amazing adventure faced in Florida desert, where he had a bad time, since there was lack of food. It was a real challenge, a difficult situation for him and three more survivors that had lived for eight years among Indians as merchants and healers.

**Key-words:** hunger, desert, survival, expeditionaries, Indians.

El siglo XVI corresponde a los años formativos de una cultura nueva y diferente de la que existía en el Nuevo Mundo. En el ámbito literario cabe destacar el surgimiento de las crónicas, que pueden ser consideradas como el punto de partida de las letras americanas, que fueron las responsables por la incorporación de leyendas y nuevos temas literarios. Las crónicas le mostraron a Europa como eran, en este mundo aún desconocido, sus hombres, flora, fauna, clima paisajes, leyendas, etc.

Aunque se ha denominado crónica a toda manifestación literaria nacida en el Nuevo Mundo durante el siglo XVI, tiene una larga tradición ibérica; esta crónica española se populariza en el Nuevo Mundo, adquiere nuevas características y da origen a las Crónicas de Indias, abarcando un conjunto de textos de carácter bastante heterogéneo, desde breves relatos de viajes hasta recopilaciones históricas, lo que crea dificultades para ser encasillados. Esto ocurre, según Walter Mignolo (1998: 70), porque esta prosa narrativa, cuyo referente es el mismo, el descubrimiento y la conquista de Indias, presenta algunas dificultades para ser comprendida, especialmente concernientes a los *tipos discursivos* a la que pertenece, que sería la forma preestablecida que adquiere el acto escrito. En el caso del descubrimiento del Nuevo Mundo se desarrollaron: las cartas relatorias, las relaciones y las crónicas del descubrimiento y la conquista. Para este trabajo, interesa situarnos en las Relaciones, que es el tipo discursivo en el cual el contexto del descubrimiento del Nuevo Mundo tiene el sentido más específico de relato/informe solicitado por la Corona. Es un tipo discursivo que se ajusta también a la recopilación de noticias sobre Indias, narrada por los propios protagonistas o testigo “de vista” de las expediciones que muestran la verdadera imagen del Nuevo Mundo. Con respecto al relato a ser aquí analizado, el propio autor lo denomina de *Relación*, y, efectivamente, sus características se aproximan más a este tipo discursivo. Por este motivo, en lo sucesivo el relato de Alvar Núñez Cabeza de Vaca se denominará de *Relación* y él, como autor y protagonista de la misma, será el cronista. En su publicación realizada en Zamora, en 1542, el título era *Relación que dio Alvar Núñez Cabeza de Vaca de lo acaescido en las Indias en el armada donde donde yva por governador Pamphilo de Narbáez*. Posteriormente, en Madrid, en el año 1749 la obra es publicada con el nombre de *Naufragios*.

Los expedicionarios que se aventuraban en conquistas durante el siglo XVI vivieron las más inusitadas e increíbles experiencias en las tierras del Nuevo Mundo. Una de las más sorprendentes fue la de Alvar Núñez Cabeza de Vaca, tesorero de la fracasada expedición capitaneada por el gobernador Pánfilo de Narváez, escrita por el propio Cabeza de Vaca y resume casi diez años de acontecimientos que comienzan cuando la expedición parte de Sanlúcar de Barrameda con el objetivo de conquistar y colonizar la península de La Florida, sin tener conocimiento del mundo americano. La aventura les costó la vida de más de quinientos expedicionarios. Es un relato detallado de todos los pueblos indígenas con los que entran en contacto. Los naufragios se producen en la costa del Golfo de México, donde sobrevivieron solamente Cabeza de Vaca y sus compañeros Alonso del Castillo, Andrés Dorantes y el negro Estebanico, que ven como desaparece, poco a poco, el resto de la expedición, ya sea ahogados, por inanición o muertos por los indígenas. Durante su travesía por tierras inexploradas, caen prisioneros y son hechos esclavos de diferentes tribus indígenas, pasando por penurias y maltratos. Cabeza de Vaca huye y se vuelve comerciante, practicando trueque entre las diferentes tribus de la región. El oficio de mercader le trajo la libertad de poder desplazarse entre las tribus y ser recibido bien por ellos. Fue durante este periodo que conoció mejor la tierra y aprendió a relacionarse y a comunicarse con los nativos. Posteriormente los sobrevivientes pasaron a ejercer la función de curanderos mediante la imposición de manos y el rezo de avemarías y padrenuestros, y con sus prodigiosas curaciones se ganaron fama de gente de bien y un respeto supersticioso entre los indígenas. Tras obtener la buena voluntad de los nativos, hacen varias exploraciones para encontrar una ruta que los lleve de regreso a Nueva España, y emprenden una legendaria caminata de aproximadamente dieciocho mil kilómetros a pie, descalzos y desnudos, y llegaron a la zona del Río Grande donde restablecieron contacto con un grupo de exploradores españoles en 1536.

Como es posible inferir, se trata de un relato que permite diversos posibles análisis. Nuestro foco será el tema del hambre, recurrente en la obra, y se centrará en el periodo que el autor vagó por el desierto, puesto que a partir de allí queda más explícita la falta de alimentos.

Se tomarán como base los estudios sobre el hambre realizados por el médico, antropólogo y científico Josué de Castro y por el psicoanalista Carl Jung. En la obra *Josué de Castro. Vida e obra*, el propio médico sostiene que el hambre no solamente provoca pérdida de peso, pérdida de fuerza y algunas enfermedades en el ser humano, sino que “também age sobre seu espírito, sobre sua estrutura mental, sobre sua conduta moral. Nenhuma calamidade pode desagregar a personalidade humana tão profundamente e num sentido tão nocivo quanto a fome...” (2007: 156). Por su parte, Jung afirma que el hambre “como expressão do instinto de autoconservação é sem dúvida um dos fatores mais primitivos e poderosos que influenciam o comportamento humano.” (1971: 53)

El medio ambiente, suelo y clima de la región meridional de Estados Unidos, fue uno de los obstáculos naturales que colaboraron para incrementar el hambre. El autor describe, de forma natural y sencilla, los lugares por donde deambuló durante años; sitios estos inhóspitos y faltos de alimentos. En el relato consta que la mayoría de las etnias que conoció padecían hambre y se alimentaban sazonalmente, según la región que habitaban, o tenían prácticas nómades en la difícil búsqueda por comida, “múdanse cada dos o tres días para buscar de comer” (Cabeza de Vaca, 1992: 87). A seguir se citan algunos registros que confirman estas prácticas:

“nos guiaron por más de cincuenta leguas de despoblado de muy ásperas sierras, y por ser tan secas no había caza en ellas y por esto pasamos mucha hambre, y al cabo un río muy grande, que el agua nos daba hasta los pechos, y desde aquí nos comenzó mucha de la gente que traíamos a adolecer, de la mucha hambre y trabajo que por aquellas sierras habían pasado, que por extremo eran agras y trabajosas.”(*Idem*, 125)

“en unas canoas se pasaron a tierra firme a unos bohíos adonde tenían muchos ostiones y tres meses del año no comen otra cosa”( *Idem*, 73) “y los cristianos, viendo el tiempo que era, porque era por el mes de Noviembre, pararon en este monte porque hallaron agua y leña y algunos cangrejos y mariscos, donde de frío y de hambre se comenzaron poco a poco a morir”( *Idem*, 83-84) . Para conseguir el poco alimento tenían que superar etapas sufridas de frío, calor, sed, picadas de mosquitos, etc. “Y desta manera satisfacen su hambre dos o tres veces en el año, a tan gran costa como he dicho, y por haber pasado por ello puedo afirmar que ningún trabajo que se sufra en el mundo iguala con este” (*Idem*, 88)

A pesar de estas dificultades los aborígenes eran felices, convivían y se adaptaban a esta carencia naturalmente “por mucha hambre que tengan, por eso no dejan de bailar ni de hacer sus fiestas y areitos” (Cabeza de Vaca, 1992: 87). Algunos buscan alternativas para minimizar los efectos del hambre, como registra Cabeza de Vaca sobre el largo periodo que algunas indias amamantan a sus hijos, “los cuales maman hasta que son de edad de doce años, que ya entonces están en edad de que por sí saben buscar de comer.” (*Idem*, 105). Según los indígenas era para preservar la vida de los infantes y para que no tuvieran que permanecer días sin comer, lo que era usual entre los adultos, y que un niño no lo soportaría.

Los tipos de alimentos que consumían también sorprende sobremanera al autor, cuando relata: “con tanta hambre que se mantenían con corteza de árboles y raíces”(Cabeza de Vaca, 1992: 136). “hallamos una gente que la tercera parte del año no comían sino unos polvos de paja” (*Idem*, 131). En otro momento registra:

“su hambre es tan grande que comen araña e huevos de hormiga y gusanos e lagartijas e salamanquesas e culebras y víboras que matan los hombres que muerden, y comen tierra y madera e todo lo que puede haber, y estiércol de venados y otras cosas que dejo de contar, y creo averiguadamente que si en aquella tierra hobiese piedras, las comerían.

Guardan las espinas del pescado que comen e de las culebras y otras cosas, para molerlo después todo e comer el polvo dello.” (*Idem*, 86-87)

A pesar de su sorpresa, se desprende del relato que el cronista se fue adaptando a la vida de los indígenas, incluyendo los hábitos alimenticios, probablemente guiado por un instinto de supervivencia. Por lo tanto, aunque él no lo explicite, es posible que también haya comido los únicos alimentos que el medio les proporcionaba. Él reconoce haber comido carne de perro para no perder las fuerzas y continuar su camino (*Idem*, 103) y también polvo de paja, anteriormente citado. En algún momento comió cuero, lo que le producía una gran satisfacción, porque “lo raía muy mucho y comía de aquellas raeduras y aquello me bastaba para dos o tres días.”(*Idem*, 102)

En otro momento el cronista narra las dificultades que tenían para recoger y procesar los alimentos para que quedaran comestibles. Relata su propia experiencia de sufrimiento cuando tenía que sacar raíces de debajo del agua para el alimento de sus amos indios. Estas raíces se encontraban entre cañas en el fondo del agua, lo que dificultaba su extracción y “desto traía yo los dedos tan gastados que una paja que me tocase me hacía sangrar dellos y las cañas me rompían por muchas partes”(Cabeza de Vaca, 1992: 77-78) Para conseguir alimentos algunos indios andaban “con tizones en las manos, quemando los campos y montes que topan, para que los mosquitos huyan, y también para sacar de debajo de la tierra lagartijas y otras semejantes cosas, para comerlas.”(*Idem*, 88). Cabeza de Vaca conoció a unos indios flecheros que tenían la teta y el labio horadados y que se alimentaban principalmente de raíces difíciles de encontrar y que “son muy malas e hinchan los hombres que las comen. Tardan dos días en asarse y muchas dellas son muy amargas”( *Idem*, 86). Otro alimento consumido por los aborígenes es una fruta, también amarga, llamada mezquiquez, que cuando es comida con tierra pierde el sabor amargo. Para transformarla en bebida, la fruta pasa por un largo proceso de molidura, “Y los que en este banquete, que para ellos es muy grande, se hallan, quedan las barrigas muy grandes de la tierra y agua que han bebido.”(*Idem*, 113)

El hambre fue tan devastadora entre los españoles que sobrevivieron a los naufragios que llegaron a practicar antropofagia, como lo registra el autor: “comenzóse a morir la gente y cinco cristianos que estaban en rancho en la costa llegaron a tal extremo que se comieron los unos a los otros hasta que quedó uno solo, que por ser solo no hubo quien lo comiese”(Cabeza de Vaca, 1992: 71). Más adelante vuelve al asunto, cuando relata esta práctica, pero de esta vez entregando detalles de la forma que era practicada: “Y los que morían, los otros los hacían tasajos, y el último que murió fue Sotomayor, y Esquivel lo hizo tasajos y comiendo dél se mantuvo hasta primero de Marzo”( *Idem*, 84). La antropofagia tiene sus referentes en la literatura de la Grecia antigua y de la Edad Media. En las crónicas de Indias fue denunciada como práctica bárbara de indios “salvajes”. Como es posible constatar, no fue una práctica solamente de los pueblos indígenas, que la realizaban como ceremonia ritual, sino también de los conquistadores que llegaron al Nuevo Mundo, los cuales recurrieron al más primitivo de los instintos del hombre, la supervivencia, aunque para eso tuvieran que practicar la antropofagia, actividad que su mentalidad europea y cristiana la consideraba canibalismo. Llama la atención que Cabeza de Vaca no emite ningún juicio de valor a este respecto, siendo que la mayoría de los cronistas de la época criticaban en demasía esta práctica entre algunos pueblos nativos, atribuyéndosela a la presencia demoniaca.

Las tunas son unos de los alimentos más citados en la obra y formaban parte de la rutina de algunas tribus, en determinadas estaciones del año. Esperaban ansiosos la época en que maduraban, según el texto esto ocurría en el mes de septiembre,

“Para ellos el mejor tiempo que estos tienen es cuando comen las tunas, porque entonces no tienen hambre y todo el tiempo se les pasa en bailar, y comen dellas de noche y de día todo el tiempo que les duran; exprímenlas y ábrenlas y pónenlas a secar y después de secas pónenlas en

unas seras, como higos, y guárdanlas para comer por el camino cuando se vuelven y las cáscaras dellas muélenlas y hácenlas polvo.” (Cabeza de Vaca, 1992: 87)

Según Cabeza de Vaca existían diversas variedades de tunas, pero reconoce que por la urgencia que le imprimía el hambre, nunca pensó siquiera en escogerlas. Las tunas ocupan un espacio importante cuando se refiere a alimentos, formas de consumirlas, efectos e importancia en la vida de los indígenas.

En la medida que se aproximan a México, se percibe que el paisaje, clima y producción se hacen más amenos; sin embargo, las tribus que tuvo oportunidad de contactar estaban escondidas en el monte, debilitados y enfermos por la falta de comida. Pero de esta vez no era producto de las dificultades naturales, sino motivado por el terror que habían sembrado en esas regiones los compatriotas del autor, los españoles:

“Fue cosa de que tuvimos muy gran lástima viendo la tierra muy fértil y muy hermosa y muy llena de aguas y de ríos y ver los lugares despoblados y quemados y la genta tan flaca y enferma, huida y escondida toda (...) estaban determinados de dejarse morir”(Idem, 136)

En el momento de la redacción de *Naufragios*, Cabeza de Vaca se atuvo a las normas que entonces regían la elaboración de las Relaciones, que eran de hacer una descripción de lo que veían, sin intención literaria sino informativa. El protagonista consigue realizar una obra con una gran precisión descriptiva de los lugares por donde deambuló, de las costumbres y rituales. Además consigue mantener un distanciamiento de lo que narra, sin involucrarse emocionalmente ni emitir juicios de valor, como fue registrado anteriormente. Sin embargo, a pesar de la austeridad en el relato, el lector percibe que el hambre es un tema recurrente, tanto entre indios como españoles. El autor en ningún momento registra “su” sensación por la falta de alimentos. Vale resaltar que el sufrimiento por la falta de alimentos es un problema visualizado desde la óptica de Cabeza de Vaca, quien se enfrentaba a un entorno nuevo y además tuvo que convivir con culturas desconocidas, lo que le exigió grandes esfuerzos para su sobrevivencia. Al parecer esta carencia de comida entre los indígenas era parte de su rutina y se adaptaban naturalmente a esta realidad en su cotidiano. Esto es posible constatarlo en la siguiente cita, en que los indígenas tranquilizan a los españoles que padecían hambre:

“Muchas veces estando con éstos nos aconteció tres o cuatro días estar sin comer porque no lo había; ellos por alegrarnos nos decían que no estuviésemos tristes, que presto habría tunas y comeríamos muchas y beberíamos del zumo dellas y terníamos las barrigas muy grandes y estaríamos muy contentos y alegres y sin hambre alguna. Y desde el tiempo que esto nos decían hasta que las tunas se hubiesen de comer había cinco o seis meses...” (Cabeza de Vaca, 1992: 87-88)

El tema del hambre ha sido frecuente en la literatura de todos los tiempos. Se tomará como ejemplo la novela *Fome* del escritor noruego Knut Hamsun, ganador del Premio Nobel de Literatura en el año 1920. La obra describe de forma tragicómica el sufrimiento de un escritor paupérrimo que vaga por las calles de la capital de Noruega, hambriento y sin techo, luchando por conseguir algún alimento y continuar vivo. Algunos críticos sostienen que el atormentado escritor de la ficción es el propio autor. A pesar de las diferencias entre las obras de Cabeza de Vaca y de Hamsun por la época en que fueron escritas (siglos XVI y XX, respectivamente) y por la propuesta e intención de cada autor, existen trechos de Hamsun que la aproximan a la Relación: “Tinha fome, uma fome brava (...) Havia dois ou três dias que não punha comida na boca” (2009: 55) “estava havia três longos dias e três longas noites sem comer. Um pão...” (2009: 67). Y como escritor de renombre que era, utilizaba su inmenso talento literario para conmovir y admirar al lector con bellas palabras, como aquellas dedicadas a la sensación del hambre:

“Os nervos puseram-se a vibrar em unísono; um instante depois, eu caía de costas no banco, gemendo e trauteando a ária de Weber. Que é que não inventam as sensações, quando a gente tem fome? Sinto-me absorvido por essa música, dissolvido, tornado música; e fluo, sinto-me

distintamente fluir, pairando alto sobre montanhas, dançando em zonas luminosas.” (Hamsun, 2009: 73)

La gran diferencia es que en *Fome* el autor describe con detalles los efectos del hambre y los síntomas físicos por la falta de alimentación: “A fome reapareceu, dilacerando-me o peito, sacudindo-me, provocando dores, finas picadinhas que me faziam sofrer.” (Hamsun, 2009: 67) “E a fome a roer-me por dentro; eu engolia saliva, na esperança de saciar-me e parecia que dava resultado” (*Idem*, 59) “Arranquei um bolso do paletó e comecei a mastigá-lo” (*Idem*, 121). Esto comprueba lo universal del tema, que se repite en sociedades y épocas tan distantes, no dejando indiferente al lector, por tratarse de un asunto común a cualquier ser humano.

Los conceptos sobre el hambre de Josué de Castro y de Jung se confirman en algunos episodios de *Naufragios*, como es el caso de la práctica de antropofagia entre españoles; hecho que sería imperdonable por la iglesia en ese momento de la historia, que corresponde a una época marcada por una profunda fe en la religión católica que profesaban los conquistadores. La antropofagia era considerada un grave pecado, sin embargo, en esos momentos el instinto de conservación de la propia vida fue más fuerte que la religiosidad cristiana. Y, como sostiene Josué de Castro, el hambre actúa sobre la estructura mental y la conducta moral de los individuos, lo que explicaría su comportamiento. En *Naufragios* el hambre es tan nociva que hace aflorar el instinto de autoconservación entre los españoles, como sugiere Jung, al punto que saciaron su hambre con carne humana. El propio Cabeza de Vaca se sometió a muchas humillaciones para alimentarse y sobrevivir; entre ellas la de ser esclavo de los indios, ser golpeado y someterse a las decisiones de los diferentes pueblos indígenas a los cuales perteneció. El hambre también despertó el instinto en él, que reconoce haber consumido alimentos que en su medio cultural de origen no los comería (tierra, cueros, perros, raíces amargas, etc.)

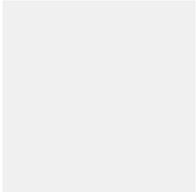
Esta Relación fue escrita por Cabeza de Vaca en su tierra natal, tomando como base sus recuerdos. Sin duda, la falta de alimentos debe haber sido una experiencia tan fuerte en la vida del protagonista, que su texto está impregnado con la marca del hambre, ya sea explícita o implícitamente. Este es un hecho que confirma las palabras de Jung y de Castro, en el sentido que el hambre es uno de los instintos más poderosos del comportamiento humano y que no hay peor calamidad en la vida de un individuo.

Se puede concluir que el hambre en el texto *Naufragios* se constituye en uno de los temas centrales, porque actúa como un eje en torno del cual gravitan personajes y hechos. Se pudo constatar que afecta a todos los personajes presentes en el relato, sin distinción; y también se encuentra presente en las más variadas situaciones. En el relato, muchas de las descripciones geográficas resultan de la falta o presencia de los alimentos. El hambre también propicia la huida del protagonista y en otros momentos lo lleva a enfrentarse a actividades desconocidas para él, como tener que actuar como mercader y como físico, ocupaciones que le permitían superar en parte su hambre. Otro aspecto que contribuye a la importancia del hambre en el texto es la recurrencia con que aparece; porque de los veinte capítulos (del XIV al XXXIII) que relatan las experiencias de Cabeza de Vaca perdido en tierras desconocidas, diecinueve de ellos hacen alusión al asunto, ya sea directamente registrando el sufrimiento provocado por el hambre, o indirectamente, al referirse a las dificultades para conseguir alimentos, así como sus características o su falta.

Desde 1528 y hasta 1536, que fueron los años de penalidades del autor, de ir de tribu en tribu, de sufrir profundamente por la falta de alimentos como fue comprobado en el presente estudio, proporcionaron a Alvar Núñez Cabeza de Vaca una experiencia sobrehumana de sobrevivencia y de identificación con los aborígenes, lo que se tradujo en su defensa constante, además de un modo peculiar de entender el proceso de evangelización, de conquista y colonización.

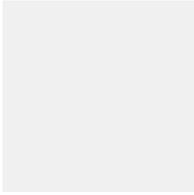
## Bibliografia

- ANDERSON IMBERT, Enrique, 1991, *Historia de la Literatura Hispanoamericana I*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CABEZA DE VACA, Alvar Núñez, 1992, *Naufragios*. 2ª. ed., México, Fontamara,
- CASTRO, Josué de, 2003, *Geografia da fome*. O dilema brasileiro: pão ou aço, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- CORDIVIOLA, Alfredo, 2005, *Um mundo singular. Imaginação, memória e conflito na literatura hispano-americana do século XVI*, Recife, Programa de Pós-graduação em Letras/UFPE.
- FERNANDES M., Bernardo; GONÇALVES P., Carlos W. (Orgs.), 2007, *Josué de Castro. Vida e obra*, São Paulo, Expressão Popular.
- JUNG, C.G, 1971, *A natureza da psique*, Vol. VIII/2, Tradução de Pe. Dom. Mateus Ramalho Rocha, Petrópolis, Vozes.
- HAMSUN, Knut, 2009, *Fome*, Tradução de Carlos Drummond de Andrade, São Paulo, Geração Editorial.
- MIGNOLO, Walter, 1998, “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”, en *Historia de la Literatura Hispanoamericana*. Época Colonial, Madrid, Cátedra. pp. 57-116.
- MORALES PADRÓN, Francisco, 1974, *Los conquistadores de América*, Madrid, Espasa Calpe.
- OVIEDO, José Miguel, 2004, *Historia de la Literatura Hispanoamericana*. De los orígenes a la emancipación, Madrid, Alianza.



**2 0 1 0**

## *Reseña*



**2 0 1 0**



**Masip, Vicente, 2010, *Gramática española para brasileños*  
(*Fonología y Fonética, Ortografía y Morfosintaxis*)  
São Paulo, Parábola Editorial**

Para evitar caer en el hartazgo, sería inútil dedicar algo más que unas breves líneas a destacar, por un lado, el momento de prolijidad que vive el estudio del español en Brasil, fruto, entre otros muchos factores, de la implementación de la ley 11.161/2005. Por otro, y como consecuencia inmediata de este hecho, la aparición de un buen número de obras consagradas a la lengua española (también, es claro, a su cultura y a sus literaturas). Pues bien, la obra que nos presenta Vicente Masip se enmarca dentro de esa oleada de trabajos que aflora por doquier en el ámbito editorial brasileño (y no brasileño) actual.

Ahora bien, en el análisis detenido del crítico, cabe distinguir el trigo de la paja, porque no siempre todo lo nuevo que aparece es bueno y válido por sí mismo. Vicente Masip nos ofrece no una obra cualquiera, una obra más que añadir al numeroso elenco, sino una rigurosa, documentada y práctica gramática del español destinada a brasileños, como más adelante veremos.

Ocurre que, antes que nada, la llamada modernidad (también en la didáctica y en la enseñanza) nos obliga, siquiera ya desde el principio, a realizar una especie de exordio exculpatorio a propósito del término *gramática*. Porque, en efecto, en la enseñanza de segundas lenguas, se debate –y mucho– sobre la necesidad o no del estudio de la gramática. Ya fue puesta en duda en los albores de la *teoría comunicativa* aplicada al estudio de lenguas segundas, pero, sin duda, de forma definitiva, la irrupción del *cognitivismo* en este ámbito de estudio acabó por convertir el término *gramática* y su contenido poco menos que en tabú. Así, no resulta extraño que, ante el contexto general de animadversión que referimos, en el interesante prólogo de la profesora Neide González a la gramática de Concha Moreno y Gretel Fernández,<sup>1</sup> se ve obligada a justificar las constantes referencias que en la obra se hacen a aspectos gramaticales, hablando del enfoque amable que en el texto se ofrece sobre estas cuestiones, en principio, “aburridas”.

En la abundante la literatura que en la actualidad existe a propósito de las estrategias, conocimientos y cualidades que debe poner en práctica el profesor de lenguas extranjeras en general y de español en particular a la hora de desarrollar los contenidos de las clases que imparte, con relación a los materiales y métodos empleados por ese profesor en sus clases, de las posiciones tradicionales –hoy consideradas anquilosadas y carentes de efectividad, en especial, si nos situamos desde la perspectiva que ofrece la *teoría comunicativa*–, que apenas si se limitaban a reproducir, de modo más o menos feliz, unos esquemas gramaticales –por otro lado, incompletos las más de las veces–, para inmediatamente abordar la realización de ejercicios descontextualizados –rellenar espacios en blanco–, cuando no memorísticos, y en cualquier caso repetitivos, se pasó, casi sin solución de continuidad, a consideraciones que denigraban cualquier referencia a la gramática, reduciendo su presencia, en el mejor de los casos, a la mínima expresión, situándola casi siempre, además, en el ámbito de la marginalidad.

Con el paso del tiempo, parece que las teorías que manifestaban una abierta animadversión hacia la gramática, si bien podemos decir que no han desaparecido por completo, al menos sí que han calmado sus ímpetus iniciales, con lo que cabe afirmar que en la actualidad

---

<sup>1</sup> MORENO, C.; FERNANDEZ, G.E. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid, SGEL, 2007.

nos encontramos en un punto de relativo equilibrio entre las dos posiciones enfrentadas. En este sentido, como afirmaba hace ya algún tiempo Bugueño Miranda en estas mismas páginas, un profesor de lengua y, en especial, un profesor de lenguas extranjeras no puede reducir su papel al de mero animador cultural.<sup>2</sup> Un profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras debe conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua –especialmente si, además, es la lengua de comunicación de sus alumnos–, y también, la de la lengua extranjera de la que es profesor). Sólo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el proceso de aprendizaje, lo que va a situarlo en disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de la lengua meta por parte del aprendiz.

Por todo ello, cabe defender la necesidad del conocimiento y de la reflexión gramatical en la clase de E/LE, en la medida en que en ella se lleva a cabo no ya la adquisición de la lengua materna, sino el aprendizaje de una segunda lengua, proceso este de distinta naturaleza, y que por tanto, exige de métodos, estrategias y medios bien diferentes a los de aquel.

En lo que relativo al análisis intrínseco de la obra, la gramática de Vicente Masip está dividida en dos grandes capítulos fundamentales: *Ortografía* y *Fonología* (pp. 17- 102) y *Morfosintaxis* (pp. 105-244). Además, se añade un apartado final consagrado a *anexos* (pp.245-294). Vayamos por partes.

La primera parte consta de dos unidades temáticas, a saber: *letras y sonidos españoles* (pp. 17–64) y *signos ortográficos y sonidos españoles* (pp. 65–102). Con tales enunciados, el profesor Masip alude a algo que ya ha sido reconocido por la crítica lingüística hace tiempo: las relaciones, a la vez de estrechas e independientes, que se dan entre *letra* por un lado, y *sonidos* y *fonemas* por otro, en todas las lenguas. Baste aquí recordar la dicotomía que defendía Hammarström<sup>3</sup> cuando hablaba de la escritura como sistema plenamente autónomo, junto a otra concepción de aquella, en este caso estudiada en su dependencia con el lenguaje hablado, lo que, a su vez, no significaba otra cosa que lo que ya había anticipado Lidia Contreras<sup>4</sup> en 1972 cuando hablaba, respectivamente, de la *grafémica inmanente* frente a la *grafémica trascendente*. De las dos posibilidades de abordaje del estudio de los signos gráficos en sus relaciones con los sonidos que representan, Masip prefiere partir de la letra para llegar al sonido y no al contrario, es decir, propone un camino inverso y novedoso a la vez que el que había trazado en algunos de sus ya reconocidos trabajos, como, por ejemplo, en su *Fonología y ortografía españolas*.<sup>5</sup>

Con relación al contenido, sólo nos permitimos llamar la atención acerca de tres aspectos. Tanto cuando se habla de la letra C (pp. 22-23) como de la Z (pp. 62-63), el concepto y tratamiento que se le otorga al *seseo* podría parecer excesivamente “normativista”, es decir, para el contexto americano en el que nos encontramos y en función de las últimas propuestas didáctico-metodológicas, tal vez deberían proponerse las dos realizaciones hispánicas [s] y [θ] en distribución libre, sin dar preeminencia a ninguna de ellas –y, de dársela a alguna, a la modalidad seseante y no al contrario como se hace en el texto-. En ese mismo sentido, tampoco se hace referencia a una pronunciación relajada o casi aspirada [h] de la letra J (pp.37-38) y de la G cuando va seguida por vocal palatal (pp. 31-33), pronunciación común en las hablas meridionales de España –canario incluido- y en casi toda Hispanoamérica. Incluso, ya puestos a hablar de aspiración, podría haberse dicho algo sobre la pronunciación de la –s implosiva y las

---

<sup>2</sup> BUGUEÑO MIRANDA, F. Sobre algunos tipos de falsos cognados. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, nº 8, 1998, p. 21-27.

<sup>3</sup> HAMMARSTRÖM, G. *Las unidades lingüísticas en el marco de la Lingüística Moderna*. Madrid, Gredos, 1974.

<sup>4</sup> CONTRERAS, L. Grafemática. In: *Actas del Segundo Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Santiago de Chile, 6 a 10 de septiembre de 1971. Valdivia, Sociedad Chilena de Lingüística e Instituto de Filología de la Universidad Austral de Chile, 1972.

<sup>5</sup> MASIP, V. *Fonología y Ortografía españolas. Curso integrado para brasileños*. Recife, Bagaço/AECI, 2005.

consecuencias de la relajación en su pronunciación –a veces, desaparición- (compensación vocálica). Por último, tanto en lo que se refiere a la pronunciación no lateral de la letra LL -*yeísmo*- (pp. 40-42) como a la de la letra Y –con valor consonántico- (pp.60-62), nada se dice de la articulación rehilante, tan común en diversas zonas de la geografía hispanoamericana –y también, todo hay que decirlo, en algunos reductos de la Península Ibérica, sin ir más lejos, y a modo de ejemplo, en los aledaños de la provincia de Toledo, en la región de Castilla-La Mancha-.

Más adelante, cuando, aún dentro de este primer gran capítulo del libro, se abordan los denominados signos de puntuación, más allá de establecer criterios estrictamente ortográficos, el profesor Masip ofrece informaciones sobre la tonalidad en español en su contraste con el portugués, llegando a ofrecer curvas melódicas tonales. Ahora bien, una vez más, la entonación se refiere al llamado *estándar peninsular*, que no siempre coincide ni con otras modalidades orales peninsulares –en especial, las hablas meridionales- ni, claro está, con los múltiples acentos y tonalidades hispanoamericanos.

En el segundo gran capítulo, dedicado a la *Morfosintaxis* como ya indicamos, el primer apartado (pp. 105-207) se consagra al análisis de las categorías gramaticales, agrupadas en torno a los dos *constituyentes inmediatos* de la oración: el *grupo del nombre* (sustantivo, adjetivo, artículo y pronombre) y el *grupo del verbo* (verbo, adverbio), concluyendo con las llamadas *categorías de enlace* (preposición y conjunción).

La organización y distribución de los contenidos obedece, como puede comprobarse, a un concepto tradicional, si bien, analizado en el contexto general que preside la obra, debemos alabar la homogeneidad del raciocinio que conduce a este cuadro. Queremos decir que hoy, quizá, se demanda otro tipo de trabajos, más volcados hacia el ámbito discursivo o, cuando menos, textual. Pero aquí debemos entender lo que realmente pretende el autor, de forma coherente, desde la primera página de su gramática: partir de la unidad *letra* e ir describiendo paulatinamente las diferentes unidades hasta llegar a la *oración*, entendida esta, desde una concepción filosófico-nocional tradicional, como la unidad superior resultante de la combinación de *palabras*. No olvidemos tampoco que estamos ante una gramática y no ante un método de aprendizaje del español. La gramática, aquí y en cualquier caso, debe entenderse como una obra de consulta y no como muchas veces tradicionalmente se hacía: como instrumento básico o fundamental (único, a veces) de aprendizaje de una lengua (en especial, cuando se trataba de una lengua extranjera).

Lo mismo cabe decir hasta aquí de los ejercicios que se proponen a lo largo del libro y que vienen a culminar, a modo de colofón, cada uno de los apartados de que constan los capítulos o unidades de contenido que conforman la gramática. También dentro de una línea de coherencia temática, como nos las habemos con una gramática “tradicional”, los ejercicios presentan una estructura semejante, cuyo único objetivo es incidir, de forma repetitiva, sobre lo ya visto. No ha lugar, en la mayor parte de los casos, para la creatividad. Con todo, insistimos, no se trata de un método de aprendizaje del idioma, sino de una gramática descriptiva destinada a todo aquel que, consciente y reflexivamente, pretende eso mismo: aprender mejor y practicar la gramática de la lengua española.

Por lo que se refiere al segundo apartado de este segundo capítulo –*regencia, concordancia, función y orden*- (pp. 209-244), lo que a nuestro entender resulta ser lo más interesante y provechoso para el lector lo hallamos en el epígrafe dedicado a la *concordancia pronominal* (pp. 221-227), donde se debaten cuestiones como el orden sintáctico categorial y pronominal, cuestión esta que provoca, muchas veces, grandes dificultades para el hablante de lengua portuguesa aprendiz de español.

Quisiéramos destacar, con todo, algo que resulta de un interés máximo cuando de lo que se trata es del estudio de lenguas extranjeras y, aún más, de lenguas tan próximas formal, gramatical y semánticamente como español y portugués. Estamos evocando con nuestras

palabras el estudio *comparativo, contrastivo* de los idiomas enfrentados. El análisis de las divergencias puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor. Por ello, no es de extrañar que el tema no haya sido ajeno a la crítica especializada. Así, baste con citar aquí, en nuestro ámbito, las aportaciones de Duarte,<sup>6</sup> el proyecto de investigación apuntado por el profesor João Sedycias<sup>7</sup> o el trabajo ya citado anteriormente, de publicación más reciente, realizado por Moreno y Fernández.<sup>8</sup> Con todo, en ningún caso podemos pensar que se agotan en el ámbito gramatical todas las facetas que encierra el aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso, la lengua española), ni tampoco, con la sola explicitación gramatical se consiguen satisfacer por completo las necesidades del aprendizaje de español en Brasil, en virtud de los objetivos específicos de este y de las diversas circunstancias que en cada caso lo rodean.

En este sentido, cabe destacar la utilidad y el acierto indiscutible de la gramática de Vicente Masip a la hora de tratar y resolver estos problemas. Por ejemplo, el cuadro que ilustra la página 237, dedicado a la *consecutio temporum* muestra perfectamente algunas de las muchas divergencias que se dan en portugués y en español cuando se trata de la rección verbal referente al *tiempo* y *modo* en las subordinadas. Este tipo de trabajo palía, a nuestro entender, la interminable serie de cuadros verbales sobre la conjugación española que le precede (pp.162-177).

Con todo, no es este el único acierto de la gramática en el tratamiento contrastivo de las divergencias. Volviendo ahora a la primera parte de la obra, en el capítulo dedicado a la ortografía y sus relaciones con la fonética (sonidos), el autor se permite comentar, uno a uno, los problemas de pronunciación y ortografía que un brasileño puede encontrar en su proceso de aprendizaje del español (hablado y escrito). Sólo nos cabe lamentar, en cierto modo, que la prolijidad y generosidad del autor en este capítulo y en este tipo de contenidos contrastivos no se haya producido de forma paralela en el capítulo de sintaxis, pues, sin duda, es en este campo en el que se debe incidir más, no sólo en las gramáticas contrastivas, sino también en los métodos de enseñanza de español, pues queda mucho por decir, tanto en lo que se refiere al español como al portugués.

En resumen, se trata de una obra seria y rigurosa que pretende ofrecer al lector una gramática descriptiva de la lengua española de corte tradicional atenta al perfil del que va a ser su principal destinatario: todo aquel que, en Brasil, esté interesado por el conocimiento de las unidades lingüísticas que componen la lengua española.

José Alberto Miranda Poza  
*Universidade Federal de Pernambuco*

---

<sup>6</sup> DUARTE, C.A. *Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués*. Madrid, Edinumen, 1999.

<sup>7</sup> SEDYCIAS, J.A. Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho: *Gramática contrastiva do espanhol-português*. Disponible en la dirección de Internet: <[http://www.sedycias.com/projeto\\_02.htm](http://www.sedycias.com/projeto_02.htm)> [accedido el día 4 de mayo de 2009].

<sup>8</sup> MORENO, C.; FERNANDEZ, G.E. *Gramática contrastiva del español para brasileños, op. cit.*

ISSN 0103-8893



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN