



TOME CXIII 2025



Voces iberorrománicas
del norte
Vozes ibero-românicas
do Norte

Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki

*Mémoires de la Société
Néophilologique de Helsinki*
Tome CXIII

édités par Meri Larjavaara,
Minna Nevala et
Christopher M. Schmidt

*Mémoires de la Société
Néophilologique de Helsinki*
Tome CXIII

Voces iberorrománicas del norte.
Estudios de lengua y literatura en
torno a la cátedra de la
Universidad de Helsinki

Vozes ibero-românicas do Norte.
Estudos de língua e literatura em
torno da cátedra da Universidade
de Helsínquia

———
editado por

Anton Granvik, Aina Bonet, Nerea Mandiola Solozabal,
Iiris Rennieke, Tiago da Silva Carvalho & Andreea Stefanescu

———
Helsinki 2025
Société Néophilologique

Société Néophilologique de Helsinki
<https://edition.fi/ufy>
www.ufy.fi



© Société Néophilologique de Helsinki



This work is licenced under the Creative Commons licence CC-BY-NC-ND 4.0 which enables reusers to copy and distribute the material in any medium or format in unadapted form only, for noncommercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. More information about this licence is available here: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Layout Design: Camilla Pentti

ISBN 13: 978-951-9040-72-1
eISSN: 2984-0961
ISSN: 0355-0192 (print)
Société Néophilologique de Helsinki
Helsinki 2025

<https://doi.org/10.51814/ufy.1584>

Índice

Los editores

Introducción 13

Introdução 23

A. Panorama histórico sobre la enseñanza y la investigación de lenguas iberorrománicas en los países nórdicos / Panorama histórico do ensino e da investigação em línguas ibero-românicas nos países nórdicos

Jukka Havu

1. La historia de la iberorromanística en la Universidad de Helsinki en el siglo XX..... 32

Ingmar Söhrman

2. El hispanismo escandinavo fuera de Finlandia 57

B. Estudios lingüísticos / Estudos linguísticos

Fábio Barcellos Granja & Carlos Rogério Sousa e Silva

3. Estabilidade fonética dos lexemas nos crioulos indo-portugueses de Korlai e Damão 75

Erla Erlendsdóttir

4. En torno a los vocablos *equipar* y *arnés* 89

Ilpo Kempas

5. El uso prehodiernal del pretérito perfecto compuesto en catalán: nuevos resultados empíricos..... 115

Violeta Miliun

6. El papel de la lengua gallega en la socialización de los inmigrantes en Galicia: el caso de la población lituana 141

João Gabriel Morais

7. Repensando a formação inicial de professores de PLNM em cenário pós-pandémico	163
--	-----

Aida Presilla Strauss

8. De <i>vuestra merced</i> a <i>usted</i> en la colonia tardía. La abreviatura de <i>usted</i> en una selección de cartas manuscritas de Francisco de Miranda en su <i>Colombeia</i> , entre 1775 y 1800	187
---	-----

Miguel Rodríguez Monteavaro

9. L'Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu (ELCOA): dalgunes interpretaciones y conclusiones	223
--	-----

C. Estudios literarios / Estudos literários

Edna Rocío Acosta Rodríguez

10. La cocina: espacio y género en la narrativa corta de Elena Garro y Rosario Castellanos	253
--	-----

Maria Boguszewicz

11. Novo (Eco)Cinema Galego: el paisaje como personaje en <i>O que arde</i> de Oliver Laxe (2019)	281
---	-----

Nerea Mandiola Solozabal

12. Editar para existir: proyectos editoriales para la formación del campo literario vasco (1967-1988)	305
--	-----

Daniel Rojas Pachas

13. Enrique Lihn y su ensayística escrita en el marco de la Guerra Fría en Chile	333
--	-----

Lista de autores

Edna Rocío Acosta Rodríguez

Edna Rocío Acosta Rodríguez es profesora de español como lengua extranjera, escritora en formación y estudiante de Literatura Comparada. Nacida en Arbeláez, Colombia y actualmente radicada en Estambul, Turquía, ha impartido clases de lengua española, cultura hispanoamericana y literatura en diversas instituciones internacionales, entre ellas la Universidad Aydin, el Instituto Cervantes y la Universidad de Istinye en Estambul, la Universidad Anáhuac de México y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia. Su experiencia docente en contextos interculturales ha nutrido su enfoque pedagógico, centrado en la reflexión crítica y el diálogo cultural. Ha desarrollado trabajos de investigación en el campo de la literatura latinoamericana contemporánea, con especial atención a los estudios poscoloniales, la representación de la violencia y la voz de las mujeres en la narrativa escrita por autoras del siglo XX y XXI. Además, participa activamente en proyectos culturales y comunitarios, como su colaboración con Redmutua, una red que promueve espacios de creación colectiva, cuidado y acompañamiento entre mujeres migrantes. Su labor combina la docencia, la investigación y la acción cultural desde una perspectiva ética, feminista e intercultural.

Fábio Barcellos Granja

Fábio Granja é licenciado em Linguística pela Universidade do Porto. É atualmente bolseiro da Fundação La Caixa e estudante de mestrado em Linguística na Universidade de Utrecht. A sua investigação centra-se principalmente na fonologia e na sintaxe dos dialetos portugueses e dos crioulos de base portuguesa.

Maria Boguszewicz

Maria Boguszewicz es profesora adjunta en el Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia. Su investigación se centra en las culturas de las lenguas cooficiales de la Península Ibérica. Es miembro del grupo de investigación EcoCultureLab y del (Otra)Iberia. Coordinó los convenios entre la Universidad de Varsovia, la Xunta de Galicia, el Institut

Ramon Llull y el Instituto Vasco Etxepare, y presidió la Asociación Internacional de Estudos Galegos (2018-2021). Actualmente es directiva del LCC Galician Forum en la Modern Language Association e investigadora principal de dos proyectos sobre ecocinema y paisaje en el cine vasco, catalán y gallego.

Erla Erlendsdóttir

Erla Erlendsdóttir es profesora de Filología Hispánica del Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, de la Universidad de Islandia, Reikiavik. Sus principales líneas de investigación son la lexicología, el préstamo léxico, la lexicografía y el contacto de lenguas y culturas, además de la literatura cubana y española, y las traducciones de las crónicas de Indias. Entre sus publicaciones destacan las siguientes obras: *La conciencia lingüística europea. Nuevas aportaciones de impresiones de viajeros* (2005) editado con Emma Martinell, *Svo fagurgrænar og frjósamar. Smásögur frá Kúbu, Púertó Ríkó og Dóminíska lýðveldinu*, editado con Kristín G. Jónsdóttir (2008), *Raddir frá Kúbu. Smásögur kúbanskra kvenna* (2009), *De América a Europa. Denominaciones de alimentos americanos en lenguas europeas* (2017), editado con Emma Martinell e Ingmar Söhrman, *Raddir frá Spáni. Smásögur eftir spænskar konur* (2019), *Á fjarlægum ströndum. Tengsl Spánar og Íslands í tímans rás* (2020), editado con Kristín G. Jónsdóttir.

Jukka Havu

Jukka Havu es doctor en filología iberorrománica y catedrático emérito de francés de la Universidad de Tampere. Tiene una formación de romanista y está especializado en los sistemas verbales (tiempo, aspecto y acción) de las lenguas románicas y ha publicado varios estudios relacionados con estos temas. Desde el año 1986 ha publicado también varios trabajos sobre política lingüística y sobre la normalización del finés, su lengua materna. En cuanto a su docencia académica, ha ocupado diversos cargos como profesor de español, francés y catalán en varias instituciones académicas (Universidad de Helsinki, Escuela Superior de Ciencias Económicas y Mercantiles de Helsinki, Universidad de Tampere). Además de su trabajo de lingüista y profesor universitario, ocupó la dirección del Instituto cultural finlandés en París (2001-2004). En 2016 fue nombrado académico correspondiente extranjero de la Real Academia Española.

Ilpo Kempas

Ilpo Kempas es doctor en Filología Española por la Universidad de Helsinki (2006) y *dosentti* en la misma disciplina en las Universidades de Helsinki y de Turku. Trabaja como profesor de lenguas románicas e inglés en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Seinäjoki. Su área de especialización es la sintaxis verbal, sus líneas de investigación también abarcan la sintaxis preposicional y pronominal, así como los fenómenos sintácticos del discurso escrito, p. ej., del género científico. Se ha ocupado tanto de la lengua actual como de la antigua. Con un enfoque panrománico, ha publicado sobre las lenguas iberorrománicas, el italiano y el siciliano medieval.

Nerea Mandiola Solozabal

Nerea Mandiola Solozabal es profesora de euskera y cultura vasca en la Universidad de Helsinki y en el Centro de Estudio de Lenguas de la Universidad de Yale. Realiza un proyecto de doctorado en Estudios artísticos, literarios y de la cultura en la Universidad Autónoma de Madrid y cuenta con la beca de investigación BBK-Museo del Museo de Bellas Artes de Bilbao (2024-2025).

Violeta Miliun

Violeta Miliun es doctoranda de la Universidad de Vigo, miembro del grupo de investigación *Language Variation and Textual Categorisation*. Su primer contacto con el español se produjo durante sus estudios de licenciatura en la Universidad de Vilnius (Lituania), cuando realizaba programas de intercambio en distintas ciudades españolas. Aparte de la participación en congresos internacionales, es autora de varios artículos en revistas y libros científicos. Sus temas principales de la investigación son la sociolingüística, lingüística comparativa y traducción. Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre la población migrante lituana en España, tratando aspectos lingüísticos y sociales que definen a esta.

João Gabriel Morais

João Gabriel Morais é, atualmente, Leitor do Instituto Camões, I.P., e Coordenador do Centro de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe. Mestre em Português Língua Segunda/Estrangeira pela Universidade do Porto, tem desenvolvido trabalhos de investigação nas áreas do ensino de PLNM, da

formação de professores e da produção de materiais didáticos. É igualmente editor-chefe da revista científica *Sêbê Non Linguagens* e tem apresentado comunicações em diversos eventos internacionais.

Aida Presilla Strauss

Aida Presilla Strauss es venezolana, nacida en la ciudad de Caracas. Es doctoranda por la Universidad de Helsinki en el Programa Doctoral en Estudios del Lenguaje. Este artículo forma parte de una investigación mayor cuyo tema principal son los manuscritos mirandinos en español en *Colombeia*, el archivo del general Francisco de Miranda (1750-1816).

Miguel Rodríguez Monteavaro

Miguel Rodríguez Monteavaro ye doctor n'Investigaciones humanístiques pola Universidá d'Uviéu. Publicó dellos artículos y capítulos sobre dialectoloxía y sociollingüística asturiana y gallega y el so interés académicu céntrase na variación llingüística. Ente les sos obres destaquen la so participación nel equipu de trabayu del atlas *Estudiu de la Transición llingüística na zona Eo-Navia* (Asturias) (ETLEN), la elaboración íntegra del *Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu* (ELCOA) y la creación del proxectu del *Atlas llingüísticu del asturianu* (ALAS).

Daniel Rojas Pachas

Daniel Rojas Pachas (1983). Licenciado en Lenguaje y Comunicación y Magíster en Ciencias de la Comunicación egresado de la UTA, Chile. Maestro en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de Guanajuato, México y Maestro en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos por KU Leuven. Actualmente desarrolla en KU Leuven el proyecto: *Lihn and Bolaño: meta-criticism, rhetoric and power in two trilogies of contemporary Latin American narrative*. Director de Cinosargo Ediciones. Ha publicado investigaciones en torno a la obra de Enrique Lihn, Miguel Ángel Asturias, Reinaldo Arenas, Rodrigo Rey Rosa, Roberto Bolaño y la literatura del norte chileno. Es autor de los poemarios *Gramma*, *Carne*, *Soma* y *Cristo Barroco*, y las novelas *Tremor*, *Random* y *Video killed the radio star*. Actualmente radica en Bélgica.

Carlos Rogério Sousa e Silva

Carlos Silva é coordenador de projetos da Wikimedia Portugal, investigador do Centro de Linguística da Universidade do Porto e membro da Associação de Crioulos de Base Portuguesa e Espanhola (ACBLPE). Anteriormente, foi Professor Auxiliar convidado na Universidade do Porto. Concluiu o doutoramento no domínio da fonologia dos crioulos de base portuguesa (2023).

Ingmar Söhrman

Ingmar Söhrman es catedrático emérito de lenguas románicas de la universidad de Gotemburgo. Doctor en filología románica por la Universidad de Uppsala en 1991 con una tesis titulada *Construcciones condicionales en castellano contemporáneo*, fue lector de sueco en la Universidad de Alcalá y de la Universidad Complutense de Madrid, profesor titular de español de la Universidad de Umea y de Gotemburgo. A partir de 2008 fue catedrático de Lengua Española y desde 2012 de Filología Románica. Ha publicado artículos y libros sobre temas de semántica, sintáxis, pragmática, sociolingüística así como de historia y literatura de todo el mundo románico, enfocando temas españoles, rumanos y retorromances. Además, se ha dedicado a las lenguas eslavas y la situación lingüística en los Balcanes y en la Polinesia. Entre sus obras destacan los libros *Språk, nationer och andra farligheter*, *Vägen från latinet. De romanska språkens historia*, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas* y *Den sanna historien om Dracula: mannen, legenden, myten*.



Introducción

La investigación de las lenguas iberorrománicas ha experimentado un desarrollo en las últimas décadas, particularmente en contextos geográficos y culturales donde históricamente estas lenguas no habían ocupado un lugar central. El volumen titulado *Voces iberorrománicas del norte. Estudios de lengua y literatura en torno a la cátedra de la Universidad de Helsinki* es el resultado del Congreso Internacional de Lenguas Iberorrománicas (CILI) organizado en la Universidad de Helsinki (10-12 de enero de 2024), para celebrar las más de cuatro décadas dedicadas a la investigación y enseñanza de lenguas iberorrománicas en esta institución. Las conferencias y los artículos que resultaron de ellas reflejan la necesidad de documentar, analizar y reflexionar sobre la evolución de las lenguas iberorrománicas no solo en las regiones donde se hablan como lengua nativa sino también en los países nórdicos, con énfasis en Finlandia. Este volumen reúne una colección de estudios y perspectivas académicas que abarcan desde la didáctica y la investigación lingüística hasta la exploración literaria y la crítica cultural.

Además de discutir estos fenómenos, el volumen ofrece un panorama histórico sobre la enseñanza y la investigación de las lenguas iberorrománicas en los países nórdicos, destacando el papel pionero de figuras como Oiva Johannes Tallgren-Tuulio y Eero K. Neuvonen en Finlandia, así como el desarrollo de cátedras y centros de estudio en Suecia, Dinamarca, Noruega e Islandia. Estos trabajos no solo contextualizan la evolución académica, sino que también exponen los desafíos y logros de la disciplina en entornos donde el español, el portugués, el catalán, el gallego y el euskera han debido abrirse camino frente a lenguas dominantes y tradiciones académicas consolidadas. Hoy en día, en la Universidad de Helsinki están representadas las cinco principales lenguas de la Península Ibérica, con programas o módulos de estudios que abarcan la lingüística y la literatura. Por lo tanto, es una institución idónea para fomentar la investigación colaboradora entre todas las lenguas iberorrománicas y aumentar el conocimiento sobre la pluralidad lingüística y cultural del mundo hispano y lusófono en la región nórdica.

Los textos de este volumen se centran en temas lingüísticos, pedagógicos, literarios y culturales. Entre los trabajos enfocados a la lingüística, se encuentran temas como la estabilidad fonético-lexical en criollos

indoportugueses o los cambios en los tiempos verbales del catalán. En el ámbito sociolingüístico y pedagógico, el volumen incluye investigaciones sobre la socialización lingüística de inmigrantes en Galicia y la formación de profesores de portugués como lengua no materna en escenarios pospandémicos. Todas estas investigaciones señalan la diversidad y la riqueza estructural de las lenguas iberorrománicas, así como la importancia de los enfoques comparativos y sociolingüísticos para comprender la evolución y la variación de la lengua. Asimismo, se exploran cuestiones como la representación del paisaje en el cine gallego, el análisis de la obra de un destacado escritor latinoamericano como el chileno Enrique Lihn en el contexto de la Guerra Fría, y la importancia de las editoriales para la normalización y difusión del euskera. Estos estudios enriquecen la comprensión de la literatura iberorrománica y subrayan su capacidad para dialogar con problemáticas sociales, políticas y culturales de alcance global.

Inicia la parte A de este volumen el trabajo de **Jukka Havu** (Universidad de Tampere). Su texto se adentra en la historia y evolución de la iberorromanística en Finlandia a lo largo del siglo XX. Repasa la labor de investigadores pioneros como Oiva Johannes Tallgren-Tuulio (1878-1941) y Eero K. Neuvonen (1904-1981) hasta la fundación de la cátedra de lenguas iberorrománicas en 1981/1983. El repaso histórico de la iberorromanística finlandesa destaca cómo, inicialmente, los estudios centrados en las lenguas de la península ibérica se vieron influenciados por los grandes maestros de la filología románica, nacida en Alemania a lo largo del siglo XIX. Pero fue el interés personal de Tallgren-Tuulio el que lo llevó a transitar de las lenguas clásicas a los romances peninsulares y el árabe. Se destaca aquí el enorme impacto de la labor investigadora y la renovación de los estudios en lingüística hispánica iniciada por D. Ramón Menéndez Pidal a inicios del siglo XX, bajo cuya tutela Tallgren-Tuulio pudo formarse. Esta tradición se vio también medio siglo más tarde, cuando el que sería el primer catedrático de lenguas iberorrománicas, Dr. Timo Riiho, tuvo la oportunidad de estudiar bajo la tutela de la siguiente generación de maestros de la Escuela de Filología de la Universidad de Madrid, en aquella época liderada por D. Rafael Lapesa. De su interés por las otras lenguas peninsulares y la aplicación del método comparativo en su investigación nació la cátedra y el Departamento de lenguas iberorrománicas y, especialmente, el amplio abanico de lenguas que

oferta la Universidad de Helsinki en la actualidad: catalán, español, gallego, portugués y euskera.

El repaso histórico de la iberorromanística en Finlania se ve completado por el capítulo de **Ingmar Söhrman** (Universidad de Gotemburgo), que presenta un panorama de la enseñanza y la investigación en lenguas iberorrománicas en los países escandinavos, Dinamarca, Islandia, Noruega y Suecia. Da cuenta de los orígenes de la enseñanza de lo que actualmente se conoce como lenguas modernas en las universidades escandinavas, destacando, por un lado, los principales investigadores pasados y presentes y sus especialidades y, por otro, la evolución de la presencia de estas lenguas en los diferentes centros a lo largo del tiempo.

En la parte *B. Estudios lingüísticos*, **Fábio Barcellos Granja** y **Carlos Rogério Sousa e Silva** (Universidade de Utrecht, Fundação La Caixa y Centro de Linguística da Universidade do Porto, Wikimedia Portugal) examinan el grado de estabilidad fonético-lexical en dos lenguas criollas de base portuguesa, habladas en Korlai y Damán, India. Es sabido que las lenguas criollas incorporan una gran cantidad de vocabulario de la lengua base, y los autores investigan qué dominios semánticos presentan más semejanzas fonético-lexicales con el portugués. Su análisis se basa en un corpus de 684 cognados e incluye la comparación entre las formas del portugués del siglo XVI con datos actuales de ambos criollos. Con base en el cálculo de la distancia fonética entre los pares de palabras, los autores comprueban una menor estabilidad fonética en el criollo de Korlai, posiblemente relacionada con la menor duración de la presencia portuguesa en esa región. La investigación también revela que los dominios semánticos de ambos criollos presentan patrones similares: en general, hay menos distancia fonético-lexical en los términos de parentesco y de los numerales entre el portugués y los criollos. Por otro lado, con el paso del tiempo, los nombres de las partes del cuerpo han sufrido más cambios en los criollos de Korlai y Damán.

Erla Erlandstóttir (Universidad de Islandia) analiza la trayectoria de dos familias de lexemas de origen nórdico en español, a saber, *equipar* y *arnés*. Se trata de tecnicismos pertenecientes a la terminología de la náutica y al léxico de la milicia relacionados con la preparación y equipamiento de las embarcaciones. Tras un análisis minucioso de la documentación recogida de diferentes fuentes lexicográficas, se constata que estos lexemas, cuya incorporación al español se produce a partir del siglo XIII, se atestiguan

principalmente en libros y relatos de viajes, en algunas crónicas de Indias, en la literatura de tema náutico y en tratados sobre la construcción naviera confeccionados sobre todo en un periodo que comprende entre el siglo XVI y el XVIII. *Arnés*, que ha pasado al campo semántico militar, se documenta en fuentes de muy diversa índole desde finales del siglo XIII. En la actualidad, el término, con el significado de ‘armazón para sujetar o asegurar a alguien’, por ejemplo, arnés de escalada y alpinismo, se encuentra en el campo semántico de los deportes. *Equipar*, por su parte, ha entrado en el español a través del francés y, al igual *arnés*, ha experimentado una expansión semántica llegando a utilizarse en campos distintos al náutico, como es el deportivo.

Ilpo Kempas (Universidad de Ciencias Aplicadas de Seinäjoki, Finlandia) analiza el fenómeno emergente del uso del *perfet* (pretérito perfecto compuesto) en contextos prehodiernales en catalán; es decir, cuando se hace referencia a eventos ocurridos antes del día del habla. El estudio empírico recoge 189 ejemplos auténticos en línea de este uso y complementa investigaciones anteriores. Se observa que el uso del *perfet* no se limita a eventos recientes como *ahir* ‘ayer’, sino que también aparece con marcadores temporales más lejanos (por ejemplo, *fa X dies*, *fa anys*), aunque en porcentajes más bajos. Los verbos más frecuentes en este contexto son *morir* y *tornar*, ambos asociados con situaciones transformativas/resultativas, lo que sugiere una conexión semántica relevante. El uso del *perfet* no muestra una disminución proporcional con la distancia temporal, y su frecuencia tampoco depende de la persona gramatical. Las construcciones pasivas perifrásticas con *perfet*, inicialmente consideradas un posible foco de expansión, resultan marginales. El artículo concluye que el uso prehodiernal del *perfet*, aunque todavía escaso, es un fenómeno real que podría estar influido por el bilingüismo catalán-español y apunta a un proceso incipiente de cambio lingüístico comparable al ocurrido en el español peninsular.

Centrando la atención en la enseñanza del gallego, **Violeta Miliun** (Universidade de Vigo) investiga el papel de esta lengua en la socialización de inmigrantes lituanos en Galicia. A través de entrevistas cualitativas con seis participantes, la autora analiza cómo factores como el tiempo de residencia, la composición familiar y el entorno geográfico influyen en el uso y las actitudes hacia el gallego. Se concluye que la socialización en gallego es limitada, predominando el castellano como lengua de integración, aunque se reconoce la importancia del gallego en contextos específicos como la escuela, el medio

rural y las familias mixtas. El estudio revela que el contacto con la lengua depende de la exposición ambiental y de las necesidades comunicativas locales, y que el aprendizaje del gallego suele ser pasivo o funcional. A pesar de una visión positiva de la lengua, su prestigio social es bajo entre los entrevistados. El trabajo aporta una reflexión sobre el bilingüismo y la integración lingüística en contextos minoritarios y migratorios.

La contribución de **João Gabriel Morais** (Instituto Camões, São Tomé e Príncipe) reflexiona sobre los desafíos y oportunidades que surgieron para la formación de profesores de Portugués Lengua No Materna (PLNM) tras la pandemia de la COVID-19. El autor analiza los impactos del aprendizaje remoto de emergencia, subrayando la necesidad de competencias específicas para docentes en un entorno educativo cada vez más mediado por la tecnología. La reflexión se centra en la adaptación emocional, pedagógica y digital de profesores y estudiantes, abordando temas como la autonomía, la motivación, la exclusión social y la competencia digital. Además del análisis teórico, Morais presenta experiencias prácticas con alumnos del Máster en PLNM de la Universidad de Oporto, como simulaciones de clase, uso de plataformas digitales y ejercicios de mediación intercultural. Finalmente, sostiene que la formación inicial docente debe evolucionar para integrar competencias tecnológicas, emocionales e interculturales, preparando a los docentes para una enseñanza más inclusiva, crítica y apoyada tecnológicamente.

El trabajo de **Aida Presilla Strauss** (Universidad de Helsinki) estudia una selección de cartas que forman parte de los manuscritos incluidos en *Viages* del General Francisco de Miranda (Caracas 1750–La Carraca, España, 1816). *Viages*, por su parte, constituye la primera parte de *Colombeia*, archivo que documenta los textos que produjo Miranda a lo largo de su vida. Las 39 cartas analizadas ofrecen testimonios, desconocidos hasta ahora, del uso de las formas de tratamiento de la Colonia tardía, específicamente, de las últimas décadas del siglo XVIII. El análisis demuestra que, en la mayoría de sus cartas, excepto aquellas que tienen carácter oficial y van dirigidas a autoridades superiores, Miranda usa la forma *usted* abreviada sin *-m*, es decir (V.) en el trato respetuoso. Ante este hecho, la autora sugiere que Miranda puede haber sido el primer prócer español-americano que usó la forma de tratamiento *usted* (abreviado V.) en el español de Venezuela. Este uso puede explicarse por

su contacto directo y prolongado (más de diez años) con las formas de tratamiento peninsulares.

Miguel Rodríguez Monteavaro (Universidad d'Uviéu) presenta una investigación dialectológica centrada en el área centro-occidental de Asturias, basada en datos recogidos en 18 puntos de encuesta y analizados con herramientas de dialectometría. Su objetivo es revisar y precisar la frontera entre los dialectos occidental y central del asturllionés mediante métodos cuantitativos, superando las limitaciones de la dialectología tradicional. El estudio revela una zona de transición dialectal marcada por la acumulación de isoglosas, con el río Nalón y cadenas montañosas como límites naturales clave. Asimismo, se identifican influencias sociolingüísticas significativas derivadas de la estructura poblacional, la industrialización, las vías de comunicación y centros comerciales como Uviéu y Grau. El análisis muestra cómo factores geográficos y sociales han modelado la variación lingüística local, destacando también discrepancias entre las percepciones lingüísticas de los hablantes y los resultados dialectométricos. Finalmente, se señala que el proyecto ELCOA (*Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu*) no solo aporta una nueva visión sobre la zonificación dialectal, sino que también abre nuevas líneas de investigación sobre la evolución, castellanización y políticas lingüísticas del asturllionés, proponiendo una metodología innovadora aplicable a futuros estudios en otras áreas del dominio lingüístico.

La parte C. *Estudios literarios*, se inicia con el trabajo de **Edna Rocío Acosta Rodríguez** (Pontificia Universidad Católica Argentina) quien examina cómo las autoras mexicanas Elena Garro y Rosario Castellanos en sus cuentos le dan un nuevo significado al concepto de la cocina como un espacio de tensión, reflexión y resistencia frente a los roles tradicionales de género. A través de relatos como “Lección de cocina”, “La culpa es de los Tlaxcaltecas” y “Una mujer sin cocina”, ambas autoras presentan la cocina como un lugar para reflexionar y un escenario simbólico de creatividad y cuestionamiento del poder patriarcal. Las escritoras reasignan este espacio como un territorio de introspección, refugio, congregación femenina y expresión artística. Garro y Castellanos señalan cómo las mujeres transforman su espacio doméstico en uno de trabajo, desafiando las convenciones sociales impuestas. Mediante la voz narrativa femenina, el monólogo interior y el simbolismo culinario, las autoras revelan el conflicto entre la identidad individual y las expectativas sociales. La cocina, tradicionalmente percibida como lugar de opresión, es

reivindicada como un ámbito de transformación personal y cultural. Este estudio destaca la cocina como espacio donde convergen memoria, poder y creatividad, contribuyendo a enriquecer los estudios literarios latinoamericanos desde una perspectiva de género y revelando cómo lo cotidiano puede ser también escenario de emancipación.

Maria Boguszewicz (Universidad de Varsovia) examina *O que arde*, de Oliver Laxe, en el marco del Novo Cinema Galego, poniendo de relieve las tensiones entre la fidelidad al espíritu del movimiento y su apertura a un público más amplio. A partir de un enfoque ecocrítico y neomaterialista, el estudio se centra en el tratamiento del paisaje como elemento central del filme, no solo como telón de fondo, sino como agente autónomo con capacidad de acción. El análisis se interesa por las estrategias cinematográficas que permiten esta personificación del entorno natural y plantea cómo Laxe subvierte las jerarquías antropocéntricas tradicionales al proponer una relación de interdependencia entre humanos y naturaleza. En este sentido, el artículo sostiene que *O que arde* no solo participa en la redefinición del paisaje dentro del cine gallego contemporáneo, sino que también propone una nueva forma de representación ecológica, alejada de la cosificación capitalista y orientada hacia una ética del respeto y la dignificación de lo no humano.

Nerea Mandiola Solozabal (Universidad de Helsinki/Universidad Autónoma de Madrid) analiza algunos de los proyectos editoriales más significativos que contribuyeron a la formación del campo literario y cultural en el País Vasco entre las décadas de 1960 y 1980. En el contexto del movimiento cultural de finales del franquismo, iniciativas como la Editorial Kriselu, la Editorial Lur, Hordago Editorial y el grupo Pott Banda promovieron activamente la creación de un campo editorial en euskera. Estos proyectos, estrechamente relacionados entre sí mediante redes de colaboración, desempeñaron un papel fundamental tanto en la estandarización del euskera como en la modernización de la literatura vasca. A partir de documentación de archivo y entrevistas personales, el estudio reconstruye estas trayectorias editoriales y pone en evidencia su papel decisivo en la consolidación del campo cultural vasco, así como su implicación en la defensa y revitalización de la cultura en esta lengua.

Daniel Rojas Pachas (KU Leuven) analiza un conjunto de textos de no ficción del poeta chileno Enrique Lihn en el contexto de la Guerra Fría y la dictadura de Augusto Pinochet, centrándose en textos escritos entre 1964 y

1986. El estudio destaca cómo la censura, la represión y la condición de “insilio” —vivir bajo vigilancia y sin exilio— marcaron la difusión y el contenido de sus ensayos, muchos de los cuales permanecieron inéditos o tuvieron escasa circulación hasta su publicación póstuma. Lihn, inicialmente vinculado a la izquierda y la intelectualidad latinoamericana, evolucionó hacia una postura apartidista y crítica frente a todo tipo de control ideológico, distanciándose tanto de la izquierda dogmática como del oficialismo de la dictadura. El artículo subraya la importancia del ethos autoral en la obra de Lihn, analizando cómo su escritura no solo reflexiona sobre la represión y la censura, sino que también las asume y parodia mediante una performatividad autorreflexiva. Inspirado por figuras como Roland Barthes, Lihn emplea el ensayo como un espacio para el pensamiento crítico y la experimentación literaria, desafiando las convenciones institucionales y el silenciamiento impuesto por el régimen. Su obra ensayística, poco difundida y escasamente estudiada, constituye una denuncia de los simulacros del poder y una defensa de la libertad creativa y la autonomía intelectual.

En suma, el presente volumen constituye una contribución al campo de los estudios iberorrománicos gracias a su variedad de temas y enfoques, pero, además, por su capacidad de construir puentes entre comunidades académicas del norte de Europa y los países de lenguas iberorrománicas. De esta manera, refleja el dinamismo y la vitalidad de un campo de investigación en constante evolución, capaz de adaptarse a nuevos contextos y de responder a los desafíos y oportunidades de la globalización y la diversidad cultural. Por lo tanto, el volumen documenta el pasado y el presente de los estudios iberorrománicos teniendo la Universidad de Helsinki como nexo común, además de plantear interrogantes y líneas de investigación para el futuro, invitando a la reflexión y al diálogo interdisciplinario.

Para terminar, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a todos los que hicieron posible esta publicación. Agradecemos la Facultad de letras de la Universidad de Helsinki por acoger el Congreso, a la comunidad de investigación CoCoLaC por ayudar a financiar y organizarlo, a la Sociedad Néofilológica por acoger el volumen en su serie *Mémoires*, a los demás miembros de su comité organizador, a los participantes por asistir y crear un buen ambiente de diálogo y aprendizaje, y a los autores de los trabajos que conforman este volumen. Finalmente, queremos expresar nuestro agradecimiento especial a los evaluadores que, en el acostumbrado

anonimato, han hecho una contribución valiosísima sin la cual estas *Voces* no habrían llegado a ser lo que son.

Esperamos que los lectores encuentren en las páginas que siguen ideas, interrogantes, planteamientos y líneas de investigación que estimulen y abran vía a labores futuras, tengan o no una conexión inmediata con el norte.

Helsinki, julio de 2025

Anton Granvik, Aina Bonet, Nerea Mandiola Solozabal, Iris Rennie, Tiago da Silva Carvalho & Andreea Stefanescu



Introdução

A investigação das línguas ibero-românicas tem-se desenvolvido nas últimas décadas, nomeadamente em contextos geográficos e culturais onde estas línguas não ocupavam historicamente um lugar central. O volume intitulado *Vozes ibero-românicas do Norte. Estudos linguísticos e literários em torno da cátedra da Universidade de Helsínquia* é o resultado do Congresso Internacional de Línguas Ibero-Românicas (CILI) organizado na Universidade de Helsínquia (10-12 de janeiro de 2024) para celebrar mais de quatro décadas de investigação e ensino das línguas ibero-românicas nesta instituição. As comunicações e os artigos resultantes representam a necessidade de documentar, analisar e refletir sobre a evolução das línguas ibero-românicas não só nas regiões onde são faladas como línguas nativas, mas também nos países nórdicos, com ênfase na Finlândia. Este volume reúne um conjunto de estudos e perspetivas académicas que vão da didática e da investigação linguística à exploração literária e à crítica cultural.

Para além de discutir estes fenómenos, o volume apresenta um panorama histórico do ensino e da investigação das línguas ibero-românicas nos países nórdicos, destacando o papel pioneiro de figuras como Oiva Johannes Tallgren-Tuulio e Eero K. Neuvonen na Finlândia, bem como o desenvolvimento de cátedras e centros de estudo na Suécia, Dinamarca, Noruega e Islândia. Estes artigos não só contextualizam os desenvolvimentos académicos, como também expõem os desafios e as realizações da disciplina em ambientes em que o espanhol, o português, o catalão, o galego e o basco tiveram de abrir caminho face às línguas dominantes e às tradições académicas estabelecidas. Atualmente, as cinco principais línguas da Península Ibérica estão representadas na Universidade de Helsínquia, com programas ou módulos de estudo que abrangem a linguística e a literatura. A Universidade de Helsínquia é, por conseguinte, uma instituição ideal para fomentar a investigação em colaboração entre todas as línguas ibero-românicas e para aumentar o conhecimento sobre a pluralidade linguística e cultural do mundo hispânico e lusófono na região nórdica.

Os textos deste volume incidem sobre temas linguísticos, pedagógicos, literários e culturais. Entre os trabalhos centrados na linguística, encontram-se temas como a estabilidade fonético-lexical nos crioulos indo-portugueses ou as

mudanças nos tempos verbais do catalão. No campo sociolinguístico e pedagógico, o volume inclui investigações sobre a socialização linguística dos imigrantes na Galiza e a formação de professores de português como língua não materna em cenários pós-pandêmicos. Toda esta investigação aponta para a diversidade e riqueza estrutural das línguas ibero-românicas, bem como para a importância das abordagens comparativas e sociolinguísticas na compreensão da evolução e variação linguísticas. O volume explora também questões como a representação da paisagem no cinema galego, a análise da obra de proeminentes escritores latino-americanos como o chileno Enrique Lihn no contexto da Guerra Fria, e a importância das editoras para a normalização e divulgação do basco. Estes estudos enriquecem a compreensão da literatura ibero-românica e sublinham a sua capacidade de dialogar com questões sociais, políticas e culturais de âmbito global.

A Parte A deste volume começa com um artigo de **Jukka Havu** (Universidade de Tampere). O seu texto investiga a história e o desenvolvimento da ibero-romanística na Finlândia no século XX. Passa em revista o trabalho de investigadores pioneiros como Oiva Johannes Tallgren-Tuulio (1878–1941) e Eero K. Neuvonen (1904–1981) até à fundação da cátedra de línguas ibero-românicas em 1981/1983. Esta panorâmica histórica da ibero-romanística finlandesa destaca como, inicialmente, os estudos focados nas línguas da Península Ibérica foram influenciados pelos grandes mestres da filologia românica, nascida na Alemanha ao longo do século XIX. Mas foi o interesse pessoal de Tallgren-Tuulio que o levou a passar das línguas clássicas para as línguas românicas peninsulares e o árabe. Destaca-se aqui o enorme impacto do trabalho de investigação e de renovação dos estudos em linguística hispânica iniciado por Ramón Menéndez Pidal no início do século XX, sob cuja tutela Tallgren-Tuulio pôde estudar. Esta tradição também se verificou meio século mais tarde, quando a pessoa que seria o primeiro catedrático de línguas ibero-românicas, Dr. Timo Riiho, teve a oportunidade de estudar sob a tutela da geração seguinte de professores da Escola de Filologia da Universidade de Madrid, na altura dirigida por Rafael Lapesa. O interesse de Dr. Timo Riiho por outras línguas peninsulares e a aplicação do método comparativo na sua investigação deram origem à cátedra e ao Departamento de línguas ibero-românicas e, sobretudo, ao vasto leque de línguas atualmente oferecido pela Universidade de Helsínquia: catalão, espanhol, galego, português e basco.

Ingmar Söhrman (Universidade de Gotemburgo) apresenta uma panorâmica histórica do ensino e da investigação das línguas ibero-românicas nos países escandinavos – Dinamarca, Islândia, Noruega e Suécia. O autor faz um relato das origens do ensino do que atualmente é conhecido como línguas modernas nas universidades escandinavas, destacando, por um lado, os principais investigadores do passado e do presente e as suas especialidades e, por outro lado, a evolução da presença destas línguas nos diferentes centros ao longo do tempo.

Na Parte B. *Estudos Linguísticos*, **Fábio Barcellos Granja** e **Carlos Rogério Sousa e Silva** (Universidade de Utrecht, Fundação La Caixa e Centro de Linguística da Universidade do Porto, Wikimedia Portugal) examinam o grau de estabilidade fonético-lexical em duas línguas crioulas de base portuguesa faladas em Korlai e Damão, na Índia. As línguas crioulas são conhecidas por incorporarem uma grande quantidade de vocabulário da língua-base, e os autores investigam quais os domínios semânticos que apresentam mais semelhanças fonético-lexicais com o português. A sua análise baseia-se num corpus de 684 cognatos e inclui uma comparação de formas do português do século XVI com dados atuais de ambos os crioulos. Com base no cálculo da distância fonética entre pares de palavras, os autores constatarem uma menor estabilidade fonética no crioulo de Korlai, possivelmente relacionada com a menor duração da presença portuguesa naquela região. A investigação revela também que os domínios semânticos de ambos os crioulos apresentam padrões semelhantes: em geral, há uma menor distância fonético-lexical nos termos de parentesco e nos numerais entre o português e os crioulos. Por outro lado, ao longo do tempo, os nomes das partes do corpo sofreram mais alterações nos crioulos de Korlai e Damão.

Erla Erlandstóttir (Universidade da Islândia) analisa a trajetória de duas famílias de lexemas de origem nórdica em espanhol, nomeadamente *equipar* e *arnés*. Trata-se de termos técnicos pertencentes à terminologia náutica e ao léxico militar relacionados com a preparação e o equipamento de embarcações. Após uma análise metódica da documentação recolhida em diferentes fontes lexicográficas, a autora constata que estes lexemas, cuja incorporação ao espanhol ocorre a partir do século XIII, se encontram principalmente em livros e relatos de viagens, em algumas crónicas das Índias, na literatura de tema náutico e em tratados de construção naval produzidos principalmente no período compreendido entre os séculos XVI e

XVIII. *Arnés*, que passou a fazer parte do campo semântico militar, está documentado numa grande variedade de fontes desde o final do século XIII. Atualmente, o termo, com o significado de 'estrutura para segurar ou fixar alguém' – por exemplo, *arnés de escalada y alpinismo* – encontra-se no campo semântico do desporto. *Equipar*, por seu lado, entrou no espanhol através do francês e, tal como *arnés*, sofreu uma expansão semântica, passando a ser utilizado em outros domínios que não o náutico, como o desportivo.

Ilpo Kempas (Universidade de Ciências Aplicadas de Seinäjoki, Finlândia) analisa o fenómeno emergente do uso do *perfet* (pretérito perfeito composto) em contextos pré-hodiernos em catalão, ou seja, quando se faz referência a eventos que ocorreram antes do dia do discurso. O estudo empírico recolhe 189 exemplos autênticos *online* deste uso e complementa a investigação anterior. Observa-se que este uso não se limita a acontecimentos recentes, como *ahir* 'ontem', mas também aparece com marcadores temporais mais distantes (por exemplo, *fa X dies, fa anys*), embora em percentagens mais baixas. Os verbos mais frequentes neste contexto são *morir* e *tornar*, ambos associados a situações transformativas/resultativas, o que sugere uma ligação semântica relevante. O uso do *perfet* não apresenta uma diminuição proporcional com a distância temporal, nem a sua frequência depende da pessoa gramatical. As construções passivas perifrásticas com *perfet*, inicialmente consideradas um possível foco de expansão, revelam-se marginais. O artigo conclui que o uso pré-hodierno do *perfet*, embora ainda escasso, é um fenómeno real que pode ser influenciado pelo bilinguismo catalão-espanhol e aponta para um processo incipiente de mudança linguística comparável ao ocorrido no espanhol peninsular.

Centrando-se no ensino do galego, **Violeta Miliun** (Universidade de Vigo) investiga o papel do galego na socialização dos imigrantes lituanos na Galiza. Através de entrevistas qualitativas com seis participantes, a autora analisa a forma em que fatores como o tempo de residência, a composição familiar e o ambiente geográfico influenciam o uso e as atitudes em relação ao galego. Conclui-se que a socialização em galego é limitada, predominando o castelhano como língua de integração, embora se reconheça a importância do galego em contextos específicos como as escolas, as zonas rurais e as famílias mistas. O estudo revela que o contacto com a língua depende da exposição ambiental e das necessidades comunicativas locais, e que a aprendizagem do galego tende a ser passiva ou funcional. Apesar de uma visão positiva da

língua, o seu prestígio social é baixo entre os entrevistados. O estudo proporciona uma reflexão sobre o bilinguismo e a integração linguística em contextos minoritários e migrantes.

O contributo de **João Gabriel Morais** (Instituto Camões, São Tomé e Príncipe) reflete sobre os desafios e oportunidades que se colocaram à formação de professores de Português Língua Não Materna (PLNM) após a pandemia da COVID-19. O autor analisa os impactos da aprendizagem remota de emergência, sublinhando a necessidade de competências específicas para os professores num ambiente educativo cada vez mais mediado pela tecnologia. A reflexão centra-se na adaptação emocional, pedagógica e digital de professores e alunos, abordando questões como a autonomia, a motivação, a exclusão social e a competência digital. Para além da análise teórica, Morais apresenta experiências práticas com alunos do Mestrado em PLNM da Universidade do Porto, como simulações em sala de aula, utilização de plataformas digitais e exercícios de mediação intercultural. Por fim, defende que a formação inicial de professores deve evoluir no sentido de integrar as competências tecnológicas, emocionais e interculturais, preparando os professores para um ensino mais inclusivo, crítico e tecnologicamente apoiado.

O trabalho de **Aida Presilla Strauss** (Universidade de Helsínquia) estuda uma seleção de cartas que fazem parte dos manuscritos incluídos em *Viages* do General Francisco de Miranda (Caracas 1750 – La Carraca, Espanha, 1816). *Viages* é a primeira parte de *Colombeia*, um arquivo que documenta os textos produzidos por Miranda durante a sua vida. As 39 cartas analisadas oferecem provas, até agora desconhecidas, da utilização de formas de tratamento no período colonial tardio, nomeadamente nas últimas décadas do século XVIII. A análise mostra que, na maioria das suas cartas, exceto nas de caráter oficial e dirigidas a autoridades superiores, Miranda utiliza a forma abreviada *usted* sem *-m*, ou seja, (*V.*) em tratamento respeitoso. Dado este facto, a autora sugere que Miranda pode ter sido a primeira pessoa hispano-americana proeminente a usar a forma de tratamento *usted* (abreviada *V.*) no espanhol venezuelano. Este uso pode ser explicado pelo seu contacto direto e prolongado (mais de dez anos) com as formas de tratamento peninsulares.

Miguel Rodríguez Monteavaro (Universidá d’Uviéu) apresenta uma investigação dialetológica centrada na zona centro-oeste das Astúrias, baseada em dados recolhidos em 18 pontos de inquérito e analisados com ferramentas

dialeto métricas. O seu objetivo é rever e clarificar a fronteira entre os dialetos ocidental e central do asturo-leonês através de métodos quantitativos, ultrapassando as limitações da dialetologia tradicional. O estudo revela uma zona de transição dialetal marcada pela acumulação de isoglossas, tendo o rio Nalón e as serras como limites naturais fundamentais. O autor identifica também influências sociolinguísticas significativas derivadas da estrutura populacional, da industrialização, das vias de comunicação e de centros comerciais como Uviéu e Grau. A análise mostra como os fatores geográficos e sociais moldaram a variação linguística local, destacando também as discrepâncias entre as perceções linguísticas dos falantes e os resultados dialeto métricos. Por último, salienta-se que o projeto ELCOA (*Estudiul llingüísticu nel centru-occidente asturianu*) não só fornece novos conhecimentos sobre a zonação dialetal, como também abre novas linhas de investigação sobre a evolução, castelhanização e políticas linguísticas do asturo-leonês, propondo uma metodologia inovadora aplicável a futuros estudos noutras áreas do domínio linguístico.

A Parte C. *Estudios Literários*, começa com o trabalho de **Edna Rocío Acosta Rodríguez** (Pontificia Universidad Católica Argentina) que analisa a forma como as escritoras mexicanas Elena Garro e Rosario Castellanos dão um novo significado ao conceito de cozinha nos seus contos como um espaço de tensão, reflexão e resistência aos papéis tradicionais de género. Através de histórias como “Lección de cocina”, “La culpa es de los Tlaxcaltecas” e “Una mujer sin cocina”, ambas as escritoras apresentam a cozinha como um lugar de reflexão e um palco simbólico para a criatividade e o questionamento do poder patriarcal. As escritoras redefinem este espaço como um território de introspeção, refúgio, congregação feminina e expressão artística. Garro e Castellanos salientam como as mulheres transformam o seu espaço doméstico num espaço de trabalho, desafiando as convenções sociais impostas. Através da voz narrativa feminina, do monólogo interior e do simbolismo culinário, as escritoras revelam o conflito entre a identidade individual e as expectativas sociais. A cozinha, tradicionalmente vista como um lugar de opressão, é recuperada como um espaço de transformação pessoal e cultural. Este estudo destaca a cozinha como um espaço onde convergem a memória, o poder e a criatividade, contribuindo para o enriquecimento dos estudos literários latino-americanos numa perspetiva de género e revelando como o quotidiano pode também ser um palco de emancipação.

Maria Boguszewicz (Universidade de Varsovia) analisa o filme *O que arde*, de Oliver Laxe, no quadro do Novo Cinema Galego, evidenciando as tensões entre a fidelidade ao espírito do movimento e a sua abertura a um público mais vasto. Partindo de uma abordagem ecocrítica e neo-materialista, o estudo centra-se no tratamento da paisagem como elemento central do filme, não só como pano de fundo, mas também como agente autónomo com capacidade de ação. A análise interessa-se pelas estratégias cinematográficas que permitem esta personificação do ambiente natural e considera a forma como Laxe subverte as hierarquias antropocêntricas tradicionais ao propor uma relação de interdependência entre o ser humano e a natureza. Neste sentido, o artigo argumenta que *O que arde* não só participa na redefinição da paisagem no cinema galego contemporâneo, como também propõe uma nova forma de representação ecológica, afastada da reificação capitalista e orientada para uma ética de respeito e dignificação do não-humano.

Nerea Mandiola Solozabal (Universidade de Helsínquia e Universidade Autónoma de Madrid) analisa alguns dos projetos editoriais mais significativos que contribuíram para a formação do campo literário e cultural do País Basco entre as décadas de 1960 e 1980. No contexto do movimento cultural do final do regime franquista, iniciativas como Editorial Kriselu, Editorial Lur, Hordago Editorial e o grupo Pott Banda promoveram ativamente a criação de um campo editorial em basco. Estes projetos, estreitamente ligados entre si através de redes de colaboração, desempenharam um papel fundamental tanto na normalização do basco como na modernização da literatura basca. Com base em documentação de arquivo e entrevistas pessoais, o estudo reconstrói estas trajetórias editoriais e destaca o seu papel decisivo na consolidação do campo cultural basco, bem como o seu envolvimento na defesa e revitalização da cultura nesta língua.

Daniel Rojas Pachas (KU Leuven) analisa um conjunto de textos não ficcionais do poeta chileno Enrique Lihn no contexto da Guerra Fria e da ditadura de Augusto Pinochet, com enfoque em textos escritos entre 1964 e 1986. O estudo destaca como a censura, a repressão e a condição de "insilio" — viver sob vigilância e sem exílio — marcaram a divulgação e o conteúdo dos seus ensaios, muitos dos quais permaneceram inéditos ou tiveram pouca circulação até à sua publicação póstuma. Lihn, inicialmente ligado à esquerda e à intelectualidade latino-americana, evoluiu para uma postura apartidária e crítica em relação a todo o tipo de controlo ideológico, distanciando-se tanto

da esquerda dogmática como do oficialismo da ditadura. O artigo destaca a importância do *éthos* autoral na obra de Lihn, analisando como a sua escrita não só reflete sobre a repressão e a censura, como também as abraça e parodia através de uma performatividade autorreflexiva. Inspirado por figuras como Roland Barthes, Lihn utiliza o ensaio como espaço de pensamento crítico e experimentação literária, desafiando as convenções institucionais e o silenciamento imposto pelo regime. A sua obra ensaística, pouco conhecida e pouco estudada, constitui uma denúncia dos simulacros de poder e uma defesa da liberdade criativa e da autonomia intelectual.

Em resumo, este volume constitui um contributo para o campo dos estudos ibero-românicos, não só pela sua variedade de temas e abordagens, mas também pela sua capacidade de construir pontes entre as comunidades académicas do Norte da Europa e os países de língua ibero-românica. Reflete, assim, o dinamismo e a vitalidade de um campo de investigação em constante evolução, capaz de adaptar-se a novos contextos e de responder aos desafios e oportunidades da globalização e da diversidade cultural. Portanto, o volume documenta o passado e o presente dos estudos ibero-românicos, tendo comonexo comum a Universidade de Helsínquia. Propõe ainda questões e linhas de investigação para o futuro, convidando à reflexão e ao diálogo interdisciplinar.

Para concluir, expressamos o nosso mais profundo agradecimento a todos os que tornaram possível esta publicação. Agradecemos à Faculdade de Letras da Universidade de Helsínquia por ter acolhido o Congresso, aos organizadores pelo empenho, e a todos os participantes pela sua presença e pela criação de um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem. Agradecemos também aos autores dos trabalhos aqui reunidos, bem como aos avaliadores anónimos, cuja contribuição criteriosa e generosa foi essencial para a qualidade deste volume.

Esperamos que os leitores encontrem, nas páginas que se seguem, ideias, questionamentos, abordagens e linhas de investigação que inspirem novos caminhos e fomentem investigações futuras com (ou sem) ligação direta ao norte.

Helsínquia, em julho de 2025

Anton Granvik, Aina Bonet, Nerea Mandiola Solozabal, Iris Rennie, Tiago da Silva Carvalho & Andreea Stefanescu



A. Panorama histórico sobre la enseñanza y la investigación de lenguas iberorrománicas en los países nórdicos

A. Panorama histórico do ensino e da investigación das línguas ibero-românicas nos países nórdicos



1. La historia de la iberorromanística en la Universidad de Helsinki en el siglo XX

Jukka Havu

ORCID: 0000-0003-4499-9787



En este artículo se abordará la historia de los estudios de filología y lingüística iberorrománicas en la Universidad de Helsinki en el siglo XX.

El texto se concentrará en la obra de los pioneros de la iberorromanística finlandesa cuyo trabajo fue importante para la creación de la primera cátedra de filología iberorrománica en 1981. Se comentarán sobre todo los trabajos de Oiva Johannes Tallgren-Tuulio, Eero K. Neuvonen y Timo Riiho y en la última parte se presentará el papel que desempeñaron algunos lingüistas que sin haber ocupado un puesto institucional dentro del marco de la filología iberorrománica trabajaron sobre temas relacionados con esta disciplina manteniendo así vivo el interés por la filología española, portuguesa y catalana.

Palabras clave: filología iberorrománica, Universidad de Helsinki, iberorromanistas finlandeses, siglo XX

1. Introducción

En enero de 2024 se organizó en la Universidad de Helsinki el congreso internacional CILI (Congreso internacional de lenguas iberorrománicas) para celebrar los 40 años de estudios hispánicos en esta institución, transcurridos desde la creación de la primera cátedra de filología iberorrománica en Finlandia en 1981.

En este trabajo, comentaré brevemente la historia de los estudios hispánicos en la Universidad de Helsinki en el siglo XX, tanto desde el punto de vista de la investigación científica como de la enseñanza.

Las lenguas extranjeras modernas consolidaron su puesto en la Universidad de Helsinki (la única en el país hasta el año 1919) relativamente tarde. Fue en 1898 cuando se creó la primera cátedra de lenguas modernas, la de filología germánica y románica. El que se combinaran estas dos grandes familias de lenguas europeas dentro del marco de una única cátedra demuestra la relativamente escasa presencia de estas disciplinas en la oferta académica de la Universidad de Helsinki en aquella época. No obstante, la situación cambió muy rápidamente y las lenguas y culturas extranjeras empezaron a atraer cada vez más estudiantes e investigadores. La cátedra combinada de filologías se dividió en dos, y la de filología románica fue instituida en 1908 como una entidad independiente.

La cátedra de las lenguas germánicas y románicas, así como la de filología románica a partir de 1908 incluían en principio toda la familia de las lenguas románicas, pero en la fase inicial de sus actividades la prioridad académica fue el estudio del francés, sobre todo del francés medieval, sin que el español llegara a constituirse en una asignatura independiente. Hasta los años 1960, la enseñanza del español se limitaba a cursos de lengua que, además, se impartían de una manera intermitente, sin que tuvieran una presencia sistemática dentro de los programas de estudios. En 1970 se creó el programa de grado de lengua española, lo que en aquel entonces correspondía a tres años de estudios. La creación de la cátedra de filología iberorrománica en 1981 modificó definitivamente el estatus del español, ya que hizo posible cursar los estudios de máster y proseguirlos hasta el doctorado.

La fundación de la cátedra se debió a un conocimiento cada vez más amplio de la realidad del mundo hispánico. La transición democrática en España, el golpe de estado en Chile, la revolución cubana, entre otras cosas, trajeron consigo un interés creciente por los países y sociedades hispánicos,

sobre todo dentro de los sectores izquierdistas de la sociedad finlandesa. Por otro lado, el incipiente turismo de masas tuvo como principal destinación las costas españolas del Mediterráneo, las Islas Baleares y las Islas Canarias lo que contribuyó a difundir una imagen positiva de España entre el público general. En 1974, un diputado del partido Alianza democrática del pueblo finlandés, Ilkka-Christian Björklund, presentó una pregunta parlamentaria sobre la situación de los estudios de español en la educación superior finlandesa. Esta pregunta sirvió de catalizador para que el Ministerio de Educación pusiera en marcha los trámites pertinentes a fin de dotar los estudios de español de un programa académico completo, a la par del de las otras principales lenguas europeas (el francés, alemán, inglés y ruso).

Como queda dicho más arriba, se inauguró la cátedra de filología iberorrománica en 1981. En un principio, el programa constaba únicamente de estudios de español, pero la denominación de la cátedra se justificaba por la posibilidad de incluir, bajo el concepto de “iberorrománico”, también otras lenguas habladas en la península ibérica. La posterior evolución de la cátedra demostró lo acertado de esta decisión, ya que a partir de 1983 se empezaron a impartir cursos de catalán, financiados por la Generalitat de Catalunya y en 1990 se introdujo la enseñanza del gallego subvencionada posteriormente por la Xunta de Galicia. En 1985 se ofreció por primera vez un curso de iniciación al euskera, impartido por Timo Riiho, quien había sido nombrado catedrático de filología iberorrománica en 1983. Aun no siendo un idioma románico, el euskera es una lengua ibérica e importante para la historia del primitivo castellano, y a partir del año 2005 la enseñanza del euskera se ha consolidado dentro del programa ofrecido por el departamento de lenguas modernas y corre a cargo del Gobierno vasco. Tanto en euskera como en catalán y gallego, los estudiantes pueden cursar 30 créditos que se dividen entre cursos de lengua y cursos de literatura, lingüística e historia. El portugués ocupa una posición especial, ya que en 1982 se creó un puesto de lector visitante, cuyo titular, enviado por el Estado portugués, impartía clases de lengua y literatura. A partir de 2014 la Universidad de Helsinki ofrece un programa completo (grado, máster y doctorado) de filología portuguesa.

Es evidente que la cátedra de filología iberorrománica no surgió de la nada, sino que estribaba en una tradición ya existente, destacada no tanto por la cantidad, sino por la calidad de los trabajos publicados por los primeros hispanistas finlandeses. En lo que sigue, comentaré brevemente los estudios

realizados por estos investigadores, cuya actividad constituye la base sobre la que se ha construido el centro que hoy ofrece una importante gama de programas de estudios en lenguas iberorrománicas. La universidad de Helsinki es la única universidad nórdica que ofrece programas de estudio en las principales lenguas iberorrománicas (español, portugués, catalán, gallego) y también en euskera.

Los hispanistas finlandeses del siglo XX fueron todos formados en el marco de la filología románica, orientación científica relativamente común, sobre todo en los países no románicos, especialmente en Alemania. La filología románica comparada propiamente dicha nació en Alemania a mediados del siglo XIX con la publicación de la *Grammatik der romanischen Sprachen* (*Gramática de las lenguas románicas*) de Friedrich Diez (cinco ediciones en total, desde la primera entre 1836 y 1844 hasta la quinta del 1882), que constituyó la base de la romanística comparada para las generaciones posteriores. Esta disciplina, practicada eminentemente en los países germanófonos, tuvo su auge a finales del siglo XIX y principios del XX, pero poco a poco, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, fue cediendo terreno a los métodos estructuralistas y a las filologías particulares. Los hispanistas finlandeses del siglo XX, influidos también por la tradición alemana, fueron romanistas no solo por sus intereses personales, sino también por necesidad, ya que antes del 1981 el español e italiano, por no hablar del portugués y rumano, no tenían un estatus académico que hubiera permitido la especialización en estas lenguas y en la cultura de los países donde se hablan. Además, la romanística goza de una posición particular dentro del estudio de las lenguas europeas por el simple hecho de constar de lenguas que tienen todas el mismo origen, el latín, ampliamente documentado. Por ello, la romanística ha constituido un terreno particularmente propicio para estudiar el cambio lingüístico y la fragmentación de los dominios lingüísticos.

Los investigadores cuya contribución a los estudios hispánicos se va a comentar a continuación son los siguientes (en orden cronológico): i) Oiva Johannes Tallgren-Tuulio, ii) Eero K. Neuvonen, y iii) Timo Riiho. En los límites del presente trabajo no será posible presentar de una manera exhaustiva los resultados de las investigaciones de estos hispanistas sino, tan solo destacar algunos puntos centrales de su producción científica.

En la última parte de este panorama histórico, presentaré brevemente también la aportación de otros estudiosos que se han dedicado al estudio de lo hispánico. Entre ellos me atreveré a incluirme a mí mismo, ya que soy el primero que se doctoró dentro del marco de la cátedra de filología iberorrománica y junto con Alfonso Reta Janáriz (lector de español desde 1969 hasta 2001) soy el único superviviente de la época de creación de la cátedra. Para terminar, mencionaré el papel que han desempeñado algunas personas que, sin ocupar un puesto institucional dentro de la disciplina, han trabajado sobre la lengua y cultura españolas y cuyo papel ha sido importante, por un lado, para la investigación científica y, por otro, para la difusión del conocimiento de lo hispánico. Me refiero a Erik von Kraemer, Tyyni Tuulio (esposa de Oiva Johannes Tallgren-Tuulio) y Veikko Väänänen.

2. Los principales hispanistas del siglo XX

2.1. Oiva Johannes Tallgren-Tuulio (1878-1941)

Después de trabajar algunos años como profesor de lenguas clásicas y de francés en la Escuela normal de la Universidad de Helsinki, fue nombrado secretario del Departamento histórico-filológico de la Universidad de Helsinki. De 1913 a 1914 ocupó como interino la cátedra de filología románica, en 1910 se le nombró profesor asociado¹ y en 1928, se le designó catedrático extraordinario de “lenguas románicas meridionales”. Falleció de pleuresía en 1941.

Oiva Johannes Tallgren-Tuulio² fue el primer hispanista finlandés propiamente dicho. Antes de que emprendiera el estudio de las lenguas

¹ En Finlandia, el título académico *dosentti* se traduce normalmente por *profesor asociado*. Es una función académica que permitía a una persona no titular de cátedra impartir de una manera independiente un curso académico por año en la universidad que le había otorgado el título. Antes uno no podía ser *dosentti* en la universidad en la que era titular de un puesto permanente, pero actualmente esa regla ha cambiado. Actualmente el grado de *dosentti* es más bien el reconocimiento oficial de los méritos científicos de un investigador.

² En el año 1933, animado por el espíritu de la emancipación nacionalista finesa cambió su apellido sueco Tallgren en Tuulio. Decenas de miles de personas cambiaron su apellido de origen no finés adoptando una forma con elementos considerados

iberorrománicas, lo hispánico había tenido muy escasa presencia, casi nula, en los programas universitarios. Tallgren-Tuulio tenía una sólida formación en lenguas clásicas como escribía Långfors en el obituario después del fallecimiento de Tallgren-Tuulio: "Après de solides études classiques, qui firent de lui un de nos meilleurs latinistes, comme il n'y en a guère dans la jeune génération /.../" (Långfors 1941), pero ya joven se interesó por las lenguas románicas y el árabe. A principios del siglo XX, entre 1901 y 1902, estudió en París con Morel-Fatio y pasó el invierno de 1903 a 1904 en Madrid siguiendo los cursos de Ramón Menéndez Pidal y recogiendo material para la tesis que tenía planeada. Volvió a Madrid para el año académico 1907–1908. Una síntesis relativamente extensa de la carrera de Tallgren-Tuulio ha sido redactada por Timo Riiho (Riiho 2020), quien fue un gran admirador de este ilustre predecesor suyo.

En Finlandia, Tallgren-Tuulio era un verdadero pionero en lo que se refiere a los estudios hispánicos. A principios del siglo XX, España era un país lejano y exótico para los finlandeses. Viajar a España se consideraba como una verdadera aventura como se puede ver en el siguiente fragmento de una carta que Tallgren-Tuulio envió a su familia en 1907, al haber llegado a Madrid:

Lete tenía razón cuando en el puerto de Turku me dijo, a su manera algo abrupta, que le parecía una locura ir a hacer ciencia hasta en Portugal. La responsabilidad es inmensa. Aquí se están jugando todas las cartas, ya que se trata de toda una vida humana. Porque si estos trabajos no salen bien, es decir, si no producen satisfacción, entonces, ¿qué será de la vida? (trad. JH)

Durante su primera estancia en Madrid, exhortado por Ramón Menéndez Pidal, Tallgren-Tuulio se había puesto a estudiar *La Gaya Ciencia de Pedro Guillén de Segovia*, un diccionario medieval de rimas publicado en 1474, que permitía sacar conclusiones sobre la pronunciación en la época de la transición lingüística entre la Edad Media y el Renacimiento. La documentación recopilada en Madrid le sirvió para preparar su tesis de doctorado, *Estudios sobre la Gaya de Segovia. Capítulos de introducción á una*

autóctonos. La forma Tuulio proviene del seudónimo literario *Tuulia* utilizado a veces por su esposa, Tyyni Tuulio.

edición crítica (Tallgren 1907). Para poder escribir su tesis en español, había tenido que pedir una autorización especial a la Facultad, ya que el español no figuraba ente las lenguas académicas oficiales de la Universidad de Helsinki. Además, por esta misma razón, la defensa se hizo en francés.

Su tesis doctoral, defendida el 22 de mayo de 1907 en Helsinki, es la primera tesis finlandesa escrita en español y también la primera sobre un tema relacionado con la filología española. La elección del tema demuestra claramente los intereses científicos de Tallgren-Tuulio. Desde ya muy temprano se dedicó al estudio de la historia del español siguiendo en ese aspecto al ejemplo de su maestro don Ramón. En la introducción de su tesis observa que *La Gaya de Segovia* es importante “para el conocimiento del idioma escrito y hablado en el siglo XIV, período de transición /../” (Tallgren 1907: III). Al preparar su tesis, ya contemplaba la posibilidad de continuar trabajando sobre el mismo material:

¡Ojalá obre la ley del adelantamiento, para que, andando el tiempo, salga una edición de la Gaya mucho menos defectuosa y mejor trabajada que los presentes Estudios! (Tallgren 1907: VII).

Vemos, pues, que Tallgren-Tuulio ya tenía la esperanza de poder llevar a cabo una edición completa de *La Gaya de Segovia*, obra que debía ser su *monumentum aere perennius*. Tallgren-Tuulio envió su tesis a Ramón de Menéndez Pidal, quien le contestó al recibir el envío:

Es mareante el sinnúmero de cuestiones que suscita el texto, cuyo estudio tuvo V. el valor y la perseverancia de realizar, y en cuyo examen no siente V. desfallecer su atención. ¡Que el vigor que revela este primer trabajo acompañe a V. en la evolución de una larga vida científica! (Carta de don R. Menéndez Pidal a Tallgren-Tuulio, 10 de junio de 1907 en Reta: 2007: 69-70)

Varios años después de la defensa de su tesis, en 1926, Tallgren-Tuulio empezó a preparar una edición diplomática definitiva de *La Gaya de Segovia*. Escribe en junio de 1936: “Antes de dar por terminada esta publicación, con la cual venimos bregando desde 1926 a esta parte /../”. Finalmente, a principios de 1936 ya había terminado el trabajo de edición y envió todo el material a la

imprensa. Por desgracia, ocurrió un contratiempo trágico. La edición preparada por Tallgren-Tuulio se hallaba en una imprenta madrileña que fue destruida por los bombardeos de julio de 1936. En un principio, se temía que todos los pliegos se hubieran perdido, pero por suerte, 208 de un total de 219 se habían salvado.

¡Ah!, olvidaba una buena noticia: creo que los pliegos impresos de la Gaya de Segovia se han salvado del incendio de los talleres tipográficos de Hernando. Ya le daré más noticias cuando me cerciore. Si esto es cierto, el nuevo Instituto de Filología proseguirá la edición. (Carta de R. Menéndez Pidal a Tallgren-Tuulio del 8 de septiembre de 1940 en Reta: 2007: 132–135)

No obstante, la época de finales de los años 1930 no era propicia para una estrecha colaboración académica entre Finlandia y España. Primero la Guerra civil española y luego la Guerra de invierno entre Finlandia y la Unión Soviética de 1939–1940 vinieron a perturbar la cooperación académica de Tallgren-Tuulio con su maestro Ramón Menéndez Pidal y con otros colegas españoles. Tallgren-Tuulio falleció en junio de 1941 sin poder terminar su trabajo de edición, que fue completada por J. M.^a Casas Homs en la serie *Clásicos Hispánicos* y publicada en 1962. Es bastante sorprendente que en la portada de la obra se lea *Edición preparada por José M.^a Casas Homs*, ya que la edición propiamente dicha es obra de Tallgren-Tuulio, mientras que Casas Homs añadió tan solo una breve introducción, un vocabulario general y un índice de las rimas.

Ahora bien, como decía al principio de este capítulo, la actividad científica de Tallgren-Tuulio no se limitaba al estudio de la historia del español, sino que, gracias a su formación de romanista, se interesó también por otras lenguas románicas. Escribió muchos artículos sobre cuestiones filológicas relacionadas con prácticamente todas las principales lenguas románicas y, además, con el árabe. Entre 1911 y 1914 publicó cuatro artículos titulados *Glanures catalanes et hispanoromanes* sobre cuestiones etimológicas relacionadas con las lenguas iberorrománicas, ante todo con el catalán. Su interés por las etimologías catalanas nunca se perdió, y en 1933 publicó un artículo, *Glanures catalanes et arabes*, sobre la influencia árabe en el léxico catalán.

Los artículos sobre los poetas medievales sicilianos, *Studi su la lirica italiana del Duecento I–IV*, publicados bajo la dirección de Tallgren-Tuulio en la revista *Neuphilologische Mitteilungen*, XVII–XVIII, 1915–17, fueron muy apreciados, y esta iniciativa demuestra también las cualidades pedagógicas de Tallgren-Tuulio, pues la mayoría de los artículos fueron escritos por sus alumnos. Muchos de sus antiguos estudiantes han comentado su dedicación a la enseñanza del español e italiano y han alabado sus cualidades didácticas. En marzo de 1910, al haber sido nombrado catedrático extraordinario de las lenguas románicas meridionales, empezó a impartir cursos de lenguas románicas, sobre todo de español e italiano. En el programa de la Universidad de Helsinki 1915–1916 se anunciaba lo siguiente:

TALLGREN, OIVA JOHANNES, Doctor en letras (*Lenguas románicas meridionales*). Presenta (en finés) en la sala B (Hallitusk. 13) los miércoles de 6 a 7 pm un *curso de iniciación al español* y dirige, principalmente en italiano, los viernes en la sala V de 6 a 7 pm. *trabajos escritos sobre la primitiva lírica italiana* (continuación de las actividades del año pasado). Después de terminar los trabajos sobre el italiano, las lecciones de los viernes se concentrarán sobre ejercicios de gramática española. Tutorías después de las lecciones o en su domicilio los sábados de 5 a 7 pm. La dirección del doctor Tuulio se comunicará posteriormente. (Trad. JH)

Además, en el programa de estudios de la Universidad de Helsinki del año universitario 1917–1918, Tallgren-Tuulio proponía un curso sobre la lengua rumana invitando a los eslavistas de Helsinki a participar.

Sus estudios sobre el árabe andalusí empiezan con un estudio referente a *Los nombres árabes de las estrellas y la transcripción alfonsina* (Tallgren 1925), un artículo ya clásico, y comprenden trabajos sobre el poeta hispano-árabe Ibn Quzmán (Tuulio 1941). Con su hermano Aarne Michaël Tallgren, arqueólogo, escribió artículos sobre el geógrafo árabe Idrīsī del s. XI, (Tallgren-Tuulio – Tallgren 1930 y Tallgren 1936). Tallgren-Tuulio publicó varios trabajos sobre textos referentes a la astronomía histórica, y la lista completa de estos estudios se encuentra en el obituario escrito por Långfors (1941: 99). Tallgren-Tuulio se sentía particularmente atraído por esta ciencia, porque además de sus intereses lingüísticos era también un aficionado a la astronomía.

Tallgren-Tuulio fue un representante característico de la comunidad de romanistas de principios del siglo XX. En sus publicaciones se dedicó al estudio de la filología románica comparada con una evidente predilección por la historia del español. Permaneció fiel a la tradición metodológica de la romanística comparada sin aportar mayores innovaciones teóricas al estudio de las lenguas que constituían el campo de sus intereses científicos, pero tenía unos conocimientos amplísimos de todo lo relacionado con la evolución de las lenguas románicas y participaba activamente en los debates científicos internacionales de su campo de estudio. Trabajó en una época en que quedaba todavía mucho que hacer para acumular tanta documentación como fuera posible para poder luego proceder al escrutinio minucioso de ese material y de esa manera conseguir una visión de conjunto de la evolución de las lenguas románicas. Ante la producción científica de Tallgren-Tuulio uno no puede no sentirse sorprendido ante tal grado de erudición, característica bastante frecuente entre los miembros de las primeras generaciones de romanistas. Un buen ejemplo de esa erudición es la reseña que escribió en 1917 sobre la *Gramática histórica de la lengua castellana* de Federico Hanssen (Tallgren 1917). En ese trabajo, de 19 páginas, hace gala de su profundo conocimiento de la diacronía del castellano. Además, una de sus características personales fue la de ser un políglota excepcional que era capaz de corresponder en diez lenguas con colegas extranjeros.

El papel de pionero de la iberorromanística e hispanística en Finlandia es uno de los grandes méritos de Tallgren-Tuulio. Fue el primero que introdujo la lengua española dentro de las disciplinas de la Facultad de Letras de la Universidad de Helsinki, y también el primero que publicó artículos científicos sobre el catalán y el portugués. La iberorromanística finlandesa le debe mucho, y es por ello por lo que el seminario de investigación de la sección de lenguas iberorrománicas de la Universidad de Helsinki se denomina “Seminario Tallgren-Tuulio”.

2.2. Eero K. Neuvonen (1904-1981)

Romanista, filólogo y medievalista, Eero K. Neuvonen fue discípulo de Tallgren-Tuulio. En 1941, fue nombrado bibliotecario en jefe de la Biblioteca de la Universidad de Turku, primero como interino y dos años más tarde

como titular del puesto que ocupó hasta 1969. Se le dio el título honorífico de *catedrático* en 1967. Falleció en 1981.

Durante sus estudios de máster³ de filología románica, completados en 1930, Neuvonen se interesó también por las lenguas orientales y en 1935 acabó por cursar los estudios de máster de literatura oriental. En 1931, Neuvonen se fue a París para proseguir sus estudios de filología románica interesándose especialmente por los estudios hispánicos y el árabe. Permaneció en París desde 1931 hasta 1934 trabajando como bibliotecario en la *Bibliothèque de Sainte-Geneviève* que poseía una importante colección de obras escandinavas y finlandesas (desde 1950 la colección fino-escandinava se constituyó como una entidad independiente, llamada *Bibliothèque nordique*). Volvió a París en 1938 a fin de terminar su tesis doctoral, *Los arabismos en el español del siglo XIII*, que es la obra más importante de Neuvonen, publicada en 1941, año en que murió el que había sido su director de tesis, Oiva Johannes Tallgren-Tuulio. Neuvonen dedica su obra a su maestro con estas palabras: “Al primer representante de los estudios hispánicos en Finlandia, el señor Oiva Johannes Tuulio, en prueba de afecto y gratitud”. La obra de Neuvonen sigue siendo uno de los principales estudios sobre el léxico árabe del español medieval, ya que analiza con detenimiento los diferentes mecanismos que determinan la entrada y consolidación en el español de los vocablos procedentes del árabe. El corpus que manejaba, constituido de los textos más importantes de la época y de otros documentos procedentes de diversas colecciones, constaba de unas 4.400.000 palabras, una cantidad impresionante en una época en que la creación de extensos corpus digitalizados no existía ni siquiera en los sueños más atrevidos de los filólogos.

Neuvonen divide los arabismos que estudia en tres grupos (Neuvonen 1941: 28–32):

- 1 Arabismos que entrarían en el español durante la época de la expansión musulmana, o sea durante la conquista y principios de la Reconquista, desde 711 hasta mediados del siglo XI.

³ Los programas universitarios han cambiado repetidas veces en los últimos 90 años, pero para facilitar la lectura, he optado por utilizar denominaciones contemporáneas *grado*, *máster* y *doctorado*, que corresponden aproximadamente a los diplomas de las épocas anteriores, *humanististen tieteiden kandidaatti* (grado), *filosofian kandidaatti* (máster) y *tohtori* (doctorado).

- 2 Arabismos entrados en la época de la desmembración del califato y en la de los almorávides y de los primeros almohades, o, en otros términos, durante las grandes Reconquistas, desde mediados del siglo XI hasta principios del siglo XIII.
- 3 Arabismos adoptados durante la expansión definitiva de Castilla y del castellano y el primer florecimiento de la literatura española, desde principios del siglo XIII hasta fines del mismo.

Según Neuvonen, en la primera época es determinante el papel de los mozárabes, en cuya lengua, por la falta de toda importante actividad cultural en su idioma romance, entró una cantidad considerable de vocablos árabes romanizados.

Neuvonen observa que los vocablos del segundo grupo entran en el español en la primera mitad del siglo XI, una época en que la situación política de la Península cambió drásticamente por causa de la fragmentación del califato y la aparición de los Reinos de Taifas. Los mozárabes de los territorios reconquistados ya estaban arabizados en su mayoría y, al incorporarse a la España cristiana los territorios donde vivían, ya no transmitían vocablos árabes romanizados, sino vocablos auténticamente árabes.

El tercer grupo de arabismos se refiere a los préstamos que entran en la lengua en la época en que la cultura de la España cristiana conoce su primer florecimiento y produce importantes obras científicas y literarias. En comparación con las anteriores, en esta época destacan los cultismos procedentes del árabe, lo que muy probablemente se debe a un interés más técnico e intelectual por una cultura que en muchos aspectos había sido claramente superior a la de los reconquistadores.

Además del criterio cronológico, Neuvonen estudió también la dimensión regional identificando los préstamos árabes en español, portugués y catalán, así como el aspecto sociolingüístico dividiendo los arabismos en voces populares y cultismos. El grueso de su obra consta de la presentación muy detallada de cada arabismo con ejemplos extraídos de los textos estudiados, así como referencias a estudios donde habían sido comentados. Introduzco en este contexto un fragmento de su obra (Neuvonen 1941: 181) dedicado a la voz

aluarda para ejemplificar su manera de analizar los vocablos estudiados y presentar los documentos que había utilizado⁴:

aluarda

Biblia, Génesis 3134: E Rrahel tomo las ymagenes, e pusolas en el albarda del camello, e asentose sobre ellas.¹ – Fuero de Alcala 44, 81, 263 (2 v). – Serrano, Arlanza a. 1266, p. 277: et toda vestida de alvarda es del abbat. – PrimCronGen 622^a19: fizote sobir en vn rocín de aluarda, et levote preso consigo. – Conq Ultr 186b: todos los búfanos é los bueys é los camellos é todas las otras bestias, tan bien de silla como de albarda, sacando los caballos. – 8 v.

S.f. »Silla de las bestias de carga«. El vocablo proviene de البردعة *al-barda'a* ou *barda'a*, misma sign. Fonética, § 23, para la cuestion del acento en el romance, véase § 51.

El trabajo de Neuvonen fue un estudio particularmente novedoso en su época y sigue citándose en otros análisis sobre la influencia del árabe en el español como lo demuestra la siguiente mención de García González (2013: 571):

/.../ [la] escasez de trabajos específicos hace que sigan conservando su utilidad los capítulos iniciales de la obra de Neuvonen, en los que trata los arabismos usados en el siglo XIII en el español pero documentados en épocas anteriores.

En la conclusión, Neuvonen constata lo siguiente a propósito de la importancia estadística de los arabismos (Neuvonen 1941: 304):

En la literatura del siglo XIII encontramos unos trescientos vocablos que han pasado del árabe al español, formando un 0.36–0.44 % del total de palabras contenidas en mis lecturas. Parece que representan, aproximadamente, el total de los arabismos normales de la época. Entre esos trescientos figuran unos 40 que debemos calificar de

⁴ Reproducimos tal cual el texto de Neuvonen.

“accidentales”, es decir, de vocablos de existencia pasajera en la lengua.

La obra de Neuvonen es uno de los grandes éxitos de la hispanística finlandesa. Aunque varios trabajos posteriores han aportado más material textual y aunque los arabismos del español han constituido el objeto de análisis de muchos estudios, su tesis sigue siendo considerada como un trabajo clásico y metodológicamente ejemplar. A pesar del brillante inicio científico que representaba su tesis, Eero K. Neuvonen no tuvo una carrera de investigador propiamente dicha, ya que su trabajo de bibliotecario no le permitía dedicarse plenamente a la investigación filológica. En los años 1950 y '60, publicó gramáticas y diccionarios para el público general.

2.3. Timo Riiho (1950–2021)

Timo Riiho, un hispanista, romanista e iberorromanista polifacético, titular de la primera cátedra de Filología Española de la Universidad de Helsinki (inicialmente *Filología Iberorrománica*) en 1981, fue un investigador precoz que se doctoró en 1978 a la edad de 27 años (véase García Martín 2021). Fue catedrático de español interino desde 1981 hasta 1983 y permanente desde 1983 hasta 2016, año de su jubilación. Fue nombrado académico correspondiente extranjero de la Real Academia Española en 1985. Falleció en 2021.

Timo Riiho se dedicó sobre todo al estudio de los sistemas prepositivos de las lenguas de la Península Ibérica. A veces se quejaba de que sus colegas le llamaran “el de las preposiciones” a pesar de que también tenía varios otros intereses científicos. Su tesis doctoral, *POR y PARA. Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*, publicada en 1979, es un estudio filológico-lingüístico particularmente competente que combina la tradicional erudición filológica con teorías lingüísticas más modernas.

En la primera parte de su estudio, Riiho presenta el sistema de casos y preposiciones del latín. En esta lengua, los casos funcionaban como relatores débiles y las preposiciones como relatores fuertes. En las lenguas románicas, en cambio, ciertas preposiciones muy generales (sobre todo *a*, *de*, *en*) desempeñan el papel que tenían los casos en latín. Las preposiciones *por* y *para* en el español moderno son preposiciones “semivacías” o “debilitadas”

que según el contexto tienen usos fuertes y otros débiles y que, en virtud de estas múltiples funciones, se están convirtiendo paulatinamente en relatores débiles.

Timo Riiho se interesó en la cuestión de la evolución cíclica de las lenguas románicas. Una visión muy extendida en la tradición filológico-lingüística era la del paso tipológico de sistemas sintéticos a estructuras analíticas, tema que le fascinaba y del que tuvo muchas ocasiones de intercambiar ideas con él. Los resultados de sus análisis de las preposiciones iberorrománicas le permitieron a Riiho observar una evolución inversa; las preposiciones “vacías” habían perdido su carácter analítico y compartían funciones próximas a los morfemas sintéticos del latín.

Otro tema central del estudio sobre *por* y *para* es de carácter cognitivo *avant la lettre*. Riiho estudia los usos de *por* y *para* en tres campos semánticos, a saber, el campo espacial, temporal y nocional. El campo nocional se subdivide en cinco áreas principales ([i] sustitutiva, [ii] final, [iii] causal, [iv] instrumental, y [v] modal) de las cuales cada una contiene varias subcategorías semánticas, definidas de una manera altamente pormenorizada. Cada uno de estos campos tiene un estado inicial, una fase de transformación y un estado terminal. Existe un “paralelismo fundamental de las expresiones de fin y causa con las espaciales de dirección y paso, y las temporales virtuales y actuales, respectivamente” (p. 284).

Publicó en 1988 otra obra importante sobre la lengua de la Edad Media, *La redundancia pronominal en el iberorromance medieval* (Riiho 1988). En este estudio analizaba las estructuras en las que hay un pronombre personal átono correferente con un sintagma nominal o con un pronombre tónico en castellano, portugués y catalán medievales (Riiho 1988: 25). En esta obra, además de estudiar los casos de redundancia pronominal en los textos iberorrománicos medievales, comenta también ampliamente casi toda la literatura lingüística en la que se había comentado con detenimiento el fenómeno que constituía el núcleo de su análisis. Muchos estudiosos habían considerado la redundancia pronominal como el resultado de una influencia de sustrato o adstrato. No obstante, según Riiho, dicho fenómeno no podía derivar de la influencia de otras lenguas como el euskera o de otras variantes románicas como la aljamía o el gascón. Refutaba categóricamente la opinión, defendida por muchos lingüistas, según la cual la frecuencia relativamente mayor en castellano de estas construcciones sería una transferencia de ciertas

estructuras morfosintácticas del euskera en el castellano primitivo (Riiho 1988: 125):

No sólo los sistemas gramaticales vasco y romance son enteramente diferentes, sino parece que hasta el uso que hace el romance de las posibilidades paralelas al vasco de las que dispone, obedece a criterios que tienen poco en común con la sintaxis vasca.

En opinión de Riiho, la evolución de los pronombres átonos en las lenguas iberorrománicas correspondía a una tendencia muy extendida en las diferentes lenguas del mundo (Riiho 1988: 147):

Nosotros nos contentamos con señalar la probabilidad de la existencia, en iberorromance medieval, de una tendencia sintáctica universal, dentro de un cuadro profundamente homogéneo.

Este estudio, como casi todas sus publicaciones, abarca no solo el castellano sino también las demás lenguas iberorrománicas y el euskera, lengua que también hablaba con fluidez. Según Riiho, la evolución morfosintáctica de estas lenguas ilustra bien la transformación cíclica de tipo *sintético* > *analítico* > *sintético*.

En 1993, Timo Riiho publicó con su colega y ayudante Lauri Juhani Eerikäinen una cretomatía medieval (Riiho & Eerikäinen 1994) que incluye textos paralelos en castellano, gallego-portugués y catalán e incluye también los textos originales en latín, francés e italiano cuando se trata de traducciones. Según Roger Wright (Wright 1995) Riiho y Eerikäinen eran “the ideal editors for this tantalizingly useful collection of parallel texts in the medieval Iberian languages”. Desgraciadamente, el comentario de estos textos paralelos que tenía la intención de publicar nunca salió a la luz.

Timo Riiho tenía la intención de preparar un estudio sobre la evolución diacrónica del sistema prepositivo del portugués, pero esa iniciativa, que seguramente iba a abordar también una dimensión contrastiva, tampoco se materializó.

3. Más hispanistas

3.1. Jukka Havu

El último entre los hispanistas finlandeses del siglo XX que se doctoró en filología hispánica y cuyo trabajo se comenta en este contexto es Jukka Havu (1951>), el autor de este artículo. Mi estudio *La constitución del sintagma verbal en el español moderno* (1998) es la primera tesis defendida (y la última del s. XX) dentro del marco institucional de la cátedra de Filología iberorrománica de la Universidad de Helsinki.

Empecé mi carrera como profesor contratado de filología iberorrománica, Universidad de Helsinki, 1981–1984 donde, a partir de 1982 hasta 1996 impartí también cursos de catalán. Después de mi corta estancia en la Universidad de Helsinki, se me designó catedrático de español de la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Mercantiles de Helsinki, puesto que ocupé desde 1985 hasta 2003, año en que se me otorgó la cátedra de lengua francesa de la Universidad de Tampere, plaza que desempeñaba como interino desde 1998. Entre 2001 y 2004 dirigí el Instituto finlandés de París. Fui nombrado académico correspondiente extranjero de la Real Academia Española en 2016.

Como mis ilustres predecesores, fui formado en filología románica y preparé un máster de lingüística francesa, un grado de filología española y otro en filología italiana. En 1979, obtuve el Diploma superior de estudios rumanos por el Instituto nacional de lenguas y civilizaciones orientales de París (INALCO). Mi principal contribución a la filología iberorrománica es mi tesis doctoral, *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*, que se publicó en 1998. En ese trabajo trataba de analizar, siguiendo en cierto modo el modelo de la importante obra de Pier Marco Bertinetto (1986) sobre el italiano, el sistema aspectuo-temporal del español peninsular en toda su complejidad.

Los temas centrales son la accionalidad (o el aspecto léxico), el tiempo y aspecto gramaticales, así como las estructuras perifrásticas. El punto de partida consiste en presentar la constitución temporal del sintagma verbal como una jerarquía tripartita cuyos niveles se estructuran en tres principales unidades interdependientes, (i) categorías lexemáticas y sintagmáticas, (ii) categoría perifrástica y (iii) categoría oracional. La primera categoría, operativa ya a nivel de las proposiciones nucleares, es una categoría de

semántica léxica y se refiere a las propiedades accionales de los lexemas verbales de base y, sobre todo, de los sintagmas verbales. La segunda categoría, de semántica gramatical, se compone de aquellos elementos morfológicos que a nivel de las proposiciones nucleares modifican el carácter accional del lexema de base (*estar + ger.*, *soler + inf.*, etc.) o sitúan el punto de perspectiva temporal en un enfoque fuera de los límites temporales de la situación (*haber + part.*, *ir a + inf.*) y contribuyen a formar las proposiciones nucleares de actualidad. La tercera es el conjunto de aquellos mecanismos que permiten la 'puesta en oración' de las proposiciones nucleares y crear de esa manera enunciados concretos. He aquí un ejemplo muy simplificado de la jerarquía propuesta en el estudio:

- 4 (i) <Pepe, escribir, una carta>
- 5 (ii) <Pepe, estar escribiendo, una carta>, <Pepe, haber escrito, una carta>, <Pepe, soler escribir, una carta>, <Pepe, ir a escribir, una carta>, etc.
- 6 (iii) Pepe escribe una carta, Pepe escribía una carta, Pepe estuvo escribiendo una carta, Pepe había escrito una carta, Pepe solía escribir una carta, Pepe iba a escribir una carta, etc.

Las partes más innovadoras del estudio son quizás el análisis de las propiedades accionales del predicado verbal, así como el tratamiento del aspecto como una categoría gramatical fundamental del sistema verbal del español, contrariamente a varios estudiosos que habían considerado que el aspecto en español no es un fenómeno de lengua. En mi trabajo defiendiendo el punto de vista según el cual el aspecto es una categoría gramatical que no se reduce a la morfología de los tiempos verbales, sino que se trata de distinciones semánticas más profundas. Si tomamos como ejemplo el imperfecto, nos podemos dar cuenta de que los diferentes usos de esta forma concuerdan con las funciones de las perífrasis que la pueden sustituir según criterios determinados. Por ejemplo, una oración como *De niño pasaba las vacaciones en el campo* es sustituible por *solía pasar*, pero no por *estaba pasando* o *iba pasando*. En cambio, si decimos *Cuando volví a casa, mis niños jugaban en el jardín* no significa lo mismo que *solían jugar* o *iban jugando*, sino que su variante perifrástica es *estaban jugando*.

El resto de mis trabajos sobre el español tratan de las perífrasis verbales, sobre todo del pasado reciente *acabar de* + *inf.* y *estar* + *participio*.⁵

3.2. Tyyni Tuulio (1892–1991)

Esposa de O.J. Tallgren-Tuulio, escritora, traductora, crítica literaria, escribió varias obras de divulgación acerca de las literaturas románicas, sobre todo de la francesa, italiana e ibérica (española, portuguesa y catalana). En 1954 publicó una primera antología de traducciones de obras literarias iberorrománicas, *Espanjan ja Portugalin kultainen kirja (Libro de oro de España y Portugal)*. Este libro, que forma parte de una serie de siete volúmenes sobre el patrimonio literario de la humanidad, contiene traducciones de 147 poesías y fragmentos de obras de prosa u obras poéticas más largas, a partir de *Mío Cid* hasta principios del siglo XX. Incluyó en esta interesantísima presentación del patrimonio literario iberorrománico también obras latinoamericanas (de autores como Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Ricardo Güiraldes, Rómulo Gallegos, Antônio Gonçalves Dias, Joaquim Maria Machado de Assis, etc.), En 1990 la Sección de filología iberorrománica de la Universidad de Helsinki publicó un viejo manuscrito suyo en forma de libro, *Espanjan kirjallisuuden historia* (Historia de la literatura española). La importancia de Tyyni Tuulio para la hispanística finlandesa reside sobre todo en su infatigable trabajo de traductora y en la importantísima contribución a la difusión del conocimiento entre el público general de la riqueza de la historia de las literaturas ibéricas.

3.3. Erik von Kraemer (1911-1980) y Veikko Väänänen (1906-1997)

Erik von Kraemer se doctoró en filología románica por la Universidad de Helsinki en el año 1944. En su tesis analizaba el personaje del *falso mendigo* en

⁵ En este contexto me permito contar una anécdota personal. Las defensas de tesis empiezan con la *lectio praecursoria* del respondente, y en la mía pude observar con orgullo que mi madre, cuyo apellido de soltera era Neuvonen, era una prima lejana de Eero K. Neuvonen, de manera que de todas las tesis de filología española defendidas en la Universidad de Helsinki en el siglo XX mi familia era responsable... ¡de la mitad!

las literaturas románicas hasta el siglo XVII recurriendo a un amplio material de textos franceses, españoles e italianos. Fue nombrado profesor asociado (*dosentti*) en 1950 y a partir de 1951 consiguió el puesto de profesor de español en la Escuela superior de ciencias económicas y mercantiles de lengua sueca, puesto que ocupó hasta el año 1965 que fue cuando se le nombró catedrático extraordinario de filología románica en la Universidad de Helsinki. Se jubiló en 1977 y falleció tres años más tarde. Durante muchos años fue el único romanista finlandés, junto con Eero K. Neuvonen, que se dedicaba a estudios de español, si bien es verdad que sus principales trabajos científicos se concentraban en la edición y análisis de textos franceses medievales. De sus trabajos sobre el español, el más importante es la edición y estudio de dos versiones medievales de la obra *Disputa del Alma y el Cuerpo* (v. Kraemer 1956) que le permitía aplicar al español las competencias de editor que había adquirido trabajando sobre el francés. Gonzalo Sobejano comentó la publicación de v. Kraemer (Sobejano 1958) en estos términos:

No se trata, por tanto, de una obra inédita, pero sí menesterosa hasta ahora de una edición crítica que respondiera a los adelantos filológicos de este siglo. Y esa edición crítica es la que ha realizado el Sr. v. K. con una técnica y un conocimiento que inspiran la más absoluta confianza.

Erik von Kraemer fue también un indiscutible talento pedagógico que se interesaba en los aspectos lingüísticos de una manera muy abierta. En mis años de estudiante, tuve la ocasión de participar en un seminario de iniciación a la investigación lingüística en el que, a pesar de su predilección por el lenguaje medieval, comentó también fenómenos contemporáneos como por ejemplo los juegos de palabra del cantautor humorístico Bobby Lapointe. Un mérito especial de v. Kraemer fue el papel que desempeñó como mentor de un estudiante excepcionalmente talentoso, Timo Riiho. Acabó siendo su oponente⁶ en la defensa que tuvo lugar en 1978.

⁶ En Finlandia, no se nombra a un tribunal de tesis, sino que las defensas se desenvuelven en forma de debate entre el doctorando, denominado *respondente*, y un investigador reconocido designado por la Facultad como *oponente*.

Veikko Väänänen llegó a ser internacionalmente conocido como uno de los pioneros del estudio del latín vulgar. Empezó su carrera científica en los años 1930, cuando trabajó en Pompeya escudriñando los textos epigráficos encontrados en las ruinas de la ciudad. Su tesis doctoral, *Le latin vulgaire des inscriptions pompéiennes*, publicada en 1937, fue un análisis precursor del latín popular. Väänänen estaba convencido de la unidad del latín en el periodo de la Antigüedad clásica, enfoque que salió aún reforzada en su obra principal, *Introduction au latin vulgaire* (Väänänen [1963] 2012, varias ediciones), traducida también al italiano y al español y dedicada “A la mémoire de O. J. Tuulio”.

La aportación de Väänänen a los estudios hispánicos consiste esencialmente en sus estudios sobre el origen de los distintos idiomas románicos. Hacia el final de su actividad académica, en 1986, publicó también un artículo en español, *Algunos rasgos lingüísticos y estilísticos del “Itinerarium Egeriae”*. En este estudio, comenta los trabajos en los que se defiende el origen hispánico de la autora del manuscrito (hacia el año 400). Väänänen demuestra que varios vocablos que en estos análisis han servido de criterio para confirmar la procedencia hispánica del texto, a saber, palabras como *plicare* “llegar” y *tam magnus* “tamaño (adj.)”, en realidad se encuentran también en otras variedades románicas. Además, en el texto aparecen palabras galorrománicas como *manducare* “comer” y *pullus* “gallo”. Como conclusión de su investigación sugiere que Egeria había nacido y crecido en algún lugar de la península ibérica, pero que posteriormente se había establecido en Galia de manera que desde la niñez guardó términos que tenían un origen hispánico, mientras que en su nuevo entorno adoptó otros elementos léxicos de origen galorrománico. En este breve artículo, Väänänen defiende como en tantos otros trabajos suyos, la unidad del latín tardío, no solo de la lengua literaria sino también del habla popular.

Erik von Kraemer y Veikko Väänänen nunca ocuparon un puesto institucional de filología iberorrománica, pero su influencia en el campo de esta disciplina, aun siendo en cierto modo indirecta, fue importante para la nueva generación de romanistas por la proyección internacional de su obra y por el rigor científico de sus estudios.

4. Conclusión

En los párrafos que preceden he intentado ofrecer una breve visión panorámica del hispanismo finlandés del siglo XX. Como decía en la introducción, no es posible comentar toda la obra de los hispanistas que trabajaron en el pasado siglo, pero aun a riesgo de parecer excesivamente técnico, he optado por presentar algo más detalladamente las obras más importantes de los estudiosos finlandeses que se han dedicado a la filología hispánica e iberorrománica en la Universidad de Helsinki.

En la trayectoria científica de los hispanistas cuyo trabajo he venido comentando hay una constante que quizás llame la atención de un lector extranjero. Me refiero al hecho de que los estudios más competentes e influyentes de Neuvonen, Riiho y Havu sean sus tesis de doctorado. En el caso de Tallgren-Tuulio, su tesis sirvió de trabajo preliminar del que iba a ser su principal aportación a la filología hispánica. Para explicar este fenómeno me aventuro a evocar por lo menos dos factores. En primer lugar, hasta finales del siglo XX, las tesis de doctorado finlandesas tenían que ser publicadas antes de la defensa. Por ello, los doctorandos se veían obligados a prestar una atención particularmente crítica a su propia argumentación y verificar con esmero la calidad de los materiales utilizados como base del análisis. En segundo lugar, durante todo el siglo XX, para tener acceso a los programas de doctorado, los estudiantes tenían que poseer un diploma de máster en dos disciplinas, normalmente interrelacionadas. Dicha exigencia confería cierta amplitud y profundidad a la orientación científica del doctorando y le permitía obtener una visión comparativa y contrastiva frente a la temática de su investigación. Sea como fuere, la contribución de los hispanistas del pasado siglo llegó a ser una base bastante sólida sobre la que se han construido los programas contemporáneos de filología española y portuguesa.

Actualmente, los programas de lenguas iberorrománicas de la Universidad de Helsinki cuentan con un equipo activo, dinámico y competente. Les auguro a todos sus miembros mucho éxito en sus actividades científicas y pedagógicas, pero espero que a veces recuerden a los que trabajaron sobre temas de filología española e iberorrománica en el siglo XX y contribuyeron a consolidar la posición de esta disciplina en nuestra *alma mater*.

Bibliografía

En esta bibliografía figuran tan solo los estudios citados en el texto. Por lo que se refiere a los estudios de Oiva Johannes Tallgren-Tuulio, están ordenados según como el nombre del autor aparece en las publicaciones. Hasta 1933 firma sus obras con el apellido Tallgren, luego Tallgren-Tuulio y a partir de 1936 solo Tuulio (a veces con el apellido Tallgren entre paréntesis).

- Bertinetto, Pier Marco 1986. *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- García González, Javier 2013. Los arabismos en los primitivos romances hispánicos. *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas. Tome VIII*. eds. Casanova, Emili – Cesáreo Calvo. Berlin – Boston: De Gruyter Mouton. 571-582. <https://doi.org/10.1515/9783110300031.571>
- García Martín, José María 2021. Timo Riiho 7.10.1950–2.6.2021 in memoriam. *Neuphilologische Mitteilungen* I–II CXXII. <https://doi.org/10.51814/nm.111659>
- Havu, Jukka 1998. *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae* 292. Saarijärvi: Gummerus.
- Kraemer, Erik von 1956. *Dos versiones castellanas de la “Disputa del Alma y el Cuerpo” del siglo XIV. Edición y estudio*. Helsinki: Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki XVIII.
- Långfors, Arthur 1941. Oiva Johannes Tuulio (Tallgren): In memoriam. *Neuphilologische Mitteilungen* 42 (3): 97-103
- Neuvonen, Eero K. 1941. *Los arabismos en el español del siglo XII*, Helsinki: Imprenta de la Sociedad de literatura finesa.
- Reta Janáriz, Alfonso 2007. *Epistolario de R. Menéndez Pidal a O. Tuulio (Tallgren)*. Málaga: Marcial Pons.
- Reta Janáriz, Alfonso 2006. *Epistolario entre Ramón Menéndez Pidal y Eero Kalervo Neuvonen*. Málaga: Gráficas Digarza, S.L.
- Riiho, Timo 2020. Tras la huella de O. J. Tuulio. Los orígenes de los estudios hispánicos en Finlandia. *Finland's Door to Europe*, eds. Garavelli, Enrico – Juhani Härmä, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki CV. Helsinki: Société Néophilologique. 145-161.
- Riiho, Timo 1988. *La redundancia pronominal en el iberorromance medieval*, Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 222. Tübingen: Niemeyer.
- Riiho, Timo 1982. Eero K. Neuvonen: In Memoriam. *Neuphilologische Mitteilungen* 83 (2): 97-98. URL: <https://www.jstor.org/stable/43343436>
- Riiho, Timo – Lauri Juhani Eerikäinen, 1993. *Crestomatía iberorrománica: Textos paralelos de los siglos XIII-XVI*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.
- Riiho, Timo. (1979). *Por y para. Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Sobejano, Gonzalo 1958 (Reseña de la edición y estudio de la *Disputa del Alma y el Cuerpo* por Erik von Kraemer) *Romanistisches Jahrbuch* (1958) 9: 366.
- Tallgren, Oiva J. 1907. *Estudios sobre la Gaya de Segovia. Capítulos de introducción á una edición crítica*. Helsinki: Sana.

- Tallgren, Oiva J. 1911. Glanures catalanes et hispano-romanes, I. *Neuphilologische Mitteilungen* 13 (7/8): 151-174. <https://www.jstor.org/stable/43339926>
- Tallgren, Oiva J. 1912. Glanures catalanes et hispano-romanes, II. *Neuphilologische Mitteilungen* 14 (3/6): 42-62.
- Tallgren, Oiva J. 1912. Glanures catalanes et hispano-romanes, III. *Neuphilologische Mitteilungen* 14 (7/8): 161-177. <https://www.jstor.org/stable/43339966>
- Tallgren, Oiva J. 1914. Glanures catalanes et hispano-romanes, IV. *Neuphilologische Mitteilungen* 16 (3/6): 64-105. <https://www.jstor.org/stable/43340040>
- Tallgren, Oiva J. 1917. Reseña de la *Gramática histórica de la lengua castellana* por Federico Hanssen. *Neuphilologische Mitteilungen* 18 (5/8): 138-156. <https://www.jstor.org/stable/43340109>
- Tallgren, Oiva J. 1925. Los nombres árabes de las estrellas y la transcripción alfonsina. *Homenaje ofrecido a Menéndez Pidal*, 3 vols. Madrid: Hernando. 633-718.
- Tallgren, Oiva J. 1933. Glanures catalanes et arabes. *Miscelánea filológica dedicada a D. Antonio M.^a Alcover con motivo de la publicación del Diccionari Catala-Valencià-Balear*. Palma de Mallorca: Imprenta Vda. de S. Piza. 61-69.
- Tallgren-Tuulio, Oiva J. – Tallgren Arne M. 1930. *Idrīsi: La Finlande et les autres pays baltiques orientaux*, Helsinki: Studia Orientalia III.
- Tuulio (Tallgren), Oiva J. 1936. *Du nouveau sur Idrīsi. Sections VII3, VII4, VII5. Edition critique, traduction*. Helsinki: Studia Orientalia VI (3).
- Tuulio, Oiva J. 1941. *Ibn Qusman, poète hispano-arabe bilingue. Édition critique partielle et provisoire*, Helsinki: Studia Orientalia IX.
- Tuulio, Tyyni 1954. *Maailmankirjallisuuden kultainen kirja. Espanjan ja Portugalin kirjallisuuden kultainen kirja*. Helsinki: WSOY.
- Tuulio, Tyyni 1983. *Espanjan kirjallisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Väänänen, Veikko 2012 [1963]. *Introduction au latin vulgaire*. Paris: Klincksieck.
- Väänänen, Veikko 1986. Algunos rasgos lingüísticos y estilísticos del “Itinerarium Egeriae”. *Verba* 13: 5-14.
- Väänänen, Veikko 1968. *Introducción al latín vulgar*. Versión española de Manuel Carrión. Madrid: Gredos.
- Wright, Roger 1995. Reseña de Riiho – Eerikäinen: *Crestomatía iberorrománica*. *Medium Aevum* (Oxford) 64 (2): 340.



2. El hispanismo escandinavo fuera de Finlandia

Ingmar Söhrman

ORCID: 0000-0002-9468-9157

— — —

Para completar la descripción sobre el hispanismo y lusitanismo en Finlandia se presenta aquí un panorama de la enseñanza y la investigación en lenguas iberorrománicas en los países escandinavos, Dinamarca, Islandia, Noruega y Suecia. La perspectiva es histórica y el texto describe el desarrollo de la enseñanza y de la investigación desde los orígenes de lo que actualmente se conoce como lenguas modernas en las universidades escandinavas. El enfoque está en los principales investigadores pasados y presentes y sus especialidades y se ofrece un resumen de la enseñanza universitaria de las lenguas iberorrománicas en Escandinavia fuera de Finlandia.

Palabras clave: Hispanismo, Dinamarca, Islandia, Noruega, Suecia, investigación, enseñanza

1. Introducción

Ningún campo de estudio existe sin un entorno sabio que apoye y anime el desarrollo de la investigación de la materia, y en el caso del hispanismo en Finlandia este no ha surgido desde la nada. Evidentemente, el interés por los estudios hispánicos se debe a los contactos no solo con el mundo hispánico sino también a las actividades de los hispanistas de los países vecinos, es decir de los otros países nórdicos. Desde el principio los estudios de las lenguas y culturas románicas, la colaboración e influencia mutua entre las universidades y los eruditos escandinavos han sido muy activas. Se han estimulado mutuamente y que siguen haciéndolo es algo que se nota en los congresos trienales de filología románica nórdica¹.

Por consiguiente, parece motivado resumir las actividades e investigaciones escandinavas situando el hispanismo finlandés en este ambiente amistoso de influencia mutua. Muchos de los hispanistas nórdicos han tenido una repercusión notable en la investigación lingüística y literaria del español, se han influido mutuamente al mismo tiempo y por eso vemos mucha colaboración entre los investigadores escandinavos. Como muchos estudiosos del mundo iberorrománico también se han dedicado a estudios del portugués y del catalán parece razonable incluir también estudios de estos idiomas en este breve relato. Además, puede ser útil e interesante para hispanistas de otras partes del mundo ver el conjunto de los estudios en estos países del norte de Europa que han tenido cierta importancia e impacto en el mundo del hispanismo.

2. Los primeros estudios

El interés por las lenguas románicas siempre ha existido en Escandinavia desde la Edad Media, y probablemente ya antes había contactos con el mundo romano, sobre todo con el imperio romano oriental. Después de los saqueos vikingos en la Península Ibérica (Aguirre Cano 2015) es en la Baja Edad Media cuando vemos contactos pacíficos entre Escandinavia y el mundo románico. Unas personas destacan. A mediados del siglo XIII la princesa noruega Kristina (1234-1262) fue a España para casarse con el rey Alfonso X el Sabio,

¹ En este artículo no hago ninguna diferencia semántica entre *Escandinavia* y *Los países nórdicos*. Para mí son sinónimos.

pero como tardó tanto en llegar él ya se había casado al llegar ella, y Kristina tuvo que casarse con el hermano de Alfonso, el infante Felipe. Pero como se le había prometido hacerla reina, el rey Alfonso les proclamó *Señores* (=reyes) de Covarrubias donde están enterrados, y la Embajada noruega deja todos los años una gran corona de flores delante de la tumba de los Señores (Fundación Princesa Kristina).

En el siglo XIV Santa Brígida de Suecia fue en peregrinaje a Santiago de Compostela y en la misma época estudiantes escandinavos iban a Francia y Alemania a estudiar, y unos encontraron el camino hasta la universidad de Salamanca. El más destacado de estos sabios que fueron a Europa continental fue Petrus Roodh de Turku quien llegó a ser rector de la Sorbona de París a principios del siglo XV. No obstante, estos contactos relativamente esporádicos no significaban ningún interés académico por el español hasta mucho más tarde en el mundo escandinavo.

Cuando se fundaron las primeras universidades en Escandinavia, Uppsala (1477), Copenhague (1479), Tartu (entonces Dorpat, *Academia Gustaviana* 1632), Turku (1640) y Lund (1666) solo se enseñaban las lenguas clásicas, es decir latín, griego y hebreo hasta mediados del siglo XIX. Sin embargo, esa no es toda la verdad, puesto que se daban cursos prácticos de lenguas modernas como el francés, el español, el italiano y el alemán en varias universidades a partir del siglo XVII. Había *maestros de lengua* nativos que impartían estos cursos prácticos. Estas materias pertenecían a los *exercities* con un fin más práctico como también lo era la equitación, el baile y la esgrima, materias necesarias para un noble joven de esta época. En el siglo XVIII el francés resultó ser la única lengua moderna que se enseñaba. Durante ese siglo se dio el auge del predominio cultural y político francés en Europa.

En el siglo XIX cambiaron las cosas, y a mediados del siglo se crearon cátedras de lenguas y literaturas “neoeuropeas” (en sueco *nyeuropaisk lingvistik och litteratur*). Estas cátedras se dividieron pronto en una germánica y otra románica, y a principios del siglo XX la última categoría se transformó en cátedras de lenguas románicas (Sundell 2013).

En este relato del desarrollo del español en Escandinavia fuera de Finlandia intento describir las principales corrientes lingüísticas y literarias en las universidades de estos países, aunque hasta mediados del siglo XX eran sobre filológicos. La lingüística moderna y los estudios literarios se introducían poco a poco durante esta época. Empezaron a florecer a mediados

del siglo para predominar las últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días. Menciono prácticamente solo los catedráticos y algunos profesores más que han tenido papeles especiales.² Con la esperanza de que nadie se sienta olvidado, insisto en que el centro de interés es la asignatura del español y las corrientes científicas y cómo han ido avanzando y desarrollándose.

3. Suecia

En Uppsala y en Lund se enseñaba la filología románica desde mediados del siglo XIX, es decir sobre todo se dedicaba al desarrollo científico de la edición de textos medievales, lo que incluía tanto lengua como literatura – en primer lugar, cómo se debían interpretar y comparar diferentes copias de los textos literarios medievales, así como la proveniencia de los diferentes textos y versiones y su interrelación. La lengua principal entonces era el francés, pero hacía falta que los futuros doctores estudiaran también por lo menos dos lenguas románicas más, como el español y el italiano – y durante las primeras décadas del siglo XX también el occitano (o provenzal como se solía nombrarlo entonces) figuraba como una tercera alternativa en lugar de una de las dos primeras. A finales del siglo XIX se fundaron colegios universitarios³ en Estocolmo y Gotemburgo, pero con una diferencia notable. En Estocolmo se impartían sobre todo clases de ciencias naturales, mientras que las lenguas y la filología románica era una de las primeras siete asignaturas ya en el momento de la fundación del colegio de Gotemburgo en 1891 (cf. Engwall *et al.*).⁴

Se impartían cursos de francés, español e italiano durante el siglo XIX, y en el siglo XX surgió un interés por las lenguas contemporáneas y no solo por las variedades medievales. La filología dominaba la investigación hasta mediados del siglo XX. El primero que de verdad se dedicó al español fue el catedrático Erik Staff (1867-1936) en Uppsala. Sus ediciones de textos medievales como *Evangelios e epistolas con sus exposiciones en romance según*

² Seguramente he olvidado nombres importantes por lo cual pido disculpas, pero se debe solo a la ignorancia o falta de memoria y no a ningún tipo de menosprecio a nadie.

³ Como no existían todas las facultades tradicionales estas instituciones no se consideraban universidades sino solo colegios universitarios. Gotemburgo se convirtió en universidad en 1954 y Estocolmo 10 años más tarde.

⁴ Este libro es la referencia de toda la información sobre Suecia en este capítulo.

la versión castellana del siglo XV (1908) aún se usan y se citan en España. Una curiosidad es que se descubrió en la biblioteca universitaria de Uppsala (Carolina rediviva) un cancionero de villancicos españoles imprimido en 1556 y hasta entonces desconocido, lo cual muestra el contacto con la cultura española medieval y renacentista.

En Uppsala nunca ha habido una cátedra propia de español. Los catedráticos eran catedráticos de lenguas románicas. El catedrático Lennart Carlsson (1934-1991) promocionó el español y dirigió la tesis de tres futuros catedráticos de español (Fant, Falk y Söhrman). La sucesora de Carlsson, Kerstin Jonasson (1941-2019), era catedrática de lenguas románicas, especialmente francés, al igual que su sucesor Hans Kronning (n. 1953), pero este último se dedica parcialmente al español. Durante unos años el doctor Fernando Wachtmeister Bermúdez (n. 1962) tuvo un puesto de investigación dentro del español y después de cinco años el cargo se convirtió en un puesto de titular normal.

En 1987 el profesor Dan Nosell (n. 1956) empezó la enseñanza de catalán en Uppsala y sigue impartiendo clases de catalán hasta hoy. Además, ha escrito dos diccionarios *Diccionari Suec-català* y *Diccionari Català-suec* a mediados de los años 1990.

El primer catedrático de filología románica de Gotemburgo, Johan Vising (1855-1942), enseñó español y otras lenguas románicas a partir de la última década del siglo XIX. También se publicaron varias charlas abiertas para los ciudadanos de Gotemburgo sobre temas españoles y portugueses más bien para la divulgación y también hubo presentaciones de temas literarios. Para los dos colegios universitarios la divulgación tenía un papel primordial puesto que formaba parte de su cargo. Es evidente que durante esta época el interés se enfocaba en el francés. Uno de los primeros que de varias maneras se dedicaba a la divulgación de la literatura hispánica (y catalana) fue Karl Hagberg (1865-1944), sobrino de su homónimo, el gran traductor de Shakespeare al sueco y catedrático de lenguas germánicas de la Universidad de Lund (Sundell 2020).

En Estocolmo tardaron hasta finales de los años 1920 en introducir la enseñanza de las lenguas románicas, creándose la primera cátedra de filología románica en 1937. El primer catedrático, Gunnar Tilander (1894-1973), se interesaba por el español entre otras lenguas y daba clases de español tanto medieval como moderno.

A principios de los años 1960 el español y otras lenguas románicas como el francés, el italiano, el portugués y el rumano se convirtieron en asignaturas independientes. Antes se había estudiado la asignatura de lenguas románicas, lo cual equivalía a francés y a uno o dos otros idiomas románicos en niveles más avanzados de la carrera académica. En la misma época se creó en Suecia el cargo de profesor titular. Esto llevó consigo una ampliación muy notable de estudiantes y de horas lectivas para las lenguas románicas que se podían enseñar en varias universidades y colegios universitarios con un titular sin que hubiera un catedrático de la asignatura. El español fue impartido en las cuatro universidades Uppsala, Lund, Gotemburgo y Estocolmo y en los dos últimos decenios del siglo XX también en Umeå, Växjö (hoy Linné-universitetet), Karlstad y Linköping y en el colegio universitario de Dalarna (Falun/Borlänge) y el de Skövde. Se ha impartido clases de español en otros colegios universitarios, pero solo han sido cursos para principiantes y para los que estudiaban hasta diez meses, pero no para sacar un título de grado o un máster.

La primera universidad sueca en crear una cátedra de lenguas iberorrománicas (incluyendo el portugués) fue Estocolmo, y en 1964 nombraron “catedrático de lenguas románicas, especialmente iberorrománicas” al doctor Bertil Maler (1910-1980) que se hizo conocer como filólogo escrupuloso. Su colega Max Gorosch (1912-1983) había iniciado los estudios hispánicos en Estocolmo ya en los años 1940, aunque él mismo no consiguió ninguna cátedra.

En el año 1976 Regina af Geijerstam (1918-2010), profesora titular de español de la universidad de Uppsala donde se había doctorado, sucedió a Maler. Su interés era especialmente el aragonés y editó *La grant crònica* de Juan Fernández de Heredia, un trabajo que ha seguido Johan Gille (n. 1969), profesor titular de Uppsala.

Lars Fant (n. 1946), otro doctor de Uppsala, siguió a af Geijerstam como catedrático en la Universidad de Estocolmo después de unos años en Copenhague. Él se ha dedicado sobre todo a problemas fonológicos y pragmáticos, con proyectos largos de colaboración con universidades españolas y chilenas. Un par de años más tarde nombraron catedrático de español a Johan Falk (n. 1944) y aún más tarde a Diana Bravo (n. 1947). Falk ha estudiado el problema de los verbos *ser/estar* en castellano y en catalán y escribió una gramática española fundamental para alumnos suecos al igual

que hizo Fant más tarde junto con Ingrid Hermerén (n. 1938), profesora titular de la Universidad de Linköping y Rakel Österberg (n. 1964) profesora titular de la Universidad de Estocolmo. Bravo ha trabajado con problemas sociopragmáticos y asuntos relacionados con la enseñanza de ELE. En 2012 Ken Benson (n. 1956) ganó una cátedra de español en Estocolmo, donde siguió hasta su jubilación en 2024. Él es especialista de literatura española moderna (cf. Gotemburgo abajo). En 2022 nombraron catedrática a la doctora María Bernal Linnarsand de Estocolmo. Trabaja sobre el análisis de discurso, de textos y de conversaciones enfocando problemas de cortesía.

Después de jubilarse Lars Fant convocaron una cátedra de portugués que ocupó Thomas Johnen (n. 1964), quien estudia el portugués de forma muy amplia y a veces en comparación con otros idiomas románicos. Sin embargo, después de unos años se mudó a la universidad de Zwickau en Alemania. En 2016 la doctora Laura Álvarez López (n. 1968) fue nombrada catedrática de portugués. Ella es sociolingüista y se ha interesado sobre todo por el portugués de Brasil y las influencias nigerianas en el habla de brasileños provenientes de Nigeria.

En Estocolmo y en Gotemburgo se fundaron institutos de estudios históricos, culturales y sociales con bibliotecas importantes (Nordiska latinamerikainstitutet en Estocolmo e Iberoamerikanska institutet en Gotemburgo). En Estocolmo se nombró primero catedrática de estudios latinoamericanos a la doctora Mona Rosendahl (n. 1947), antropóloga social, especializada en estudios de conflictos y guerra, y después a Fredrik Uggla (n. 1971), doctor en ciencias políticas y especializado en el desarrollo de la política latinoamericana estudiando las protestas políticas y reformas democráticas en Latinoamérica. Finalmente, la universidad dio la cátedra al doctor Andrés Rivarola Puntigliano (n. 1969). Es doctor en historia económica y sus enfoques científicos es la sociedad actual y el desarrollo social y político de esta.

El Instituto iberoamericano de Gotemburgo fue fundado por Nils Hedberg (1903–1965) quien consiguió una biblioteca importante e impartía clases de español y ruso, y a partir de esta época había un contacto estrecho entre el instituto y el colegio/la universidad. Sobre todo, las bibliotecas de estos dos institutos han sido primordiales para los estudios hispánicos. El catedrático de historia Magnus Mörner (1924–2012) fundó un seminario de historia latinoamericana que expandió el interés por la cultura española y

latinoamericana. El doctor Carlos Foresti (1925-2007) montó un proyecto sobre la creación de la literatura nacional de Chile y de este proyecto salieron dos tesis doctorales la de Eva Löfquist Begler (n. 1953; véase *infra*) y la de Eduardo Jiménez Tornatore (n. 1959), ahora titular en Gotemburgo.

En Gotemburgo se hablaba sobre la posibilidad de crear una cátedra de español ya en 1980. Se convocó la plaza y nombraron catedrático al doctor austríaco Michael Metzeltin (n. 1943). Este primero aceptó, pero nunca pudo llegar, y después de un año renunció a la plaza. La universidad convocó la cátedra tres veces más y, finalmente, nombraron a Ken Benson de Estocolmo quien llegó a ocupar la cátedra en 1993. Su campo de investigación es la literatura española moderna y ha escrito dos monografías sobre Juan Benet y su obra. También ha publicado obras sobre la enseñanza de literatura y otros temas de literatura contemporánea. Antes de la llegada de Benson el responsable del español era el profesor titular Per Rosengren (1933–2006). Al jubilarse Rosengren en 1998 le sucedió Ingmar Söhrman (n. 1950), quien en 2008 fue nombrado catedrático de español para convertirse en catedrático de lenguas románicas, especialmente el español, en 2012. Söhrman se dedica sobre todo a la lingüística pero sin olvidar los temas literarios. Se ha dedicado tanto a la sintaxis, la pragmática, la semántica y la sociolingüística como a la historia de las lenguas románicas y a la didáctica.

Dos meses antes de que se jubilara Söhrman en 2018, la profesora titular Andrea Castro (n. 1964) fue nombrada catedrática de español en Gotemburgo. Su campo de investigación es la literatura y sus estudios se concentran en lo fantástico en obras escritas en Argentina, el Cono Sur a finales del siglo XIX y principios del XX, y junto con la catedrática Kari Soriano Salkjelsvik de Bergen ha realizado un proyecto sobre “Mentes conservadoras. Imágenes literarias y la prensa en la Latinoamérica del siglo XIX”. Además, ha escrito obras didácticas de literatura hispánica. También nombraron catedrática a Anna Forné (n. 1971) en 2022, que ya tenía un puesto como titular en la universidad de Gotemburgo. Su interés de estudio enfoca los siglos XX y XXI, sobre todo enfocando la perspectiva de memorias de diferentes épocas, la autoficción y situaciones en diferentes países con autores que describen memorias muy diversas de las diferentes culturas.

En Lund se enseñaba español, pero la primera, y hasta ahora única, catedrática de español ha sido Inger Enkvist (n. 1947), que se había doctorado en Gotemburgo. Su campo de investigación era la literatura, pero con el

tiempo se ha dedicado también a la didáctica, a la enseñanza en general y a la historia. Es muy activa en el debate sobre la enseñanza de lenguas. Al jubilarse ella no se ha nombrado ningún nuevo catedrático, si bien un resultado notable del trabajo de Enkvist es que hay varios doctores con especialización en literatura hispánica en Lund, un trabajo que sigue entre otros el profesor titular Christian Claesson (n. 1975) que se doctoró en la universidad Harvard en 2009 sobre literatura latinoamericana moderna (Söhrman 2014 y 2016).

En Linnéuniversitetet (Växjö) nombraron catedráticos a Eva Löfquist Begler (n. 1953) y a Héctor Areyuna (1950–2016), conocido este último como escritor bajo el pseudónimo Adrián Santini. Löfquist trabajó en Gotemburgo durante varios años con el doctor Carlos Foresti (1925–2007) con un estudio sobre la creación de la literatura chilena del siglo XIX. Areyuna estudió los mitos en la literatura latinoamericana y figuras retóricas, y bajo su pseudónimo Santini publicó varias obras literarias.

En Umeå, Linköping y Karlstad hay desde hace más de treinta años enseñanza de español. No ha habido ninguna cátedra en estas universidades, pero en Umeå se mantiene el español hasta el nivel de doctorado y ha habido cuatro lecturas de tesis allí, dos de lingüística y dos de literatura. El primer profesor titular allí fue Ingmar Söhrman, que se había doctorado en Uppsala y más tarde iba a ser catedrático en Gotemburgo. Elena Lindholm (n. 1972) es profesora titular en Umeå y durante cuatro años tuvo un puesto de investigación. Su campo de investigación últimamente ha sido Ellen Key y ha colaborado con la italianista Ulla Åkerström de Gotemburgo sobre el tema.

Hasta el año 2022 se han defendido 88 tesis doctorales sobre temas españoles en Suecia (Uppsala, Lund, Estocolmo, Gotemburgo y Umeå) y 10 tesis de portugués, todas en Estocolmo, que es la única universidad donde se puede sacar un doctorado de portugués en Suecia. En Uppsala Lennart Carlsson sacó el doctorado de filología románica con un estudio sobre sustantivos compuestos en español, francés e italiano. A partir del año 2000, se nota que en Suecia se presentan tantas tesis de español como de francés y que ahora los temas literarios son igual de frecuentes que los de lingüística y que en ambos campos surgen varias tesis con un vínculo didáctico. En este momento (2024) hay tres catedráticas de español y una de portugués en toda Suecia más uno de estudios latinoamericanos. Unos 25 profesores imparten la mayor parte de la enseñanza de español y portugués (y catalán). Una gran

parte de los docentes de español son hispanohablantes que en gran medida han realizado sus estudios en Suecia.

4. Dinamarca

En Dinamarca la universidad de Copenhague se fundó en 1479 como la segunda universidad de Escandinavia. Los estudios serios y académicos de lenguas modernas empezaron en el siglo XIX con lingüistas destacados como Rasmus Rask (1787-1832) y Otto Jespersen (1860-1943) que iban a influir la lingüística mundial de forma primordial. Al igual que en otras universidades escandinavas las cátedras eran inicialmente de filología románica. La primera que sacó un “magisterexamen” (un máster) en español en Dinamarca fue Kirsten Schottländer en 1951. Antes había trabajado como traductora y asistente en el Instituto iberoamericano y también profesora en Gotemburgo. En 1953 fue nombrada profesora titular de la universidad de Copenhague e inició los estudios de español en esta universidad. Su especialidad era la fonética, y escribió —en una carta familiar— que “era demasiado difícil para un danés hacer su lengua suficientemente ágil como para poder pronunciar bien el español” (Schottländer 1953).

En 1972 Sven Skydsgaard (1934-1979) fue nombrado catedrático de español en Copenhague y publicó una obra extensa sobre el infinitivo en castellano, *La combinatoria sintáctica del infinitivo español* (1977). Murió joven, a los 45 años en 1979. Otro profesor destacado de la Universidad de Copenhague es el doctor John Kuhlmann Madsen, desde 2016 miembro correspondiente de la Real Academia Española. Se ha dedicado sobre todo a la literatura peninsular. Él es además presidente del Instituto danés (2004-) y también de la Fundación Schottländer (1992-).

Durante los años 1980 los estudios de español como otras lenguas pasaron una tras otra a la Escuela Superior de Ciencias Empresariales con Lars Fant (v. supra) como catedrático invitado unos años. A principios del siglo XXI han vuelto a la universidad, pero con un enfoque más sociológico e histórico con Morten Rievers Heiberg (n. 1971) como catedrático. Este se dedica a la historia de España y a la situación política y social del país. En el departamento hay también investigadores que estudian la literatura, sobre todo latinoamericana, y también lingüística.

En Aarhus Ramón Esteruelas impartió clases de español ya a mediados de los años 30, pero es en 1967 cuando se presentó el primer trabajo para un máster bajo la supervisión del catedrático de filología románica Per Nykrog (1925-2014) que había iniciado su carrera en la universidad de Copenhague. Pasó a ser catedrático en Aarhus 1950-1979 para continuar después en la universidad de Harvard. Junto con su colega, el catedrático Jørgen Schmitt Jensen (1931-2004) promocionó el estudio de español en la universidad, aunque se dedicaba más bien al francés y al italiano – y al portugués. Escribió una gramática portuguesa junto con Bertil Lohse.

La fundación del *Center for Latin-Amerika Studier* en 1983 tuvo un papel muy importante para la promoción de los estudios hispánicos y portugueses, al igual que los esfuerzos de Per Aage Brand (1944-2021), poeta, músico y lingüista, y Lene Fogsgaard (n. 1941). A partir del año 1978 arrancaron los estudios del español y aún más en los años 90 al mismo tiempo que los estudios lusitanos. Nombraron la primera catedrática de español de la Universidad de Aarhus a la doctora Lene Fogsgaard. Ha investigado sobre todo varios temas semióticos y tanto las perífrasis como el complejo de *ser/estar*. Fogsgaard se jubiló en 2004 (Odgaard Villemoes s.a.).

En Aarhus el titular Kjær Jensen (n. 1934) dirigió el departamento de español entre 1967 y 2004, cuando se jubiló. Tuvo otros cargos altos de la universidad. Su gramática del español es probablemente su obra más conocida. Fue nombrado académico correspondiente de la Real Academia Española en 2016. En este momento Susana S. Fernández (n. 1967), alumna de Fogsgaard, es catedrática de la pedagogía de lenguas modernas, aunque su especialidad es el español. Tiene un perfil amplio con lingüística castellana, didáctica de lenguas extranjeras como sus temas principales. Editó en 2014 con Johan Falk una gramática funcional para estudiantes escandinavos, *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*.

En *Syddansk Universitet* (la Universidad Danesa Meridional) en Odense había catedráticos de filología románica, pero no del español como tal, y ahora se ha eliminado el español (y muchas otras lenguas) en esta universidad. La situación del español se parece a la de Aarhus, ya que hay una catedrática, Teresa Cadierno (n. 1963) que era profesora de español, pero quien consiguió una cátedra de Adquisición de lenguas secundarias, lo que de hecho es la materia en la que se doctoró en Illinois. Ha estudiado especialmente la

adquisición del español y del inglés en Dinamarca y también la lingüística cognitiva. Dos profesores titulares que han promovido el español en Odense son Claudio Cifuentes (n. 1954) y Uwe Kjær Nissen (n. 1956), el primero especialista en literatura y el segundo en lingüística. Cifuentes escribió además un libro de corte sociológico *Pensamiento social danés sobre América Latina* en 2019. Nissen se ha dedicado a la pragmática y la sociolingüística con mucha atención al tema lengua y género lo que muestra en los libros: *Contrasting body parts, Metaphors and metonymies of mouth in Danish, English, and Spanish* y *Challenges and Distortions of Translating Grammatical Gender in Literary Texts* y *Spansk sætningsanalyse*.

En Aalborg se imparte clases de español, pero no hay ni ha habido ninguna cátedra. La profesora titular ya jubilada Rita Cancino Troncoso sigue dando clases de español, pero dentro de tres años se va a cerrar la asignatura. Cancino Troncoso se ha dedicado a la comunicación jurídica y la política lingüística, sobre todo.

5. Noruega

En Noruega el estudio de la Península Ibérica y Latinoamérica empezó con Leif Sletsjøe (1921-1982), catedrático de filología románica de Oslo 1970-1982. Estudió el español, pero su interés principal era el portugués y además tradujo bastantes obras de estas dos lenguas. Su hija Anne Sletsjøe siguió sus pasos y fue nombrada catedrática de portugués en Oslo. Se ha dedicado a la literatura como aspectos del Quijote y la poesía de Fernando Pessoa. También es traductora de literatura hispana y portuguesa. A caballo entre el español y el portugués ha estado el profesor titular Kåre Nilsson (n. 1940), lingüista activo y autor de varios diccionarios español-noruego, portugués-noruego y al revés.

Durante la última parte de este período Arne Worren (1924-2011) fue catedrático de lenguas iberorrománicas 1977-1989. Su especialidad era la literatura y la traducción, y ha destacado como traductor de muchas obras literarias del mundo hispánico y lusitano. En 2003 la Academia Noruega le otorgó el premio Bastianprisen por su traducción del Quijote al noruego.

Birte Stengaard (n. 1953) fue catedrática de español y portugués 1987-2021 y tenía un enfoque histórico del desarrollo del castellano y portugués. Ha trabajado sobre cambios semánticos y tipológicos. Un trabajo muy llamativo

es *Vida y muerte de un campo semántico. Un estudio de la evolución semántica de los verbos latinos stare, sedere e iacere del latín al romance del s. XIII*.

Más tarde Nelson González Ortega (1953-2022), que se había doctorado en EE. UU., y después pasó unos años como titular en Umeå, se trasladó a Oslo donde fue nombrado catedrático de literatura hispánica. Su mayor interés eran los símbolos nacionales y las tradiciones del siglo XIX en la formación de las culturas y los países latinoamericanos, especialmente Colombia.

La traductóloga Cecilia Alvstad (n. 1971) se había doctorado en Gotemburgo y después de unos años como titular fue nombrada catedrática de español en Oslo. Su área es el estudio de las traducciones al castellano (véase abajo). En 2020 se nombró catedrático de literatura latinoamericana al doctor argentino Jorge Joaquín Locane. Sus principales intereses son aspectos interdisciplinarios, traducción y la recepción de la literatura (sobre todo en Alemania y China).

En la Universidad de Bergen el doctor Birger Angvik (n. 1940), que había estudiado en Salamanca y después se doctoró en Glasgow y es especialista en literatura latinoamericana, fue nombrado profesor titular en Bergen en 1973 y más tarde se convirtió en el primer catedrático de literatura española de esta universidad. Es especialista en la obra de Mario Vargas Llosa, sobre quien ha escrito varios estudios desde una perspectiva no-peruana. También ha escrito muchos artículos desde una perspectiva feminista. Ha estudiado además literatura inglesa como muestra en su gran monografía de Oscar Wilde (Lindholm & Ohldieck 2013).

Miguel Ángel Quesada Pacheco (n. 1955) es el primer catedrático de lingüística española y estudios latinoamericanos en Bergen. Ha publicado varios libros sobre el español centroamericano y latinoamericano, tanto de morfología y de fonética como de historia de la lengua. También ha estudiado las lenguas indígenas, en primer lugar, el *ngäbe*. Su colega Kari Soriano *Salkjelsvik* (n. 1961) es ahora la responsable de los estudios literarios y tiene una cátedra de literatura latinoamericana. Colabora con la catedrática de Gotemburgo, Andrea Castro, con el estudio de la literatura latinoamericana del siglo XIX y la imagen conservadora de finales del siglo XIX.

También en Trondheim se ofrece el español y desde 2023 Antonio Fábregas (n. 1978) es el primer catedrático de español allí.

En la universidad más septentrional (y del mundo - probablemente), la de Tromsø (*Norges arktiske Universitet, la Universidad Ártica de Noruega*) se

imparte el español desde el año 2008. El primer catedrático fue Antonio Fábregas, quien en 2023 se trasladó a una cátedra en Trondheim. También fue nombrada catedrática (de literatura española) Randi Lise Davenport (n. 1964), especialista en el siglo de oro y la literatura de finales del Medio Evo. Desde el principio están Petr Pitloun y Carlos Cabanillas Cárdenas como profesores titulares.

El colegio universitario de Østfold (al sur de Oslo) convocó una cátedra que se otorgó a Annette Myre Jørgensen (n. 1953) en 2017. Ella se doctoró en la Universidad de Bergen en 1998, donde pasó casi 20 años como profesora titular. Sus campos de investigación son la lexicografía, la pragmática del lenguaje juvenil y las partículas discursivas. En 2023 se nombró catedrática a Cecilia Alvstad que ha trabajado sobre todo en el campo de traductología. Desde el principio ha mostrado el papel importante del paratexto, no menos en la literatura juvenil traducida al castellano. Fue catedrática de español en Oslo y después de traductología en Estocolmo antes de aceptar la cátedra de español en Østfold.

6. Islandia

En Islandia el español solo lleva unos decenios en Háskóli Íslands (Universidad de Islandia) con tres catedráticas Hólmfríður Garðarsdóttir (n. 1957), Erla Erlendsdóttir (n. 1958) y Kristín Guðrún Jónsdóttir (n. 1958).

Garðarsdóttir tiene desde 2010 una cátedra de español – literatura y culturas latinoamericanas. Se doctoró en 2001 en Austin (Texas). Ella obtuvo la primera cátedra de español en Islandia en 2010, y su trabajo es polifacético y abundante. Ha estudiado el problema de la identidad, el feminismo y el cine. Muchos estudios suyos enfocan el Caribe, pero incluye toda Latinoamérica en su campo de investigación. Últimamente ha publicado los libros *Repensar el sujeto femenino: Transformación social en el cine de Esteban Ramírez* y *Nuevas voces femeninas panameñas. Deconstrucción de los mitos de la pasividad erótica y el deseo de ser madre* entre muchas otras cosas. También introduce la literatura islandesa en el mundo hispánico.

Erlendsdóttir se doctoró en 2003 en Barcelona con una tesis sobre los préstamos lingüísticos de lenguas escandinavas al castellano. Obtuvo una plaza como profesora titular en Reykjavík y en 2017 fue nombrada catedrática de español en la misma universidad. Ha desarrollado temas léxicos “En torno

a las denominaciones de los monstruos de los mares del norte” y en colaboración con Emma Martinell Gifre e Ingmar Söhrman editó *De América a Europa. Denominaciones de alimentos americanos en lenguas europeas*, 2017.

Kristín Guðrún Jónsdóttir había estudiado en Madrid y Puerto Rico y se doctoró en Arizona en 2004 con la tesis *Voces de la subalternidad periférica. Jesús Malverde y otros santos profanos de México*. Obtuvo la cátedra en 2021. Sus estudios abarcan la microficción tanto en Latinoamérica como en Islandia y estudia además las sagas y figuras mitológicas y temas religiosos en ambas literaturas. Traduce mucha literatura latinoamericana al islandés.

Es solo en Háskoli Íslands donde se enseña lenguas modernas en Islandia. Ahora todo está en un edificio dedicado a la presidenta emérita Vigdís Finnbogadóttir que estudió lenguas románicas en Uppsala.

7. Conclusiones

Se puede constatar que los estudios hispánicos en Escandinavia han sido y siguen siendo variados y muchos. Se ve también cómo el interés filológico se ha desarrollado, pero ha cambiado sustancialmente y el predominio de ediciones de texto ha sido sustituido por investigaciones más lingüísticas; han aumentado considerablemente los estudios literarios sin perjudicar a la lingüística. También se nota la creciente corriente de estudios didácticos de ELE. Las únicas dos cátedras con este vínculo son la de Susana S. Fernández en Aarhus y la de Teresa Cadierno en Odense. No obstante, hace falta reconocer que crece la cantidad de tesis con temas didácticos.

Es interesante y notable ver que ahora los catedráticos de muchas universidades sean hispanohablantes, lo que ha dado más variación temática a los estudios hispánicos en Escandinavia.

También es muy llamativo y lamentable que Dinamarca, que durante mucho tiempo tenía el prestigio y predominio lingüístico y era una fuente prestigiosa para el resto de Escandinavia, haya perdido no solo cátedras sino también profesorado titulares. En la actualidad, se está reduciendo la enseñanza de español a prácticamente solo dos universidades. Algo parecido ocurre en Suecia, aunque son solo unos colegios universitarios los que han perdido el español. Se mantiene en las universidades, pero el número de catedráticos y otros profesores se está reduciendo de forma drástica. No obstante, el número de estudiantes se mantiene relativamente bien. En 2010

había en Suecia ocho catedráticos de español; ahora solo hay tres. Dinamarca tenía cátedras más amplias y no especializadas de la misma manera que Suecia. Noruega se destaca como el país donde ha crecido el número de cátedras, probablemente porque antes solo las había en Oslo y Bergen. Islandia ya tiene sus tres primeras cátedras, lo que es muy notable pensando en el tamaño de este país. No obstante, el interés por el español es estable y posiblemente siga aumentando, aunque muchos estudiantes prefieren ir a estudiar la lengua en un país hispanohablante.

En cuanto al portugués se ve cómo ha salido una cátedra especial de la original cátedra iberorrománica de Estocolmo y ha surgido otra cátedra en Oslo. Hace falta preocuparse un poco, pero el futuro no parece muy oscuro sino que se ve luz al final del túnel.

Bibliografía

- Aguirre Cano, Víctor 2015. La presencia vikinga en el Cantábrico durante el siglo IX. *International Journal of Atlantic Europe in the Middle Ages* 2: 5-40.
- Engwall, Gunnel – Eva Larsson Ringqvist – Lars-Göran Sundell – Ingmar Söhrman eds. en prensa. *Romanska språk i Sverige*.
- Fundación Princesa Kristina, s.a. <https://fundacionprincesakristina.com/>
- Lindholm, Audun y Hans Jacob Ohldieck 2013, Å sette utopien på kartet <https://www.vagant.no/author/lindholmohldieck/>
- Odgaard Villemoes, Jette, s.a. Specialets historie på Romansk Institut https://www.au.dk/fileadmin/www.auhist.au.dk/historisk_showroom/scriptoriet/specialets_historie_paa_romansk_institut/specialetshistoriepaaromanskinstitut.pdf
- Schottländer *Brev til familien*, 22.5.1953, <https://www.schottlaenderfonden.dk/kirstenschottlaender>
- Sundell, Lars-Göran 2013. Les débuts de la philologie romane à Uppsala. *Modalité, évidentialité et autres friandises langagières. Mélanges offerts à Hans Kronning à l'occasion de ses soixante ans*. eds Norén, Coco – Kerstin Jonasson – Henning Nølle – Maria Svensson. Bern: Peter Lang. 311-326.
- Sundell, Lars-Göran 2020. Den svenska romanistikens första sekel -tradition och förnyelse. *Romanistiken i Sverige – tradition och förnyelse*, eds. Romeborn, Andreas – Elisabeth Bladh. Göteborg: Romanica Gothoburgensis och Kriterium. 21-45.
- Söhrman, Ingmar 2014. Les langues romanes à Göteborg. *La langue dans la littérature, La littérature dans la langue*, eds. Söhrman, Ingmar – Katharina Vajta. Göteborg: Romanica Gothoburgensis LXXI. 403-421.
- Söhrman, Ingmar 2016. Romanska språk. *Personliga tillbakablickar över ämnesområden vid Göteborgs universitet*, vol. 4. Göteborg: Seniorakademien Göteborgs universitet. 44–53.



B. Estudios lingüísticos

B. Estudios lingüísticos



3. Estabilidade fonética dos lexemas nos crioulos indo-portugueses de Korlai e Damão

Fábio Barcellos Granja

ORCID: 0000-0003-0233-2298

Carlos Rogério Sousa e Silva

ORCID: 0000-0002-8052-4271

A distinção entre léxico herdado e emprestado é um problema clássico na classificação de línguas (Campbell 1998). Este problema acentua-se na classificação dos crioulos uma vez que estas línguas importam uma grande quantidade de léxico (Wichmann & Holman 2009). Neste estudo, procuramos compreender que domínios semânticos são mais estáveis na transferência fonético-lexical do português para dois crioulos indo-portugueses. A nossa análise tem por base um corpus de 684 cognatos alinhados e foneticamente transcritos em português do século XVI e nos crioulos de Korlai e de Damão (Clements 2011), que foram sujeitos a um algoritmo de distância fonética no software Cog (Daspit 2015). Os resultados mostram que o crioulo de Korlai é geralmente menos estável do que o de Damão, o que se pode explicar pela duração da presença portuguesa nestas localizações (Smith 2012, Cardoso 2012). Contudo, existe uma correlação positiva entre a estabilidade fonética dos lexemas nos domínios semânticos das duas línguas, por exemplo, os itens de parentesco e numerais são mais estáveis do que os de partes do corpo em ambas as línguas.

Palavras-chave: crioulos de base portuguesa, léxico-estatística, estabilidade linguística

1. Introdução

"Serão os crioulos distintos das outras línguas naturais?" é uma das principais questões debatidas no seio da crioulística (Bickerton 1984). Alguns autores defendem que estes constituem um conjunto tipologicamente diferente das outras línguas naturais, ou seja, que os crioulos, independentemente da sua origem, partilham traços comuns (McWhorter 2001, Bakker *et al.* 2011). Outros autores defendem que os crioulos fazem parte da família linguística das línguas que serviram como sua base lexical e não diferem das demais línguas naturais (Chaudenson 1992). Esta hipótese é sustentada pela ideia de que o empréstimo linguístico é comum nas línguas do mundo e, para além disso, muitas delas passaram por um elevado grau de reestruturação nalgum ponto da sua história, incluindo as línguas românicas e o inglês (Mufwene 2001).

Neste estudo, avaliamos esta questão do ponto de vista da diacronia, a partir da observação da estabilidade fonética na transmissão lexical da língua lexicalizadora para dois crioulos de base portuguesa falados no Norte da Índia – em Korlai e Damão. Esta transmissão será posteriormente contrastada com a mudança lexical atestada na passagem do latim para as línguas românicas.

Os crioulos de Korlai e Damão foram amplamente estudados durante a recolha de campo feita por J. Clancy Clements, que compilou uma lista de vocabulário anotado semanticamente que contrasta itens lexicais destes crioulos e do português do século XVI (Clements 2011). Com base nesta lista, colocamos as seguintes questões:

- 1 Que domínios léxico-semânticos são foneticamente mais estáveis na transferência da língua lexicalizadora (português) para cada um dos crioulos?
- 2 Existe alguma correlação no ranking de estabilidade desses domínios léxico-semânticos entre estas línguas?

Entendemos o termo estabilidade como ausência de mudança (Nichols 1995). Por outras palavras, um determinado item lexical ou domínio semântico num crioulo será considerado mais estável quando se aproxima

mais do português e, inversamente, menos estável quando se distancia mais da língua lexicalizadora.

Os crioulos são muitas vezes excluídos deste tipo de análise diacrónica por apresentarem elevado grau de reestruturação, marcado pela elevada quantidade de empréstimos (Greenhill *et al.* 2017). Este aspeto agrava o problema constante da distinção entre léxico de herança e léxico emprestado na genealogia das línguas (Greenhill *et al.* 2009). No entanto, podemos reconhecer que existe um conjunto de vocabulário básico normalmente selecionado na adaptação de uma língua a instâncias de *foreign-talk* (Siegel 2008) e que é menos permeável à mudança na história das línguas (Donohue *et al.* 2011). Assim, para além de selecionarmos itens deste conjunto sempre que possível, a divisão das palavras avaliadas em domínios semânticos distintos mitiga a influência desta condicionante do ponto de vista estatístico.

A avaliação da estabilidade fonética na avaliação de distância entre línguas distingue-se da avaliação puramente fonológica de Silva (2023) em dois aspetos fundamentais: primeiramente, por comparar dois lexemas como um todo e não representações individuais dos fonemas e, em segundo lugar, por estabelecer a ligação com um determinado domínio semântico, o que permite outro tipo de agrupamentos na análise estatística e uma maior aproximação ao método comparativo clássico (Weiss 2015).

1.1. Contexto socio-histórico do crioulo de Korlai

O crioulo de Korlai é uma língua de contacto indo-portuguesa falada pelos habitantes da aldeia de mesmo nome, que fica a cerca de 150 km a sul de Mumbai (Clements 2013). O caminho marítimo para a Índia foi empreendido pela primeira vez por Vasco da Gama, que aportou em Calicute em 1498 (Boxer 1969). Nos primeiros anos do século XVI, os portugueses estabeleceram fortes ao longo da costa ocidental indiana à medida que iam prosseguindo para Norte. Uma destas estruturas foi construída na margem do rio Kundalika oposta a Chaul, onde os portugueses tinham estabelecido um entreposto comercial em 1524. A aldeia de Korlai localiza-se nas proximidades deste forte (Clements & Koontz-Garboden 2002).

Ao longo do tempo e com cidades maiores e mais consolidadas como Goa, Damão e Diu a ganharem cada vez mais relevância na esfera sócio-económica das colónias portuguesas (Boxer 1969), Korlai foi gradualmente abandonada

pelos seus colonos, que acabaram por ser expulsos da aldeia pelos Hindus Marathas em 1740 (Clements & Koontz-Garboden 2002). Desde então, Korlai passou a estar sob a alçada do Estado da Índia.

Embora reduzida, a influência portuguesa em Korlai durante mais de dois séculos foi, de facto, um fator linguístico relevante que contribuiu para a formação de um crioulo local de base portuguesa, com o marathi a funcionar simultaneamente como substrato e adstrato. De acordo com Clements e Garboden (2002), o português não era a língua-alvo, mas sim uma forma de *foreign-talk* de português, isto é, uma forma da língua reduzida e fortemente influenciada por empréstimos lexicais (Clements 1992).

Depois da tomada de Korlai pelos marathas no século XVIII, o marathi tornou-se a língua oficial da administração. Além disso, a presença decrescente de colonos e padres portugueses na aldeia teve um grave impacto na manutenção da língua. No entanto, o crioulo português de Korlai sobreviveu ao longo dos séculos e é atualmente falado por cerca de 800 pessoas (Clements 2013).

Clements e Garboden (2002) discutem se o crioulo de Korlai terá estado na origem do crioulo indo-português de Damão, mas, a partir de comparações entre os dois crioulos, rejeitam esta hipótese e defendem bases de formação independentes.

1.2. Contexto socio-histórico do crioulo de Damão

O crioulo de Damão é atualmente falado por cerca de 4.000 pessoas na cidade de Damão e seus arredores, que, juntamente com Diu e Goa, foi uma das três colónias portuguesas mais duradouras na Índia, só tendo sido incorporada a este país em 1961. Foi alcançada pelos portugueses quase duas décadas depois de Korlai. Damão não foi imediatamente colonizada, tendo sido ocupada pelos portugueses em 1559 (Clements 2013).

Uma diferença fundamental entre Korlai e Damão, que afetou a formação dos seus respectivos crioulos, é o facto de a influência portuguesa ter sido muito mais generalizada e duradoura em Damão. Como Clements e Garboden (2002) destacam, mesmo depois de ter sido reocupada pela Índia em 1961, o português ainda era ensinado nas escolas e utilizado como língua de culto em muitas igrejas católicas.

Tal como no caso do crioulo de Korlai, o de Damão também tinha como língua-alvo uma instância de *foreign-talk* do português (Clements 1992). No entanto, não teve como língua de substrato o marathi, mas o gujarati. Não deve deixar de ser dito que, devido à longevidade da influência portuguesa em Damão, o gujarati desempenhou um papel menos importante no crioulo de Damão do que o marathi no crioulo de Korlai, por exemplo ao nível da sintaxe (Smith 2012, Cardoso 2012).

1.3. Estabilidade fonética no léxico das línguas românicas

O presente estudo parte de trabalhos anteriores no domínio da estabilidade lexical, mais especificamente nas línguas românicas, nomeadamente de Dworkin (2016) e Bassetto (2016). Estes autores analisam a estabilidade da mudança do latim para as línguas românicas em termos de léxico, com base em cinco domínios semânticos comuns que foram posteriormente comparados com os domínios equivalentes nos crioulos de Korlai e Damão e no português do século XVI (Tabela 1).

Tabela 1. Classificação da estabilidade dos domínios léxico-semânticos na transferência lexical do latim para as línguas românicas.

Classificação da estabilidade	Domínios léxico-semânticos	
	Dworkin (2016)	Bassetto (2016)
1	numerais	números cardinais
2	animais selvagens e domésticos	
3	partes do corpo	
4	itens de calendário	meses e dias da semana
5	terminologia de parentesco	designações de parentesco

Dworkin e Bassetto concordam que alguns domínios léxico-semânticos foram mais estáveis do que outros quando transmitidos do latim para as línguas românicas. No entanto, esta hipótese carece de apoio quantitativo, uma vez que se baseia numa análise puramente qualitativa.

2. Metodologia

Neste estudo, começámos por medir a estabilidade fonética dos itens lexicais de cada uma dos cinco domínios léxico-semânticos acima mencionados em cada um dos seguintes pares de línguas. Este procedimento é efetuado por meio da aplicação de métodos lexicoestatísticos (Starostin 2016), nomeadamente a medição das distâncias fonéticas entre os itens lexicais de cada domínio em três conjuntos (Daspit 2015):

- 3 Latim vs. Português do século XVI
- 4 Português do século XVI vs. Crioulo de Korlai
- 5 Português do século XVI vs. Crioulo de Damão

Partimos do pressuposto de que os crioulos de base portuguesa (como os de Damão e Korlai), embora tenham passado por um elevado grau de reestruturação, são línguas naturais. Podemos comparar a sua génese à das línguas românicas em relação ao latim (DeGraff 2001), na medida em que são línguas que emergem de processos de aquisição de uma segunda língua em ambiente naturalista, ou seja, não-formal (Mufwene 2010). Desta maneira, considerando estas relações à partida análogas entre crioulos de base portuguesa e línguas românicas de um lado e o português do século XVI e o latim do outro, buscamos estender as análises de Dworkin (2016) e Bassetto (2016) da linguística românica aos crioulos de base portuguesa.

Para efetivar esta extensão, usamos a lexicoestatística. Esta metodologia é normalmente utilizada para gerar árvores genealógicas com base em listas de palavras. Ao aplicar este processo com base na comparação fonética superficial de palavras que pertencem a línguas diferentes (Starostin 2016), podemos traçar melhor as relações entre línguas que partilham uma história comum. No entanto, neste estudo, também a utilizamos para testar a precisão e a representatividade de cada domínio léxico-semântico em situações específicas de transferência linguística.

2.1. Recolha de dados

Os dados relativos aos crioulos de Damão e de Korlai e português do século XVI foram extraídos do rascunho não publicado “Word List with English, Portuguese, Korlai Indo-Portuguese and Daman Indo-Portuguese”,

generosamente disponibilizado por J. Clancy Clements. Este rascunho comporta dados primários que advêm do seu trabalho de campo. Esta lista contém 684 palavras foneticamente transcritas e os seus respectivos cognatos em português do século XVI. Como não temos acesso exatamente à forma de *foreigner-talk* presente nos primeiros contactos entre as comunidades linguísticas, selecionamos o português do século XVI, pois, esta seria presumivelmente a forma de língua documentada mais próxima àquela com que os primeiros falantes dos crioulos teriam acedido. Clements atribuiu a todas as palavras um domínio léxico-semântico. A lista completa inclui 16 domínios diferentes com a seguinte distribuição (Figura 1):

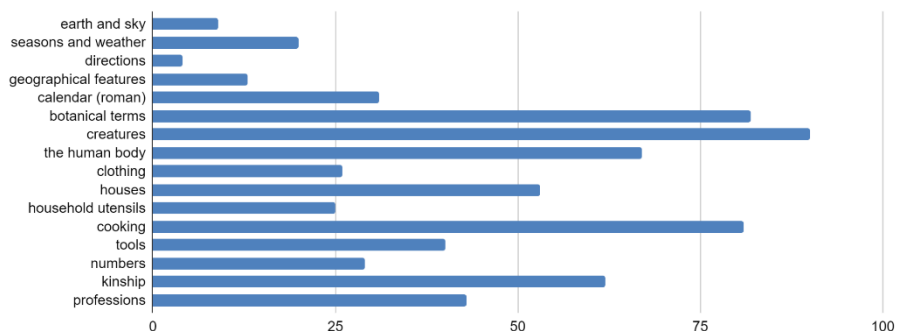


Figura 1. Número de palavras por domínio léxico-semântico em Korlai e Damão.

A lista foi manualmente processada por nós, no sentido de proceder à normalização dos caracteres fonéticos no caso dos crioulos e à conversão grafema-para-fonema no português do século XVI., com base em Paiva (2009) e Silva (1994). É também importante referir que o sistema vocálico do português do século XVI é objeto de controvérsia (Silva 1994) e que as transcrições apresentadas não pretendem ser isentas de falhas. Nesse sentido, assumimos, com base em Silva (1994):

- 6 a realização alta [i] do <e> final (e.g. <sempre> → sempr[i]);
- 7 a realização predominantemente aberta do /a/ átono (e.g. <padeiro> → p[a]deiro);
- 8 a não palatalização do <s> em coda (e.g. <costas> → co[s]ta[s]), posto que esta foi consolidada apenas no século XVIII.

Por fim, seguindo o trabalho de Dworkin (2016) sobre a estabilidade lexical românica, acrescentámos também uma quarta lista de palavras constituída por formas latinas (Rezende & Bianchet 2014) correspondentes aos cognatos da lista original de Clements (2011). Estas foram comparadas às palavras do português do século XVI, utilizando o mesmo algoritmo de distância lexical. No caso do latim, os dados lexicais foram recolhidos do dicionário de Rezende & Bianchet (2014), e para a transcrição fonética seguiu-se as convenções da pronúncia clássica (Allen 1965), convertendo-se, por exemplo, o grafema <v> para o fonema /w/, o <c> precedendo <i> para /k/, e assim por diante.

2.2. Tratamento dos dados

O primeiro passo do tratamento dos dados foi a conversão da lista de palavras original de um ficheiro .doc para um formato interoperável .csv. Este processamento automático resultou numa cópia imperfeita da lista, pelo que, posteriormente, se procedeu a uma revisão e correção manual dela. Após o processamento manual, foi efetuada uma série de substituições automáticas, de modo a que os valores dos fonemas na tabela ficassem alinhados com o Alfabeto Fonético Internacional (AFI, 2021), usando caracteres Unicode UTF-8. Posteriormente, o conjunto de dados foi dividido em 16 subconjuntos, cada um contendo um domínio léxico-semântico diferente, como ilustrado na Tabela 2. Por fim, cada conjunto foi analisado em separado.

Tabela 2. Exemplo da tabela .csv com as listas Swadesh em cada língua analisada.

Gloss	Class	Portuguese	Korlai	Daman
foot	body part	ˈpɛ	pe	pe
leg	body part	ˈpɛrɐ	pe	pe
knee	body part	ʒuˈeɫu	dʰopa	inɖʒwel
hand	body part	ˈmẽw̃	māw	māw
wing	body part	ˈazɐ	adz	az
belly	body part	bɐˈrige	bʰarig	barig
guts	body part	ˈtripes	tr̥ip	trip

De forma a possibilitar a comparação com o português e as línguas românicas, selecionamos os 5 dos 16 domínios léxico-semânticos de Clements (2011) que

correspondiam aos mencionados por Dworkin (2016) e Bassetto (2016), como se vê na Tabela 1.

2.3. Cálculos

Após o tratamento dos dados, as cinco tabelas contendo listas de palavras sob os eixos língua–domínio semântico foram submetidas a uma análise de proximidade fonética no software Cog, que compara formas de diferentes línguas e gera valores de semelhança entre elas a partir do método de Blair (Daspit 2015). Este método de comparação é sensível aos traços distintivos, atribuindo um valor de 1 a 3 a cada par de fonemas contrastados. Por norma, um valor de 1 indica a partilha do ponto e do modo de articulação, 2 reflete uma correspondência ou no ponto ou no modo de articulação, e 3 é atribuído quando existem diferenças em ambos ou a supressão de segmentos. Utilizando estes valores, é calculada uma percentagem de semelhança para cada par de itens lexicais de duas línguas. Ao calcular a média das pontuações de semelhança para todas as palavras em duas listas de palavras comparadas, o algoritmo gera valores de proximidade fonética para as duas línguas. No nosso caso, estas línguas eram ou um dos crioulos comparado com o português ou este último comparado com o latim.

Uma vez que o conjunto de dados foi separado em domínios léxico-semânticos, os resultados da distância dizem respeito à semelhança de cada um desses domínios, entre cada par de línguas.

De seguida, os valores de estabilidade de cada domínio léxico-semântico foram ordenados para obter a ordem de estabilidade de cada língua (português do século XVI, Korlai e Damão). Por fim, com os valores ordinais pudemos quantificar as correlações entre as línguas através de testes de Spearman (Daniel 1990):

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Os testes de Spearman permitiram-nos quantificar este valor de correlação (ρ) de -1 a +1, correspondendo -1 à correlação negativa perfeita, 0 à ausência de correlação e +1 à correlação positiva perfeita. Para isso, seguimos a fórmula acima, em que d corresponde à diferença entre dois valores de classificação

(por exemplo, 5 - 3) de duas variedades comparadas e n ao número de observações (no nosso caso, os cinco domínios semânticos).

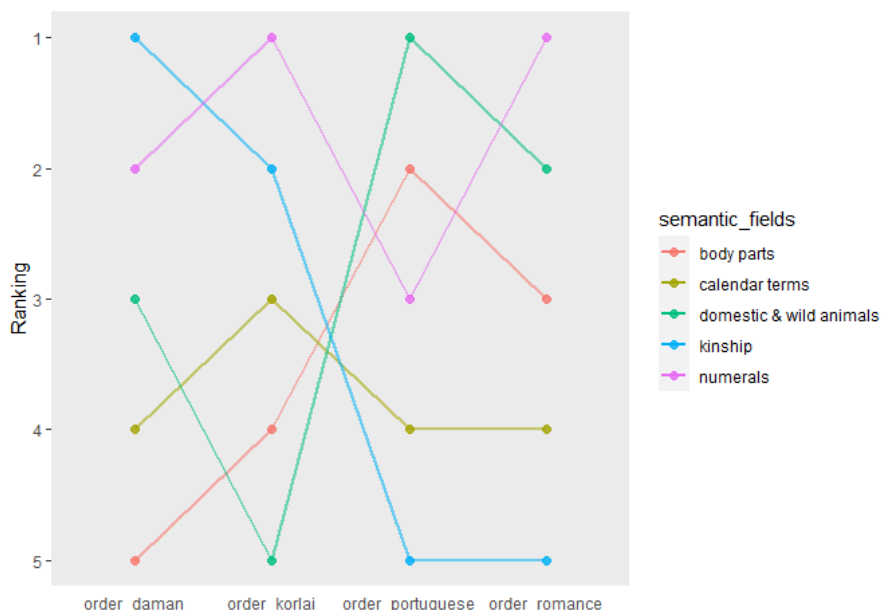
3. Resultados e discussão

Globalmente, os nossos resultados apontam uma maior estabilidade na transmissão lexical do português para o crioulo de Damão (65,49%) do que para o de Korlai (57,70%), tal como sugerido anteriormente por Clements e Garboden (2002). Estando o de Korlai sujeito à influência duradoura do substrato e o de Damão sendo falado numa região que esteve sob controlo português até 1961 (Clements 2013), este é um resultado esperado.

A novidade do presente estudo está nos valores dos diferentes domínios léxico-semânticos individualmente. Por outras palavras, conseguimos distinguir que domínios foram mais estáveis e que domínios foram mais permeáveis a empréstimos das línguas de substrato/adstrato ou a outros tipos de mudança histórica.

Na Figura 2, visualizamos as classificações de cada domínio léxico-semântico nas línguas da nossa amostra. Cada cor corresponde a um domínio. A classificação 1 corresponde ao domínio mais estável, ou seja, o que apresenta menos alterações na transmissão da língua lexicalizadora para a língua de contacto, e a classificação 5 corresponde ao domínio menos estável, ou seja, o que apresenta mais alterações na transmissão. As linhas correspondem a alterações na classificação entre línguas. Os rankings do Damão, do Korlai e do português são adaptados a partir dos resultados quantitativos obtidos através da análise da proximidade fonética. O ranking das línguas românicas foi atribuído, não de acordo com valores quantitativos, mas conforme classificação de base qualitativa proposta por Dworkin (2016).

Figura 2. Correlação entre a ordem de estabilidade dos crioulos Korlai e Damão, do português e de outras línguas românicas.



Em primeiro lugar, os resultados mostram que a ordem de estabilidade dos 5 domínios léxico-semânticos analisados em Korlai e Damão é muito diferente da das línguas românicas. Em Korlai, a ordem de estabilidade decrescente é: **Numerais** → **Termos de Parentesco** → **Itens de Calendário** → **Partes do Corpo** → **Animais Domésticos e Selvagens**. Enquanto que em Damão a ordem decrescente é: **Termos de Parentesco** → **Numerais** → **Animais Domésticos e Selvagens** → **Itens de Calendário** → **Partes do Corpo**.

Em termos de ordens de estabilidade, não encontrámos qualquer correlação significativa entre o Korlai e o Damão e as línguas românicas ($\rho = 0$ e $\rho = -0.1$, respetivamente). Este resultado sugere que estes crioulos indo-portugueses não seguem as mesmas tendências de mudança lexical que as línguas românicas. Ao mesmo tempo, parece haver uma correlação positiva ($\rho = 0.6$) entre o Korlai e o Damão, no sentido em que estas línguas seguem padrões de mudança semelhantes. Por último, existe uma correlação negativa

entre o crioulo de Korlai e o português ($\rho = -0.7$) e entre o de Damão e o português ($\rho = -0.5$). Estas línguas parecem, portanto, seguir o caminho inverso que o português seguiu em termos de estabilidade fonética nos lexemas. Por outras palavras, as classes mais estáveis em Damão e Korlai, quando comparadas com o português do século XVI, são geralmente as menos estáveis nesta língua quando comparada com o latim. Estes resultados não comprovam que os crioulos são línguas distintas das outras línguas naturais, mas antes sugerem que a reestruturação linguística é condicionada pelo ecossistema em que se dá o contacto (Mufwene 2001).

Devemos reconhecer que estas conclusões não são extrapoláveis para outros crioulos ou domínios semânticos. Em estudos futuros pretendemos alargar as comparações entre a estabilidade fonética nos lexemas dos dois crioulos analisados e nas línguas românicas a outros domínios que também foram estudados por Clements (2011), como Termos Botânicos, Utensílios Domésticos, Ferramentas, entre outras.

Com este estudo preliminar, concluímos que os percursos de mudança seguidos por estes dois crioulos de base portuguesa se distinguem daqueles que estiveram presentes na emergência das línguas românicas. No entanto, não é ainda claro que isto se deva à excecionalidade dos crioulos no panorama das línguas naturais (Bakker *et al.* 2011), podendo ser antes um resultado das especificidades dos contextos socio-históricos ou geográficos que levaram ao nascimento destas línguas (Mufwene 2001).

Bibliografia

- Allen, William 1965. *Vox Latina: A guide to the pronunciation of classical Latin*. Cambridge University Press.
- Bakker, Peter – Aymeric Daval-Markussen – Mikael Parkvall – Ingo Plag 2011. Creoles are typologically distinct from non-creoles. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 26 (1): 5–42. <https://doi.org/10.1075/jpcl.26.1.02bak>
- Bassetto, Bruno Fregni 2016. *Elementos de Filologia Românica – Volume 2: História Interna das Línguas Românicas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bickerton, Derek 1984. The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences* 7 (2): 173–188. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00044149>
- Boxer, Charles R. 1969. *O Império Colonial Português (1415–1825)*. Lisboa: Edições 70.
- Campbell, Lyle 1998. *Historical Linguistics: An Introduction*. Cambridge: MIT Press.
- Cardoso, Hugo 2012. Luso-Asian comparatives in comparison. *Ibero-Asian Creoles: Comparative Perspectives*, eds. Cardoso, Hugo – Alan Baxter – Mário Pinharanda-Nunes. Amsterdam: John Benjamins. 81–124. <https://doi.org/10.1075/cll.46>

- Chaudenson, Robert 1992. *Des îles, des hommes, des langues: langues créoles, cultures créoles*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Clements, Joseph Clancy 1992. Foreigner talk and the origins of Pidgin Portuguese. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 7 (1): 75–92.
- Clements, Joseph Clancy 2011. *Word List with English, Portuguese, Korlai Indo-Portuguese and Daman Indo-Portuguese*. Draft, used with author's permission.
- Clements, Joseph Clancy 2013. Korlai. *The survey of pidgin and creole languages. Volume 2: Portuguese-based, Spanish-based, and French-based Languages*, eds. Michaelis, Susanne Maria – Philippe Maurer – Martin Haspelmath. Oxford: Oxford University Press. <https://apics-online.info/surveys/40>.
- Clements, Joseph Clancy – Andrew Koontz-Garboden 2002. Two Indo-Portuguese creoles in contrast. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 17: 191–236. <https://doi.org/10.1075/jpcl.17.2.03cle>
- Daniel, Wayne 1990. Spearman Rank Correlation Coefficient. *Applied Nonparametric Statistics*, ed. Daniel, Wayne. Boston, MA: PWS-Kent. 358–365. 2nd edition.
- Daspit, Damian 2015. Cog software. <https://software.sil.org/cog/>
- Dworkin, Steven 2016. Lexical stability and shared lexicon. *The Oxford Guide to the Romance Languages*. Oxford: Oxford University Press. 577–587. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199677108.003.0032>
- Eberhard, David M. – Gary F. Simons – Charles D. Fennig eds. 2023. *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International. <http://www.ethnologue.com>. Consultado a 14 de junho de 2025.
- DeGraff, Michel 2001. Morphology in creole genesis: linguistics and ideology, *Ken Hale: A Life in Language*, ed. Michael Kenstowicz. Cambridge: MIT Press. 53–122.
- Donohue, Mark – Simon Musgrave – Bronwen Whiting – Søren Wichmann. 2011. Typological feature analysis models linguistic geography. *Language* 87: 369–383. <https://doi.org/10.1353/lan.2011.0033>
- Greenhill, Simon J. – Thomas E. Currie – Russell D. Gray 2009. Does horizontal transmission invalidate cultural phylogenies? *Proceedings of the Royal Society B* 276 (1665): 2299–2306. <https://doi.org/10.1098/rspb.2008.1944>
- McWhorter, John 2001. The worlds simplest grammars are creole grammars. *Linguistic Typology* 5 (2–3): 125–166. <https://doi.org/10.1515/lity.2001.001>
- Mufwene, Salikoko 2001. *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612862>
- Mufwene, Salikoko 2010. SLA and the emergence of creoles. *Studies in Second Language Acquisition* 32 (3): 359–400. <https://doi.org/10.1017/s027226311000001x>
- Nichols, Johanna. 1995. Diachronically stable structural features. *Selected Papers from the 11th International Conference on Historical Linguistics*, Los Angeles, 16–20 August 1993, ed. Andersen, Henning. Amsterdam: John Benjamins. 337–355.
- Paiva, Maria H. 2009. Variação e mudança no vocalismo átono quinhentista: práticas escriturais e juízos normativos. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 4: 191–236.
- Rezende, Antônio M. – Sandra B. Bianchet 2014. *Dicionário do latim essencial*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Siegel, Jeff 2008. *The emergence of pidgin and creole languages*. Oxford: Oxford University Press.

- Silva, Rosa V. M. 1994. *Português arcaico: Fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Editora Contexto.
- Silva, Carlos 2023. *Consonant stability of Portuguese-based creoles*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/157550>
- Smith, Ian 2012. Measuring substrate influence: Word order features in Ibero-Asian Creoles. *Ibero-Asian Creoles: Comparative Perspectives*, eds. Cardoso, Hugo C. – Alan N. Baxter – Mário Pinharanda-Nunes. Amsterdam: John Benjamins. 125–148.
<https://doi.org/10.1075/cil.46>
- Starostin, George 2016. From wordlists to proto-wordlists: reconstruction as optimal selection. *Faits de Langues* 47: 177–200.
- Weiss, Michael 2015. The comparative method. *The Routledge Handbook of Historical Linguistics*, eds. Bowern, Claire – Bethwyn Evans. London: Routledge. 127–145.
<https://doi.org/10.4324/9781315794013.ch4>
- Wichmann, Søren – Eric Holman 2009. *Temporal Stability of Linguistic Typological Features*. Munich: Lincom Europa.



4. En torno a los vocablos *equipar* y *arnés*

Erla Erlendsdóttir

ORCID: 0000-0002-1455-1598



El objetivo de este artículo es dar cuenta de la trayectoria de los vocablos *equipar* y *arnés* desde la lengua originaria propuesta, el germánico septentrional o las lenguas nórdicas, hasta su incorporación a la lengua española. Las voces estudiadas son tecnicismos que pertenecen a la terminología de la náutica y al léxico de la milicia relacionados con la preparación y equipamiento de las embarcaciones.

Se pretende estudiar los aspectos de la integración lexicográfica y semántica de los términos seleccionados en la lengua receptora, así como las formas derivadas de estos vocablos marítimos. El estudio forma parte de una investigación más amplia que estamos llevando a cabo sobre voces de origen nórdico incorporadas al español; son voces que vienen directa o indirectamente del nórdico antiguo o de las lenguas nórdicas modernas: el danés, el feroés, el islandés, el noruego y el sueco. El análisis y la clasificación de las voces de nuestro corpus –formado mayormente por léxico obtenido de diccionarios generales y específicos de la lengua española y bancos de datos– manifiestan que el campo semántico de la arquitectura naval y de la marinería es el más cuantioso.

Palabras clave: lenguaje técnico, léxico marinero, lenguas nórdicas, español

1. Introducción

Desde finales del siglo XX han salido a la luz notables estudios dedicados a la historia del léxico de la lengua española. Se pueden mencionar en este sentido las investigaciones del léxico medieval, los estudios del vocabulario de especialidad y estudios acerca de la etimología y la documentación, así como el análisis de su evolución semántica. Dentro del estudio de la lexicología histórica se encuentra el ámbito del lenguaje de especialidad, cuya finalidad es el examen del origen y evolución de la terminología específica de una técnica, un oficio o una ciencia. A esta parte de la lexicología histórica se adscribe el estudio del léxico náutico y de la navegación, así como el de la fabricación naval. Conviene destacar que hay muchos estudios e investigaciones acerca del léxico del mar: los términos técnicos de la navegación son además objeto de estudio de diversos proyectos de investigación como, por ejemplo, el *Proyecto del estudio del léxico técnico del Renacimiento (DICTER)*, dirigido por Mancho Duque, y el proyecto *Nuevas aportaciones al léxico de la navegación y la gente de mar* (ss. XVI-XVII), dirigido por Congosto Martín (Congosto Martín 2016). Otros trabajos vinculados con este ámbito son el *Tesoro lexicográfico del español marino anterior a 1726*, de Nieto Jiménez (2002), y el *Diccionario de la navegación del siglo XVI (LÉNESO)*¹, de García-Macho (2014). Finalmente, hay que mencionar los bancos de datos de la Real Academia Española: el *CORDE*, el *CREA*, el *CDH*, el *CORPES XXI*, *DHLE* y el *NTLLE*, herramientas disponibles en la red.

Este trabajo se encuadra precisamente dentro de esta área de la historia del léxico: en el estudio del lenguaje técnico vinculado al mundo de la construcción naviera y de la navegación. Nuestra indagación se enfoca en el posible recorrido de los términos elegidos desde la lengua de origen propuesta hasta la lengua receptora, es decir, la lengua española. El propósito del presente estudio es analizar diversos aspectos relacionados con voces náuticas españolas procedentes del germánico septentrional. El estudio forma parte de una investigación más amplia que estamos llevando a cabo sobre voces de origen nórdico incorporadas al español; son voces que vienen directa o indirectamente del nórdico antiguo y de las lenguas nórdicas modernas: el

¹ “LÉNESO es la abreviación en siglas de este diccionario de la navegación denominado: Thesaurus del Léxico de la Navegación Española de los Siglos de Oro. Finalmente, su nombre será DINESO al llevar cada vocablo su definición y tratarse de un diccionario y no de un vocabulario” (García-Macho 2016a: IX).

danés, el feroés, el islandés, el noruego y el sueco. El análisis y la clasificación de las voces de nuestro corpus –formado mayormente por léxico obtenido de los diccionarios generales y específicos de la lengua española y los bancos de datos– manifiestan que el campo semántico de la arquitectura naval y de la marinería es el más cuantioso. Los vocablos náuticos de nuestro corpus corresponden a la terminología del ámbito de la construcción naval (como, por ejemplo, *quillar*), a los nombres de las distintas partes del casco de las embarcaciones (p. ej., *branque*, *carlinga*, *quilla* y *varenga*) y de los diferentes tipos de jarcias o partes de las velas (*bolina*, *obenque* y *ostaga*) o del mástil (*racamento* y *huna*). Asimismo, hay tecnicismos que aluden al arte de navegar (*singladura* y *singlar*) y de manejar una embarcación (*desrizar*, *enracar* y *guindar*), igual que los que designan instrumentos y utensilios usados a bordo (*croque/cloque*, *estrenque* y *guindaste*), y los bastimentos para las largas singladuras y travesías por mar (*arnés* y *equipaje*). El léxico del mar examinado pertenece a determinadas bases léxicas, sustantivos en la mayoría de los casos, que pasaron al español a través de una tercera lengua a partir del siglo XIII. En el español, las fuentes primarias empleadas para documentar este vocabulario específico del mar son textos de diversa índole de los que cabe resaltar libros y relaciones de viajes², tratados histórico-geográficos, obras y textos sobre la construcción naviera y la navegación³, glosarios y diccionarios náuticos, así como también obras literarias⁴ y diccionarios bilingües y monolingües⁵.

En el presente estudio abordamos en concreto la presencia en la lengua española de dos términos relacionados con la preparación de las embarcaciones: por un lado, *equipar* ‘proveer a una nave de lo necesario para su avío y defensa’ (*DLE*; Martínez-Hidalgo y Terán 2002: 204). y, por el otro, *arnés* con el significado de ‘cosas necesarias para un fin’, ‘equipo’ (*DLE*). Aquí pretendemos estudiar los aspectos de la integración lexicográfica y semántica de los tecnicismos seleccionados, su trayectoria desde la lengua de origen propuesta hasta la lengua receptora, así como las formas derivadas de estos términos integrados en el español.

² Diversas crónicas de Indias.

³ Véase el DICTER y *Tesoro lexicográfico del español marino anterior a 1726* de Nieto Jiménez (2002).

⁴ Véase el CORDE.

⁵ Véase el NTLE.

2. Contacto de pueblos, contacto de culturas, contacto de lenguas

Acerca del recorrido seguido por el vocabulario náutico y naval objeto de estudio conviene resumir cómo fue la expansión vikinga, cuyo inicio viene marcado por los ataques y las incursiones en la costa oriental de Inglaterra hacia finales del siglo VIII. Durante dos siglos y medio, o sea hasta mediados del siglo XI, los nórdicos recorrieron en *drakkars* y *snekkars* –sus naves veloces y manejables– toda la Europa septentrional, occidental y meridional realizando razias de saqueo por las costas y riberas continentales. Al mismo tiempo provocaron un gran temor entre los diversos pueblos a los que llegaban tal y como revelan las distintas crónicas y anales europeos de aquel entonces (Erkoreka 2006; Bramsen 2004; Morales Romero 2004; Skaaning 2006; García Losquiño 2020). Las embarcaciones vikingas, cada vez más grandes, dinámicas y funcionales, también sirvieron para realizar vastos viajes comerciales y buscar nuevos territorios para colonizar, exploraciones que culminaron con la arribada al litoral oriental de América hacia finales del siglo X (Vogel 1907; Wahlgren 1986; Bennett 1992; Vadstrup 1993; Larsen 2004; Konstam 2005; Ridel 2005, 2009; Skaaning 2006; Roesdahl 2012; García Losquiño 2020; Price 2022; Jarman 2023). En muchos lugares los nórdicos fundaron bases marítimas y asentamientos con el fin de poder invernar lejos de sus tierras o para tener un punto estratégico desde donde lanzar más ataques e incursiones. También establecieron estados en Inglaterra, Irlanda y otros territorios invadidos, entre ellos el ducado de Normandía, en el norte de Francia, fundado a principios del siglo X. En el transcurso del tiempo, los invasores se asemejaron a las comunidades de las distintas zonas conquistadas, aunque no sin dejar huellas propias en la lengua y la cultura de los pueblos autóctonos (Graham-Campbell 2002; Karlsen 2003; Hall 2008; Froese 2008; García Losquiño 2020). En el normando, igual que en el inglés y el irlandés, se hallan varias decenas de vocablos de origen nórdico, entre los que figura un número considerable de términos náuticos y navales (Baist 1903; Falk 1912; Wartburg 1930; Woledge 1951; Gorog 1958; de Vries 1961; Sayers 1997; Walter 1998; Bramsen 2004; Ridel 2002, 2005, 2009, 2013; Jesch 2008). Algunos de estos vocablos pasaron posteriormente a través del normando al francés general, lengua que luego sirvió de transmisora para que entraran en la lengua española (Guillén Tato 1951; Morales Romero 2004; Varela Merino 2009; Carriazo Ruiz 2015; Congosto Martín 2016; García-Macho 2016).

A continuación, nos ocupamos de manera específica de los términos *equipar* y *arnés*, y sus derivados. Conviene indicar que se trata de nuestro primer acercamiento al estudio de estos préstamos en la lengua española.

2.1. *Equipar, equipar*

Antes de zarpar y salir a altamar había que aparejar la embarcación o proveerla de pertrechos y marineros. La forma antigua *equipar*, ‘coronar y prevenir de remos y remeros las embarcaciones’, se atestigua en la lengua española desde 1450, aproximadamente. La voz se toma del francés antiguo *eschiper*, con registro en esta lengua en fuentes normandas de 1155, concretamente en *Roman de Brut* de Wace, según el TLFi. Ridel (2009: 198) aporta la fecha 1120 para la voz bajo la forma *eschipede* y con el valor de “pourvoir un navire en hommes et en matériel” y por extensión con el sentido “appareiller” en 1170. El vocablo procede, a su vez, del nórdico antiguo *skipa*, ‘organizar, disponer, equipar un barco’ (Falk y Torp 2006 [1903-1906¹]; Falk 1912; Gorog 1958; de Vries 1961; Ridel 2009; Bosworth 2014; REW; OED; DCECH; TLFi) que viene de *skip* ‘barco’ (ÍOS; ÍO; ONP).

Como queda dicho, la voz *equipar* tiene registro en el español desde 1450, cuando se atestigua bajo la forma *esquipado* en el texto de Díez de Games, *El Victorial*: “E salieron de entre las naos más de çient barcas e bateles, esquipados de gente de armas” (Díaz de Games 2014: 228; CDH). Corominas y Pascual (DCECH) fechaban la primera aparición de *equipar* en 1587, año en que aparece en la obra *Instrucción náuthica*, de Diego García de Palacio, con la siguiente explicación: “*equipar* se dice cuando algún batel o barco va con muchos remos para hacer algún efecto” (CORDE: García de Palacio, *Instrucción náuthica para el buen uso y regimiento de las naos, su traça y gobierno*, 1587). Del vocablo se encuentra una definición parecida en otros repertorios náuticos de la época. Así, en el *Bocabulario Navaresco* de Martín Fernández Navarrete, de 1600, leemos que “*esquipar* se dice al batel con muchos remos que ba a algún efecto” (Fernández Navarrete, 1600, *apud* Nieto Jiménez 2002). Y una explicación similar aparece en el *Derotero de mar Mediterráneo*, de 1614. Juan de Avello Valdés, en su repertorio de léxico marinero de 1673, ofrece la siguiente descripción:

Se dice quando algún barco o vatel va con muchos remos para hacer algún efecto importante; y assí se dice va bien *esquipado*, cuyo verbo equipar es alemán y cercano al francés, que significa huir o escapar y en su total propiedad quiere decir ir la embarcación bien dispuesta de armas, marineros y de todo lo necesario [...]. (Avello Valdés, 1673, *apud* Nieto Jiménez 2002)

La forma *esquipar* se recoge en la lexicografía desde 1721, fecha en que aparece en el diccionario bilingüe castellano-portugués de Bluteau sin equivalente ni explicación. Figura en el diccionario de *Autoridades* de 1732 en cuyo artículo se remite a *esquifar*, un marinerismo que se define como ‘coronar y prevenir de remos y remeros las embarcaciones; a continuación, en el artículo de *esquifar*, se indica que “más comunmente se dice *esquipar*” (NTLLE). La voz que aquí interesa está ampliamente documentada en los diccionarios del español, tanto académicos como no académicos, en el periodo que media entre los siglos XVIII y XX. En las primeras ediciones del diccionario académico, al consultar la entrada *esquipar* se lee que es ‘lo mismo que esquifar’ (NTLLE). A partir de la edición de 1803 y hasta la de 1884, la voz aparece con el sentido de ‘coronar y prevenir de remos y remeros las embarcaciones’. En las sucesivas ediciones cambia la definición por ‘esquifar’. En la edición de 1970 vuelve a aparecer una definición, a saber, ‘proveer de pertrechos y marineros una embarcación’, y el término se recoge con este significado en las ediciones de 1984 y 1992; no consta, por otra parte, en las ediciones de 2003 (DRAE) y 2014 (DLE; NTLLE).

En cuanto a la información etimológica de *esquipar*, cabe decir que en la edición de 1884 del diccionario académico se le asigna un origen godo, de *skip*. En la edición de 1956, se le atribuye origen en el anglosajón *skipian* ‘navegar’. Finalmente, en la edición de 1992 aparece con una marca etimológica que indica la procedencia nórdica, es decir, del escandinavo antiguo *skipa*, ‘equipar una barca’ (NTLLE). En 2001 se eliminó el artículo *esquipar*, así que actualmente no figura en el DLE como ya hemos mencionado (DRAE; DLE).

De acuerdo con lo que sostienen Corominas y Pascual (DCECH), el término náutico *equipar* ‘tripular’ tiene origen en el francés *équiper*, una forma que se atestigua en la lengua española desde el siglo XVIII. CDH ofrece, sin embargo, testimonios anteriores a la fecha propuesta por los estudiosos citados, pues el participio del verbo, *equipado*, lo encontramos atestiguado en

varias relaciones y crónicas de Indias como, por ejemplo, en las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, de 1519-1526. Ahí se escribe:

Era tanta la corriente, que jamás pudieron parar, y yo metíme en la barca y mandé que la canoa bien *equipada* de remeros fuese siempre delante de las balsas [...] (CDH: Hernán Cortés, *Cartas de relación*, 1519-1526).

Aparece igualmente en la *Historia general y natural de las Indias* de Gonzalo Fernández de Oviedo, publicada en los años que median entre 1535 y 1557: “y envió su batel equipado de gente” (CDH: Gonzalo Fernández de Oviedo, *Historia general y natural de las Indias*, 1535-1557). Esta forma también figura en diversas obras náuticas a partir del siglo XVI. Para mencionar algunos ejemplos, cabe señalar el *Quatri partitu en cosmografía práctica, y por otro nombre espejo de navegantes* de Alonso de Chaves de c. 1527. Y se encuentra asimismo en *Los viajes al estrecho de Magallanes* de Pedro Sarmiento de Gamboa, texto fechado en 1580-1590.

En cuanto a la trayectoria lexicográfica del verbo *equipar*, hay que indicar que, igual que *esquipar*, consta en el diccionario de *Autoridades* de 1732 con el sentido de ‘prevenir y apercebir de todo lo necessario’. En el artículo se explica que “es término moderno, y mui usado en la Náutica, llamando Equipar un navío ú armada el prepararle y apercebirle de la gente, artillería, municiones, víveres y todo lo demás que es necesario para su avío y defensa” (NTLLE). Esta definición se repite en las sucesivas ediciones del diccionario de la Academia. Es preciso señalar que durante siglos hay confusión entre los tres vocablos: *esquipar*, *equipar* y *esquifar*. Según Corominas y Pascual, “*esquifar* es alteración de *esquipar* por influjo de *esquife*” (DCECH). Esta confusión no se resuelve hasta las ediciones recientes del diccionario académico, pues se soluciona con la eliminación del lema *esquipar*, que queda así desplazado definitivamente por la nueva forma *equipar*; por lo que se refiere a su significado cede paso al verbo *esquifar*.

Hacia finales del siglo XIX, el diccionario académico brinda por primera vez información acerca del origen de la palabra *equipar*. En la edición de 1884 consta que *equipar* procede del francés *équiper*. En la edición de 1899, se informa de que es una voz que se deriva de *esquipar*. Esta información figura en las ediciones del diccionario académico hasta 1956, edición en la que se

aclara que es vocablo tomado del francés *équiper*, y éste, a su vez, del ant. *esquiper*, del anglosajón *skipian*, ‘navegar’. En la edición de 1992 se le atribuye origen en el francés *équiper* (NTLLE). Actualmente se informa de que *equipar* viene del francés y este, a su vez, del nórdico *skipa* ‘equipar un barco’ de *skip* ‘barco’ (DLE).

El término objeto de estudio tiene actualmente varios usos que no pertenecen precisamente al campo de la náutica. La primera acepción, según el DLE, es ‘proveer a alguien de las cosas necesarias para su uso particular, especialmente de ropa’. La segunda es ‘proveer a una nave de lo necesario para su avío y defensa’, y la tercera es ‘proveer del equipo necesario a industrias, urbanizaciones, sanatorios u otros establecimientos’. DGILE, de 1995, también recoge la voz con estas acepciones.

Finalmente, creemos conveniente explicar brevemente los vocablos *esquife* y *esquifar*. El primero tiene registro en la lengua española desde 1492 cuando aparece en el diccionario de Nebrija con el valor de ‘barco pequeño que se lleva dentro de los navíos grandes’. En el repertorio lexicográfico consultado, la voz figura con el significado de ‘barco pequeño’ (NTLLE). El primer diccionario que recoge el verbo *esquifar* es el *Diccionario copioso de la lengua española y francesa* de Palet, de 1604, en el que se ofrece el equivalente ‘faire esquif’. La misma información aparece en otros diccionarios bilingües del siglo XVI en los que se recoge el vocablo. En el diccionario de *Autoridades*, de 1732, se define el término como ‘coronar y prevenir de remos y remeros las embarcaciones’. La edición del diccionario académico de 1780 hasta 1803 explica la voz de modo semejante. A partir de la edición de 1803 se informa de que ‘es lo mismo que esquipar’ y así es hasta la edición de 1822, en la que se da ‘esquipar’ como sinónimo, y no hay cambio en el artículo hasta la edición de 1899, cuando se vuelve a definir la voz: ‘proveer de pertrechos y marineros una embarcación’, definición que aparece en el diccionario actual de la lengua española (DLE).

La palabra que nos ocupa, *equipar*, ha engendrado varios derivados, a saber: *equipazón*, *equipación*, *equipaje*, *equipamiento* y *equipo*, además de varias formas interesantes como son *equipachar* (*equipacharse*, *equipachado*), *equipadamente*, *equipadillo* y *equipadísimo*, *equipero* y *equipador*, vocablos de los que nos ocuparemos en los siguientes apartados.

2.1.1. *Esquipación, esquipazón, esquifazón*

El marinerismo *esquipacion* se documenta aisladamente en un texto español de la primera mitad del siglo XVI con el valor de ‘proveer una embarcación de los pertrechos necesarios’ (*CORDE*: Anónimo, Relación del coste que tuvo la Armada de Magallanes [Documentos pertenecientes a Hernando de Magallanes...], 1519-1547). La forma *esquipazón* se halla atestiguada en documentos de principios del siglo XVII con el significado ‘equipamiento para navíos’ (*DCECH*; *NTLLE*-1609; *FG*: Argensola, *Conquista de Malucas*, 1609) o ‘aparejo y copia de remos y remeros para prevenir y armar las embarcaciones’ (*NTLLE*-1732). La voz *esquifazón* consta en un texto de finales del siglo XVI (*CDH*: Fray Juan González de Mendoza, *Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran Reino de la China*, 1585-1586), luego desaparece para volver a atestiguar en el siglo XVIII y sobre todo a partir de mediados del siglo XIX, y ahora con el significado que antes le era atribuido al término náutico *esquipazón*: ‘conjunto de marineros y de efectos con que se esquifa un bote’ (*NTLLE*-1853). Veamos a continuación con más detalle cada uno de estos vocablos.

En un documento perteneciente a Hernando de Magallanes, *Relación del coste que tuvo la Armada de Magallanes*, de 1519-1547, figura la voz *esquipacion* en el sentido de ‘aparejar y armar las embarcaciones’. En el documento se lee lo siguiente sobre el coste de los remos para los navíos:

Seis mil quinientos sesenta y tres maravedís que costaron los remos que se compraron para *esquipacion* de las naos, según mas largamente paresce por el libro de la dicha Armada... 60563 (*CORDE*: Anónimo, Relación del coste que tuvo la Armada de Magallanes [Documentos pertenecientes a Hernando de Magallanes...], 1519-1547).

No hemos podido encontrar testimonios de esta forma en otros documentos o fuentes lexicográficas. Parece tratarse, por lo tanto, de un testimonio aislado.

Esquipazón, ‘conjunto de remos y remeros con que se armaban las embarcaciones’ (*DRAE*), tiene documentación en la lengua española desde 1609, fecha en que se recoge en el diccionario trilingüe español, francés e italiano de Girolamo Vittori. Ese mismo año se publica la obra de Bartolomé L. de Argensola, *La conquista de las Islas Molucas*, en cuyo texto encontramos la misma forma del vocablo en cuestión:

Entre otros pertrechos hizo quatro galeras escogidas, y para armarlas (como allá dizen) de *esquipazon*, vso de vn medio que fue juzgado por riguroso. Mando que de los Indios, que eran esclavos de otros Indios principales, se comprase el número que bastase para equipar las galeras, [...] (FG: Bartolomé L. de Argensola, *La conquista de las Islas Molucas*, 1609).⁶

Aparece asimismo en distintos textos marineros, p. ej. en el *Diálogo entre un Bizcaýno y un Montañés sobre la fábrica de navíos* de Tomé Cano⁷, texto fechado en 1631 (CORDE).

El vocablo se halla además en diccionarios marítimos de la época. Consta en el *Diccionario marítimo o Promptuario náutico* de Juan Avello-Valdés y Manuel de Ayala, obra confeccionada en 1673 (Nieto Jiménez, 2002: 85). Se documenta también en otros textos históricos, crónicas y relatos de viajes. Cabe mencionar aquí la *Historia de Mindanao y Joló* de Francisco Combés, de 1667 (CORDE; CDH).

Como hemos mencionado antes, el vocablo estudiado se recoge en varios diccionarios monolingües, bilingües y multilingües. Así, se halla en el diccionario de Oudin, de 1616, con la explicación de ‘esquippement de vaisseau de mer’ (FG). Figura en el *Vocabulario español-italiano* de Lorenzo Franciosini Florentin, de 1620; también lo encontramos en *A new Spanish and English Dictionary* de John Stevens, de 1706, con el equivalente ‘equipping or Rigging of Ships’ (NTLLE) y, finalmente habrá que mencionar la obra de Raphael Blutaeu, *Diccionario castellano y portuguez*, de 1720, en la que a *esquipazón* se ofrece el equivalente ‘esquipação’ (NTLLE).

En cuanto a su presencia en los diccionarios monolingües de la lengua, cabe apuntar que figura en el diccionario de *Autoridades* de 1732, obra en que se indica que *esquipazón* es un término náutico cuyo valor es ‘aparejo y copia de remos y remeros, para prevenir y armar las embarcaciones’. Como autoridad se cita el antes mencionado texto de Bartolomé L. de Argensola, *Conquista de las islas Molucas*, de 1609 (NTLLE; FG).

Desde la edición de 1791 del diccionario académico, *esquipazón* es voz marcada como anticuada y no figura como entrada en las últimas ediciones, es

⁶ Carriazo Ruiz (2015) incluye el vocablo en la lista de términos náuticos y navales documentados entre 1581 y 1616. Véase también el artículo de Pérez Toral (2019).

⁷ Según DICTER, se trata de un autor anónimo.

decir, la de 2001 y la de 2014. A partir de la edición de 1914 del *DRAE* se remite al término *esquifazón* que ahora ofrece la misma definición que antes era de *esquipazón*, a saber: ‘conjunto de remos y remeros con que se armaban las embarcaciones’ (*NTLLE*); así, la forma *esquipazón* ha sido desplazada por *esquifazón*.

El ejemplo más antiguo que ofrece *CORDE* del término *esquifazón* procede del *Diario de viaje* de Francisco Xavier Viana, del año 1789. Ahí se lee:

[...] se envió nuestra lancha con el Guardia Marina Alí y toda su *esquifazón*, con la cual y la suya consiguió hacer cabeza, y a poco rato saltó el viento al O. y después al S.O. con el que nos franqueamos, inmediatamente dirigiéndonos después al puerto con toda fuerza de vela (*CORDE*: Francisco Xavier Viana, *Diario de viaje*, 1789).

El *CDH* aporta un testimonio más antiguo, pues la voz figura en la *Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran Reino de China*, de Fray Juan González de Mendoza, texto que data de 1585-1586. De este texto es la siguiente cita:

[...] el día siguiente [...] se tornaron a embarcar y a dar la vela; el cual fue servido de sacarlos a salvamento del río, aunque no sin mucho trabajo, llevando una barca por popa en la cual estuvieron determinados de echar en tierra los indios que llevaban de la *esquifazón*, pero nunca se resolvieron por temor de que se ahogasen (*CDH*: Fray Juan González de Mendoza *Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran Reino de China*, 1585-1586).

Hay un único testimonio de la forma *esquifación* documentado en el texto de Máximo Rodríguez, *Relación diaria que hizo el intérprete Máximo Rodríguez de la ysla de Amat*, de 1774-1778 (*CORDE*; *CDH*).

Como queda dicho, esta forma desplaza a *esquipazón*, forma derivada de *equipar*, que figuraba en los repertorios lexicográficos con la explicación de ser un vocablo marítimo anticuado para ‘acción y efecto de equipar’. A partir de la edición de 2014 ya no se incluye en el diccionario académico (*NTLLE*; *DLE*).

La primera acepción de la palabra *equipación* es actualmente ‘uniforme de un equipo deportivo, o indumentaria y accesorios necesarios para practicar un determinado deporte o actividad’; la segunda acepción remite al vocablo *equipamiento* que, por otra parte, se define como ‘acción y efecto de equipar’ (*DLE*). Esta segunda acepción del término tiene registro en textos españoles desde 1970, según informa *CDH*. Se documenta, p. ej., en el artículo *Independencia del Poder Judicial* de Luis Martínez-Calcerrada, texto del que entresacamos las siguientes palabras:

Pero si, hasta en su misma génesis existencial, el distingo sancionador de los cometidos públicos resulta evidente, por su *equipación* en la total sistematización de las funciones del Estado de Derecho, la independencia que ha de garantizar la actividad de cada uno es inconcusa (*CDH y CORDE*: Luis Martínez-Calcerrada, *Independencia del Poder Judicial*, 1970).

En el periódico *El País*, de 1980, se halla la voz en cuestión relacionada con el deporte. Ahí leemos:

[...] los clubes pagan -los que pueden, claro, con otros medios que se buscan- “material, pistas, empleados, dietas, viajes, comisiones, jornales, sueldos, sostenimiento, becas, ayudas, *equipación*... Todo”. [...] (*CREA: El País*, 1980).

Por los ejemplos aportados por el *CORPES XXI*, la voz parece usarse además con los valores de ‘pertrecho’, tal como expresa el siguiente testimonio recogido en el banco de datos:

Durruti condujo a sus tropas al combate, «a pesar del Gobierno», sin el armamento ni la *equipación* necesaria para asaltar ciudades grandes como Zaragoza o Pamplona (*CORPES XXI*: Cervera, César: «Guerra civil en la Guerra Civil: las milicias que causaron más terror en retaguardia que en vanguardia». *ABC*. 2021-08-10).

El término con el valor de ‘instrumento’ también se recoge en el *CORPES XXI*:

[...] cambio a esta modalidad también debe hacerse con moderación, hay que utilizar los electrodomésticos y el resto de *equipación* eléctrica hasta el final de su vida útil y realizar estos cambios cuando realmente sean necesarios (CORPES XXI: «Uso eficiente de la energía». TECH Universidad Tecnológica: *Blog TECH Facultad de Ingeniería*. www.techtitute.com; 2021-08-27).

En el CORPES XXI se encuentran además varios testimonios del término con el significado de ‘herramienta’ o ‘conjunto de objetos para hacer ciertas cosas’ tal como ilustran los siguientes testimonios:

Debido a este motivo, según el Sindicato, esta Unidad no podrá prestar servicio en el siguiente concierto que se va a celebrar, debido a la gran cantidad de bajas de sus componentes y a no tener vehículos con la *equipación* necesaria para este tipo de cometidos (CORPES XXI: «Un sindicato policial denuncia la falta de previsión y la tardanza de la UIP». *El Mundo.es*. Madrid: elmundo.es, 2012-09-22)

También se está procediendo a la *equipación* de las instalaciones portuarias con moderna instrumentación para la toma de datos de contaminación del aire (CORPES XXI: «CIUDADES AL MAR». *Revista del Ministerio de Fomento*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Fomento, 2002-11-03).

2.1.2. *Equipo*

Del verbo *equipar* deriva el sustantivo *equipo*, voz que, según CORDE, tiene los primeros registros hacia mediados del siglo XIX. Aparece, sin embargo, en un documento anterior a la fecha mencionada, pues, figura en un documento notarial de 1484 de donde proviene la siguiente frase: “Fernando V al cardenal de Gerona aceptando la propuesta de negociar con Génova el *equipo* de una flota” (CORDE: documentos notariales, 1484). Por el contexto parece tratarse de la acción y efecto de equipar navíos.

Otro ejemplo del término se halla en un texto de Sancho de Londoño, *Discurso sobre la forma de reducir la disciplina militar a mejor y antiguo estado*, fechado en 1568. En el capítulo titulado “Soldados y *equipo* que debe tener cada tercio” se lee lo siguiente:

Cada Tercio debería, a lo menos, ser de tres mil hombres y tener, como las Legiones, todo lo necesario en un ejército, porque muchas veces se puede ofrecer hallarse solo acampado o caminar por partes que ninguna cosa se halla en muchas millas al derredor, rómpense armas, cajas de arcabuces, conviene hacer puentes para pasar ríos o cosas semejantes, si no hay herreros, carpinteros, etc., ninguna cosa se puede hacer (CDH: Sancho de Londoño, *Discurso sobre la forma de reducir la disciplina militar a mejor y antiguo estado*, 1568).

En este texto el término parece referirse, por un lado, a un conjunto de herramientas e instrumentos que conviene que pertenezcan al pertrecho de los soldados, y, por el otro, a un grupo de manitas u operarios. Se trata en este caso de un uso dentro del campo militar.

Ahora bien, lexicográficamente, *equipo* se registra por primera vez en el diccionario de la Academia en 1837 (suplemento) con el valor de ‘acto y efecto de equipar’ (NTLLE). La voz aparece con esta definición en diferentes diccionarios generales hasta 1853 cuando en el *Diccionario Nacional*, o *Gran Diccionario Clásico de la Lengua Española*, de Ramón J. Domínguez, se ofrece no solo una primera acepción ‘acción de equipar’ sino también una segunda en la que se dice que es ‘la provisión de todo lo que compone ó constituye el equipaje de una persona’. En el *Diccionario general y técnico hispano-americano* de Rodríguez Navas, de 1918, figura igualmente una segunda acepción, a saber: ‘provisión de todo lo que constituye un equipaje’ y marcada como militar (NTLLE). Ahora bien, en la edición del diccionario académico de 1925 aparecen varias acepciones del vocablo que nos interesa. Así, la segunda es ‘grupo de operarios organizado para un fin o servicio determinado’; la tercera indica que es ‘cada uno de los grupos que se disputan el triunfo en ciertos deportes’; la cuarta definición es ‘conjunto de ropas y otras cosas para uso particular de una persona; en especial, ropas, muebles, alhajas, etc., que se dan a una mujer cuando se casa’. Se trata de acepciones que ya no se relacionan con el campo semántico de la marinería. En la edición de 1936 del diccionario académico se añade a las definiciones anteriores la de: ‘equipo quirúrgico’, y se ofrece la siguiente explicación: ‘colección de instrumentos y otros objetos empaquetados y dispuestos para operar’. No hay cambios en el artículo de la palabra en las siguientes ediciones, o sea hasta la de 1970 en la que se ha hecho ciertos cambios en la segunda acepción del vocablo, de modo

que ahora es ‘grupo de personas, profesionales o científicos, organizado para una investigación o servicio determinado’. La quinta acepción es ahora ‘colección de utensilios y aparatos especiales para un trabajo’ y se ofrece como ejemplo “equipo quirúrgico”. Al final del artículo lexicográfico se ilustra el significado de la expresión *caerse con todo el equipo*, pues se explica como ‘fracasar rotundamente, equivocarse de medio a medio’. En la edición de 1992 aparece la sexta acepción, con la marca diatécnica de informática: ‘conjunto de aparatos y dispositivos que constituyen el material de un ordenador’. Y la séptima remite a la expresión *bienes de equipo*. El artículo se cierra con la locución adverbial *en equipo* ‘coordinadamente entre varios’. La explicación del vocablo en el *DLE* es parecida a la de la edición de 1992 del *DRAE*.

2.1.3. Equipaje

Equipaje con el valor de ‘conjunto de soldados y pertrechos que transporta una embarcación’ tiene documentación en la lengua española desde 1612/1613, fecha en que se halla en la obra de Diego Ufano, *Tratado de artillería*, bajo la forma *esquipage* (FG; *DICTER*). De esta obra viene la cita que sigue:

Deffienda al enemigo el arrimarse hasta que se acabe de pasar toda la resta del exército, de manera que tales piezas y los que las guardaren justamente quepan en el *esquipage* del último viage de las chalupas, barcas y pontones (*DICTER*: Diego Ufano, *Tratado de artillería*, 1612-1613).

El término se atestigua con el significado de ‘conjunto de elementos necesarios para el montaje de las piezas de artillería’ en la misma fecha y en la misma obra. Ahí leemos que “la mayor parte o quasi todo seguirá en las barcas y balandras, con todo lo necesario que al *esquipage* de tal jornada supliere y fuere menester, así de afustes, abentrenes, carros matos y timpones de carros” (*DICTER*: Diego Ufano, *Tratado de artillería*, 1612-1613).

El ejemplo de primera documentación del vocablo que aportan el *CORDE* y el *CDH* data de 1654-1658, fecha en que se halla en los escritos periodísticos de Jerónimo de Barrionuevo, *Avisos*: “El Nuncio Monseñor Boneli: incendio de su *equipaje*”. Y de 1692 es este otro ejemplo del periódico *Nuevas ordinarias de los sucesos del Norte*:

El Tren, y el *Equipage* deste Embaxador consistia en treinta y seis criados, vestidos de riquísima librea, seis Pages, muchos caballos hermosamente enjaezados, y tres Carrozas de á seis cauallos con riquísimos aderezos, y campanillas de oro, que iban llenas de los Gentilhombres de su familia (*HD: Nuevas ordinarias de los sucesos del Norte*, 12/2, p. 3).

El término objeto de estudio ha tenido eco lexicográfico y se encuentra recogido en varios diccionarios monolingües y bilingües a partir del siglo XVIII. En 1705 figura en el *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa* de Francisco Sobrino con el equivalente *equipage*. Lo recoge el *Diccionario de Autoridades* en 1732 con la siguiente explicación: ‘aparato, recamara, y prevención de lo necesario en un viage ó camino, para servicio de la persona y criados de algun personage’ (*NTLLE*). Es una voz francesa “modernamente introducida”, según advierte *Autoridades*, información que nos permite deducir que se trata de una voz tomada del francés *equipage*, y no un derivado del verbo *equipar* (*DCECH*).

La definición del vocablo no cambia hasta la edición del *DRAE* de 1791. Ahora se explica que es ‘el conjunto de cosas que se llevan en los viajes’. En la edición del diccionario académico de 1832 la voz aparece bajo la forma *equipaje* y con la misma definición. No será hasta la edición de 1869 cuando detectamos cambios en la definición del vocablo, pues ahora se explica que es ‘el conjunto de cosas que se llevan en los viajes y el de las que tiene cada uno para su uso; así se dice: EQUIPAJE de colegial, de soldado, etc.’. En la edición de 1914 aparece una segunda acepción: ‘tripulación’. En las ediciones que siguieron a esta no ha habido grandes cambios. Actualmente la Academia explica el término de modo semejante. Interesa mencionar que según el *DLE* es voz derivada de *equipar*. Hay quienes la consideran tomada del francés *equipage*: puede mencionarse p. ej. el diccionario de *Autoridades* y Terreros y Pando en su obra lexicográfica de 1787 (*NTLLE*).

2.1.4. Equipamento y equipamiento

El derivado *equipamiento* ‘acción y efecto de equipar’ (*DLE*) se registra por primera vez en un texto de 1821. Figura en la *Constitución de Colombia* en la que se lee, en el artículo número 14: “Decretar la construcción y *equipamiento* de la marina, aumentarla o disminuirla” (*CORDE: Constitución de Colombia*).

La forma *equipamento* no la recoge CORDE. Según el *Fichero General (FG)*, figura en el diccionario marítimo de Lorenzo, Murga y Ferreiro, de 1864, donde se explica como ‘el apresto y avío de uno ó muchos buques con todo lo necesario para su navegación y operaciones militares’. Se indica además que en francés es *équipement* e italiano *equipamento* (Lorenzo, Murga y Ferreiro, 1864: 235). No descartamos que se trate de una voz tomada del francés, lengua en la que *équipement* ‘action d’équiper un navire’ se documenta desde el siglo XVII (Ridel 2009: 198; *DHLF* 1998).

Por lo que se refiere al registro lexicográfico de este vocablo, cabe apuntar que se recoge inicialmente en la obra de Vicente Salvá, *Nuevo diccionario de la lengua castellana*, de 1846, bajo la forma *equipamento* y con el valor de ‘acto y efecto de equipar’ (*NTLLE*). La misma forma se halla en los diccionarios de Gaspar y Roig, de 1853, de Domínguez, del mismo año, y en la obra de Rodríguez Navas, de 1918. Gaspar y Roig, en el *Diccionario enciclopédico de la lengua española*, aporta la definición ‘apresto y avío de uno o muchos buques, con todo lo necesario para su navegación y operaciones militares’, y la misma explicación aparece en el diccionario de Domínguez, *Diccionario Nacional*. En el *Nuevo Suplemento al Diccionario Nacional*, de 1869, Domínguez define la voz como ‘acto y efecto de equipar’ (*NTLLE*). En el *Diccionario general y técnico hispano-americano* de Rodríguez Navas leemos que es ‘apresto y provisión de todo cuanto es necesario a los buques para la navegación y operaciones militares’ (*NTLLE*). El ejemplo más antiguo que ofrece el *CDH* de la forma *equipamento* data de 1980, fecha en que aparece en un texto mexicano con el significado de ‘conjunto de servicios en diversos sectores’ (*CDH*).

Por otra parte, la voz *equipamiento* se recoge en la obra lexicográfica de la Real Academia a partir de la edición de 1984 en la que se explica como ‘acción y efecto de equipar’. En la edición del diccionario manual de 1989 se ha agregado una segunda acepción del vocablo: ‘conjunto de todos los servicios necesarios en industrias, urbanizaciones, ejércitos, etc.’. Se trata de una explicación todavía en vigor (*DLE*).

2.1.5. Equipachar, equipachado, equipacharse

En las obras lexicográficas de Domínguez (1853) y Rodríguez Navas (1918) se recogen las voces *equipachar*, *equipachado* y *equipacharse*. Se trata, por lo visto, de voces coloquiales y jocosas. Coinciden los autores en la explicación

del significado de estas voces que, al parecer, están actualmente en desuso. Domínguez define *equipachar* como ‘proveer abundantemente de lo necesario y cómodo’; *equipacharse* explica como: ‘proveerse bien de todo lo que uno conceptúa necesario ó útil, máxime cuando uno mismo lo toma por su mano, aprovechándose de la ocasión, y á costa ajena’, y *equipachado* como ‘pertrechado, equipado, provisto abundantemente de lo necesario’ (NTLLE).

En un diccionario etimológico en línea se encuentra la siguiente información: “Esta expresión en su etimología viene del sustantivo «equipaje» y del sufijo flexivo «ar» que indica infinitivo de los verbos” (Definiciona). Se informa que es un vocablo “de uso bastante infrecuente, inclusive obsoleto” que se define como sigue: ‘suministrar, proveer, dotar o equiparar de una manera abundante o una gran cantidad de lo necesario ya sean objetos o cosas en que se puede llevar en un determinado recorrido o viaje, también en las expediciones’ (Definiciona).

El vocablo también figura en un diccionario digitalizado de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el que se explica como ‘proveer abundantemente’ (UANL: 887). No se encuentra información sobre estas palabras en los bancos de datos de la Real Academia o en otras fuentes académicas consultadas. Tampoco figura en el DCECH de Corominas y Pascual.

2.1.6. *Equipadamente, equipadillo, equipadísimo, equipador*

Domínguez, en su diccionario de la lengua española de 1853, incluye las formas *equipadamente*, *equipadillo*, *equipadísimo* y *equipador* como entradas independientes. El adverbio *equipadamente* lo explica como ‘de una manera equipada’. El adjetivo diminutivo *equipadillo* tiene el valor de ‘algo equipado’ y el adjetivo *equipadísimo* ‘equipado todo lo posible’. En cuanto al sustantivo y adjetivo *equipador*, se define como ‘que equipa’ (NTLLE). Se trata de voces que no hemos podido localizar en otras fuentes consultadas excepto en la obra de Zerolo, *Diccionario enciclopédico de la lengua castellana*, de 1895, donde se indica que los derivados de *equiparse*, ‘proveerse de todo lo necesario, especialmente en punto á ropa’, son *equipadamente* y *equipamento* (NTLLE).

2.1.7. *Equipero*

Según el DLE, en Guatemala *equipero* y *equipera* son ‘jugadores de un equipo deportivo’. El *Diccionario de americanismos* da la misma definición e indica que es voz utilizada en México, Guatemala, Nicaragua y Cuba (DA). CORPES

XXI ofrece un ejemplo de este vocablo. Se trata de un testimonio que procede de una transmisión deportiva en Costa Rica:

Es para / eeh José Adrian Bonilla / del equipo de Pizza Hut Café de Costa Rica / con ocho puntos / el segundo lugar su / *equipero* / Henry Raabe con siete puntos / tercer lugar Marvin Campos / con cinco puntos / Sebastián Chávez / también con cinco puntos / [...] (CORPES XXI: CORALES: XX Vuelta Internacional Higuito: ciclismo, 04/11/02, Columbia Deportiva. 2002. Retransmisiones deportivas).

2.2. Arnés

El vocablo *arnés*, ‘armadura, ‘armazón’, ‘equipo’, pasa del francés al español en el siglo XIII. La voz tiene documentación en Francia desde mediados del siglo XII, cuando aparece en fuentes normandas (Wace, *Brut*) bajo la forma *herneis*. Otras formas registradas son *harnas*, *harneis*, *harnais* y *harnes*, etc. Según Ridel (2009: 307), la primera acepción del vocablo era “Équipement de toute sorte (baggage, arme, armure), engin, outil”, de uso en la época que media entre el siglo XII y XVI; y por extensión significaba: “Équipement d’un cheval de selle ou de trait” (ca 1230). Según TLFi, Gorog, *OED*, *DLE* y otras fuentes consultadas, es voz tomada del nórdico antiguo **hernest* ‘provisiones para el ejército’, compuesto de *her* ‘ejército’ y *nest* ‘provisiones’.

La fuente de primera documentación de *arnés* en español es la traducción de las *Cantigas de Santa María*, de Alfonso X, realizada por un autor anónimo hacia finales del siglo XIII (1284). De este texto procede la cita que sigue: “E el obispo mandoles que las espadas con que al cavallero mataron, que las troxiesen çintas a carona de sus *arnes* por su vida” (*CORDE* y *CDH*: Alfonso X, *Cantigas de Santa María*, 1284). En 1310, *arnes* se atestigua en un documento notarial de Navarra. Se trata de un testamento en el que se comunica lo siguiente: “Et mando e deysso a la egleſſía de Sant Julian do el mi cuerpo ha de jacer, una vestimenta con su *arnes*, la quoyal yo mesme he dado en mi vida” (*CORDE*: Anónimo, *Testamento*, 1310). La voz figura con la forma *arneses* y con el significado de ‘guarniciones de las caballerías’ en los fueros aragoneses, un texto fechado en 1350. Se halla además en obras literarias de la época (literatura caballeresca, poesías del *Cancionero de Baena*), así como en textos cronísticos y otros de diversa índole, con los valores mencionados.

Desde finales del siglo XVIII, la voz se encuentra con el significado figurado y familiar de ‘cosas necesarias para algún fin’. Como ejemplo de primera documentación se remite al diccionario de la Academia de 1770, donde se propone este ejemplo: “Y así se dice: fulano llevaba todos los arneses para cazar, pescar &cc” (NTLLE). En esta misma fuente se incluye la frase *echar mano a los arneses* con la explicación de ‘que vale lo mismo que echar mano a las armas’ (NTLLE).

El vocablo que nos ocupa ha tenido eco lexicográfico. Figura, en efecto, en el *Tesoro* de Covarrubias, de 1611, y en varios diccionarios bilingües del siglo XVI y XVII como, por ejemplo, el *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*, confeccionado por Cristóbal de las Casas y publicado en 1570, y el de Richard Percival, de 1591, titulado *Bibliothecae Hispanicae pars altera. Containing a Dictionaire in Spanish, English and Latine*. En su obra, Covarrubias explica lo siguiente sobre *arnes* “[...] es vocablo estrangero, de que vsa el Frances, el Aleman, el Flamenco, y el Ingles, quasi guarnes, y assi dezimos guarnido de todas armas [...]” (NTLLE).

Se encuentra incluido en el diccionario académico desde el siglo XVIII, así como en otros diccionarios generales desde ese mismo siglo hasta la actualidad. Fue registrado en el repertorio académico por primera vez en la edición de 1726, donde consta con el valor de ‘armas de acero defensivas, que se vestían y acomodaban al cuerpo, enladándolas con correas y hebillas, para que le cubriesse y defendiese’ (NTLLE).

En la edición de 1770 del diccionario académico la voz aparece con varias acepciones además de locuciones, tal y como mencionamos antes. En las ediciones posteriores no se aprecian grandes cambios en la información proporcionada para la voz. Por otro lado, en 1786 se publica el *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa latina e italiana* de Terreros y Pando. El lexicógrafo explica *arnes* como ‘armas de acero de defensivas, con que algunos se armaban, y cubrían el cuerpo para ir a la guerra’. En una subentrada consta *arnes* con, al parecer, un valor metonímico nuevo: ‘cuarto para guardar los arneses de las caballerías en las casas de los señores’. A continuación, explica el vocablo en su forma plural y aclara que es ‘el adorno de caballo, &cc. como silla, freno, estribos, &c. que sirven, ya sea para la carga, o ya para montar’. En la subentrada de esta forma, detalla que ‘se dice del conjunto de instrumentos de esta, o la otra arte; y metafórica y jocosamente se aplica al adorno de un

hombre' (*NTLLE*). Algunas de estas definiciones no figuran en el diccionario académico.

En el *DRAE* de 1884, aparece por primera vez información sobre la etimología de la voz, en la que se le atribuye un origen celta, *iarn* 'hierro', voz que ha pasado al español a través del francés *harnais*. Desde la edición de 1914 hasta la de 1984 se considera de procedencia bretona, *iarn* 'hierro'. Desde la edición del *DRAE* de 1984 hasta la actualidad se informa, no obstante, de que procede del escandinavo o del nórdico **herrnest*, de *herr* 'ejército' y *nest* 'provisiones de viaje'. El término pasó al español a través del francés. Corominas y Pascual (*DCECH*) opinan también que es voz tomada del francés antiguo *harneis* (hoy *harnais*), 'conjunto de armas defensivas que se acomodaban al cuerpo', y este probablemente del escandinavo antiguo **herrnest*, 'provisiones de ejército'.

Ahora bien, la investigadora Ridel (2009) señala, en sus estudios sobre el vocabulario nórdico en el antiguo francés, que en el nórdico antiguo no hay testimonios del compuesto **herrnest* lo cual hace dudoso este étimo. Nuestro rastreo por los bancos de datos islandeses y nórdicos no ha dado ningún resultado hasta el momento, lo cual parece confirmar lo sostenido por Ridel. En el nórdico antiguo hallamos, sin embargo, los compuestos *farnest* y *hafnest*. El primero significa 'provisiones para un viaje' y está compuesto de *far* 'viaje' y *nest* 'provisiones'. El segundo se compone de *haf* 'mar' y *nest* 'provisiones' y significa 'provisiones para un viaje por mar' (*ONP*; *ÍOS*). No descartamos que la palabra *harnes/harnois/harnais* en francés, y consecuentemente *arnés* en español, proceda del nórdico *farnest* o *hafnest*; formas que han sufrido un cambio fonético, evidentemente. El significado 'provisiones para un viaje' puede incluir tanto comida como objetos, armas y ropa, tal como indica Ridel (2009: 307) en su estudio, pues en los largos viajes por los mares, los navegantes y vikingos nórdicos llevaban consigo sus armas y otros objetos necesarios.

Actualmente se usa la voz en el sentido de 'armadura o conjunto de piezas defensivas aseguradas con correas y hebillas', 'armazón provista de correas y hebillas que se ata al cuerpo y sirve para sujetar, asegurar o transportar algo o alguien',⁸ 'guarniciones de las caballerías' y coloquialmente 'cosas necesarias para algún fin' (*DLE*).

⁸ Por ejemplo: arnés de seguridad, arnés de escalada y alpinismo y arnés para bebés. Véase: (CREA; CORPES XXI).

2.2.1. Arnesarse

Un derivado de *arnés* es *arnesarse* ‘ponerse el arnés’. Se trata de una voz marcada de anticuada (*DCECH*; *NTLLE*) con primera documentación en el *Cancionero de Baena* (*DCECH*; *NTLLE*), es decir, de finales del siglo XIV y principios del siguiente. Del cancionero procede la siguiente cita: “Non tuve muchos dineros / nin vine muy apostado; / pero vengo arnessado / de pellejos de corderos” (*NTLLE*). La segunda acepción que aporta del verbo el diccionario histórico del español, de 1933, es ‘guarnecerse o adornarse’. La fuente del primer registro es la misma, es decir, el *Cancionero de Baena* (*NTLLE*).

3. Consideraciones finales

En este artículo hemos realizado el primer acercamiento a la recepción en español de dos términos náuticos de procedencia nórdica, a saber, *equipar* y *arnés*, así como de sus derivados.

El presente estudio nos permite observar que los términos, cuya incorporación al español se produce a partir del siglo XIII, se atestiguan principalmente en libros y relatos de viajes, en algunas crónicas de Indias y en la literatura de tema náutico y tratados sobre la construcción naviera confeccionados sobre todo en un periodo que comprende entre el siglo XVI y el XVIII. También habrá que mencionar los diccionarios o vocabularios náuticos de la misma época. *Arnés*, que ha pasado al campo semántico militar, se documenta en fuentes de muy diversa índole desde finales del siglo XIII. El término con el significado de ‘armazón para sujetar o asegurar a alguien’, por ejemplo, arnés de escalada y alpinismo, se encuentra en el campo semántico de los deportes desde el siglo XX.

Por lo que se refiere a la entrada de los marinerismos nórdicos estudiados, cabe decir que pasaron al español por vía del normando y del francés general. De acuerdo con las fuentes españolas consultadas, *equipar* es una palabra de origen nórdico que ha pasado a la lengua a través del francés. A la voz *arnés* se le atribuye ahora un origen nórdico, transmitida al español por el francés. En cuanto a los diferentes derivados de las voces examinadas, no descartamos que el español haya tomado algunos del francés tal y como se menciona en varias fuentes consultadas. El español también ha ido tomando de la lengua francesa otras acepciones de las voces aquí objeto de estudio.

Por las fuentes sabemos que los primeros usuarios de los términos prestados, los navegantes y los constructores navales, los usaron como tecnicismos marítimos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que con el tiempo los marinerismos han sufrido expansiones o desplazamientos y han pasado a ser utilizados en campos distintos al náutico.

Bibliografía

Estudios

- Baist, Gottfried 1903. Germanische Seemannsworte in der französischen Sprache. *Zeitschrift für deutsche Wortforschung* IV: 257-276.
- Bennett, Matthew 1992. Norman Naval Activity in the Mediterranean, c. 1060–1108. *Anglo Norman Studies* 15: 41-58. <https://doi.org/10.1484/M.MISCS-EB.5.120849>
- Bramsen, Christopher Bo ed. 2004. *Vikingerne på Den Iberiske Halvø*. Madrid: Viborg, Dronning Isabella Fonden.
- Carriazo Ruiz, José Ramón 2015. *El vocabulario de la navegación en el Siglo de Oro*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Congosto Martín, Yolanda 2016. El Archivo General de Indias de Sevilla en el *Nuevo Diccionario Histórico del Español*: Corpus léxico de la navegación y la gente de mar (Siglos XVI-XVIII). *Etimología e historia en el léxico del español. Estudios ofrecidos a José Antonio Pascual (Magister bonus et sapiens)*, eds. Quirós García, Mariano – José Ramón Carriazo Ruiz – Emma Falque Rey – Marta Sánchez Orense. Madrid: Iberoamericana-Vervuert. 431-450.
- de Vries, Jan 1961. *Altnordisches Etymologisches Wörterbuch*. Leiden: E. J. Brill.
- Díaz de Games, Gutierre (2014 [c1448?]). *El Victorial*, ed. Beltrán, Rafael. Madrid: Real Academia Española.
- Erkoreka, Anton 2006. «A furore normanorum, libera nos Domine». Previkingos y vikingos asolando la costa vasca (siglos V–X). *Itsas Memoria. Revista de Estudios Marítimos del País Vasco* 5: 15-31.
- Falk, Hjalmar 1912. Altnordisches Seewesen. *Wörter und Sachen* IV: 1-122.
- Froese, Wolfgang 2008. *Wikinger, Germanen, Nordische Königsreiche. Die Geschichte der Ostseestaaten*. Hamburg: Nikol Verlag.
- García Losquiño, Irene 2020. *Eso no estaba en mi libro de historia de los vikingos*. Madrid: Almuzara.
- García-Macho, M.^a Lourdes 2016a. *El léxico del Arte de marear de Juan Moya*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Macho, M.^a Lourdes 2016b. Préstamos lingüísticos del léxico de la navegación y astronomía para el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Etimología e historia en el léxico del español. Estudios ofrecidos a José Antonio Pascual (Magister bonus et sapiens)*, eds. Quirós García, Mariano – José Ramón Carriazo Ruiz – Emma Falque Rey – Marta Sánchez Orense. Madrid: Iberoamericana-Vervuert. 473-482.
- García-Macho, M.^a Lourdes 2014. Las combinaciones preferentes en el *Diccionario de la navegación del Siglo de Oro (LÉNESO)*. “Llaneza”: estudios dedicados al profesor Juan Gutiérrez Cuadrado, eds. Bargalló Escrivà, María – María Pilar Garcés Gómez –

- Cecilio Garriga Escribano. A Coruña, Universidade da Coruña, Anexos de Revista de Lexicografía, 23. 81-94. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498012.081>
- Gorog, Ralph Paul de 1958. *The Scandinavian Element in French and Norman*. New York: Bookman Associates.
- Graham-Campbell, James 2002. *The Viking World*. London: Frances Lincoln.
- Guillén Tato, Julio 1951. *La parla marinera en el Diario del primer viaje de Cristóbal Colón*. Madrid: Instituto Histórico de la Marina.
- Hall, Richard 2008. *El mundo de los vikingos*. Madrid: Akal.
- Jarman, Cat 2023. *Los reyes del río. Una nueva historia de los vikingos desde Escandinavia a las turas de la seda*. Barcelona: Ático de los libros.
- Jesch, Judith 2008. *Ships and Men in the Late Viking Age. The Vocabulary of Runic Inscriptions and Skaldic Verse*. Norfolk: The Boydell Press.
- Karlsen, Leif K. 2003. *Secrets of the Viking Navigations*. Seattle: One Earth Press.
- Konstam, Angus 2005. *Historical Atlas of the Viking World*. London: Mercury Books.
- Larsen, Anne-Christine 2004. Vikingernes skibe og ekspansion. *Vikingerne på Den Iberiske Halvø*, ed. Bramsen, Christopher Bo. Madrid: Viborg, Dronning Isabella Fonden. 126-155.
- Morales Romero, Eduardo 2004. *Historia de los vikingos en España. Ataques e incursiones contra los reinos cristianos y musulmanes de la Península Ibérica en los siglos IX-XI*. Madrid: Miraguanos Ediciones.
- Pérez Toral, Marta 2019. Algunas voces náuticas documentadas en manuscritos notariales del siglo XVIII. *Revista de Historia de la Lengua Española* 14: 77-103.
- Price, Neil 2022. *Vikingos. La historia definitiva de los pueblos del norte*. Barcelona-Madrid: Ático de los libros.
- Ridel, Élisabeth ed.. 2002. *L'héritage maritime des vikings en Europe de l'ouest*. Caen: Office universitaire d'études normandes, Université de Caen Basse Normandie.
- Ridel, Élisabeth 2005. La snekkja ou les pérégrinations d'un navire de guerre viking à Travers l'Europe. *Les vikings, premiers Européens*, ed. Boyer, Régis. Paris. 52-91.
- Ridel, Élisabeth 2009. *Les vikings et les mots. L'apport de l'ancien scandinave à la langue française*. Paris: éditions errance.
- Ridel, Élisabeth 2013. Des textes de marine en dialecte normand du XII^e siècle: une source pour l'histoire de la navigation au Moyen Âge dans le nord de la France. *Milli mála* 5: 253-284.
- Roesdahl, Else 2012. *Vikingernes verden*. København: Gyldendal.
- Sayers, William 1997. Norse Nautical Terminology in Twelfth-Century Anglo Norman Verse. *Romanische Forschungen* 109: 383-426.
- Skaaning, Poul 2006. *Vikingestormen. Togter mod Vesteuropa 793-937*. Viborg: Finn Brohus.
- Vadstrup, Søren 1993. *I vikingernes kølvand*. Roskilde: Vikingeskibshallen i Roskilde.
- Varela Merino, Elena 2009. *Los galicismos en el español de los siglos XVI y XVII*. Madrid: CSIC.
- Vogel, Walther 1907. Nordische Seefahrten im früheren Mittelalter. *Meereskunde* I: 1-40.
- Wahlgren, Erik 1986. *Los vikingos y América*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Walter, Henriette 1998. *La aventura de las lenguas en occidente*. Madrid: Espasa.
- Wartburg, Walther von 1930. Der Einfluss der germanischen Sprachen auf den französischen Wortschatz. *Archiv für Kulturgeschichte* XX: 309-325.
- Woledge, Brian 1951. Notes on Wace's Vocabulary. *Modern Language Review* 46: 16-30.

Diccionarios y bancos de datos

- Bosworth, Joseph. 2014. *An Anglo-Saxon Dictionary Online*, eds. Northcote Toller, Thomas – Sean Christ – Ondřej Tichý. Prague: Faculty of Arts, Charles University. <https://bosworthtoller.com/26871>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- CDH = Real Academia Española - Fundación Rafael Lapesa. *Corpus del Nuevo Diccionario Histórico (CDH)*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/cdh>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- CORDE = Real Academia Española, Banco de datos (CORDE) [en línea]: *Corpus diacrónico del español*. <http://www.rae.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- CORPES XXI = Real Academia Español. *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES). <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- CREA = Real Academia Española, Banco de datos (CREA) [en línea]: *Corpus sincrónico del español*. <https://www.rae.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- DA = La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/equipo>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- DCECH = Corominas, Joan – Pascual, José Antonio 1991-1997. *Diccionario crítico-etimológico del castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Definiciona = Sabogal Padilla, Paula – Laura J. Merchán – Felipe Baquero Rodríguez – Carolina Cortés Garzón – Joehan Romero – Laura María Rodríguez Gutiérrez – Julio César Gómez. *Definiciona* <https://definiciona.com/equipachar/>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- DELF = Bloch, Oscar – Walther von Warthburg 1975. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DGILE = Vox 1995. *Diccionario ilustrado general de la lengua española*. Barcelona: Biblograf.
- DHLE = Real Academia Española 2001. *Diccionario histórico de la lengua española*. <https://www.rae.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- DHLF = Le Robert. 2006. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- DICTER = Mancho Duque, María Jesús 2000–2012. *Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca. <http://dicter.eusal.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- DLE = Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. <https://dle.rae.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- DRAE = Real Academia Española 2001. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Cátedra. <https://www.rae.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- Falk, Hjalmar – Alf Torp 2006 [1903–1906¹]. *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat.
- Fernández de Navarrete, Martín 1831. *Diccionario marítimo español*. Madrid: La imprenta real. <http://archive.org/details/diccionariomart00navagoog>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- FG = Real Academia Española. *Fichero General*. <https://web.frl.es/fichero.html>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- HD = Biblioteca Nacional de España. *Hemeroteca Digital*. <https://hemerotecadigital.bne.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.
- ÍO = Edda. *Íslensk orðabók*. 2002. Reykjavík: Edda.

ÍOS = Blöndal Magnússon, Ásgeir 1989. *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans.

Lorenzo, José de – Gonzalo de Murga – Martín Ferreiro y Peralta. 1864. *Diccionario marítimo español que además de las definiciones de las voces con sus equivalentes en francés, inglés e italiano, contiene tres vocabularios de estos idiomas con las correspondencias castellanas*. Redactado por orden del Rey Nuestro Señor. Madrid: Establecimiento Tipográfico de T. Fortanet.

https://books.google.es/books?id=Els7AQAIAAJ&printsec=frontcover&source=g_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Consultado el 15 de septiembre de 2024.

Martínez-Hidalgo y de Terán, José María 2002. *Diccionario náutico. Con equivalencias en inglés y francés*. Barcelona: Nauta C.

Nieto Jiménez, Lidio 2002. *Tesoro lexicográfico del español marinerio anterior a 1726*. Madrid: Arco/Libros.

NTLLE = Real Academia Española. *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*. NTLLE <http://www.rae.es>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.

OED = Oxford. *Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press. 1989.

ONP = Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. *Ordbog over det norrøne prosasprog*. <https://onp.ku.dk/onp/onp.php?o>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.

REW = Meyer-Lübke, Wilhelm 1911. *Romanisches Etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Carl Winter's Universitäts-buchhandlung.

TLF = Gallimard. 1992. *Trésor de la langue française*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique. <http://atilf.atilf.fr>. Consultado el 15 de septiembre de 2024.

UANL = Universidad Autónoma de Nuevo León. ERA. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020132776_C/1020132776_T1/1020132776_060.pdf



5. El uso prehodiernal del pretérito perfecto compuesto en catalán: nuevos resultados empíricos

Ilpo Kempas

ORCID: 0000-0002-6044-8902



En el artículo se basa en un estudio empírico sobre el uso prehodiernal del *perfet* en catalán. De este se recogieron 189 ocurrencias de documentos en línea. El *perfet* es obligatorio al referirse a eventos pasados hodiernos, pero contrario a la norma lingüística si el evento es prehodiernal. En los contextos prehodierales, con eventos pasados con inicio y fin se usa normalmente el *passat perifràstic*, tiempo verbal propio del catalán. El objetivo era, pues, examinar en qué medida ha penetrado el *perfet* en el ámbito de uso del *passat perifràstic*. Una evolución análoga se ha registrado en español peninsular, del que el catalán es susceptible de recibir influencias. Sobre la base de los resultados, el uso prehodiernal del *perfet* aparece en catalán. Los ejemplos recogidos coinciden en presentar relevancia para el momento presente, y destacan los verbos transformativos/resultativos (*morir, tornar, crear*, etc.). La frecuencia del *perfet* no presenta variaciones radicales en función de la distancia temporal entre el momento comunicativo y el evento prehodiernal. En el 80,9 % de los casos aparece con un CCT referido a un punto temporal más lejano que *ahir*, pero *<fa X dies>* destaca por su frecuencia entre estos.

Palabras clave: lengua catalana, gramática, tiempos verbales, *perfet*, contextos prehodierales

1. Introducción

El tema del presente artículo es el uso de los tiempos aorísticos del pasado en catalán, en concreto, el uso del perfecto compuesto, el *perfet* –la forma *he cantat*– en contextos prehodiernales, esto es, referidos a eventos producidos antes del día en que se produce la comunicación. Se trata de un uso completamente contrario a la norma lingüística comúnmente aceptada, pero cuya existencia era de esperar sobre la base de lo ocurrido en español peninsular, y esto se confirmó en el estudio empírico de Kempas (2021). El presente estudio, también empírico, tiene como objeto complementar los resultados de este último con nuevos datos, con el fin de completar el panorama sobre el fenómeno que nos ocupa.

2. Los tiempos de pasado de valor perfectivo del catalán

En este apartado presentamos los valores aspectuales expresados por el *perfet* y el uso canónico de los tiempos perfectivos de pasado del catalán.

Para empezar, por *aoristo* se entiende un valor aspectual que corresponde a la presentación de un evento como un conjunto independiente, con inicio y fin, desligado de cualquier otro punto en la línea temporal (p. ej., Klein 1992; García Fernández 2000), ver el ej. (1). Como punto de comparación, cabe mencionar los valores expresados por el pretérito perfecto simple del español (forma *canté*). Ahora bien, la cuestión sobre los valores aspectuales también está estrechamente vinculada con la temporalidad. En catalán, al igual que en español peninsular, el lapso entre el momento de la enunciación y el evento referido determina la elección de los tiempos verbales perfectivos. Por esta razón, tenemos ciertas críticas con respecto a la aplicabilidad total del enfoque aspectual tradicional a los sistemas verbales de las lenguas románicas, sobre todo a los del español y catalán. Opinamos que *el momento de la enunciación* –el origen temporal– es un punto de esencial importancia para la comunicación humana y que los valores aspectuales deben tratarse teniendo en cuenta este punto de partida, esto es, sin distinguir forzosamente entre las categorías gramaticales de tiempo y aspecto.

Cabe mencionar que para referirse al valor aoristo también se han usado otros términos, como *completivo* (ingl. *completive*; Johnston *et al.* 2015: 120-121). Antes, se empleaba frecuentemente el término *perfectivo* (ingl. *perfective*), que hoy en día suele usarse como hiperónimo bajo el cual se

El valor aspectual aoristo se ilustra gráficamente en (1), basado sobre el ejemplo español de García Fernández (2000: 49):

Se focaliza el Tiempo de la Situación (-), que, en este caso, coincide con el Tiempo del Foco, delimitado por paréntesis cuadrados ([]). El signo +, a su vez, sirve para ilustrar el Tiempo anterior o posterior al el Tiempo de la Situación. Como vemos, el evento se presenta como un conjunto temporalmente delimitado, con inicio y fin.

2 -----+++++[++++]++++

3 *M'he canviat de mòbil.* (lectura resultativa)

¹ Utilizamos aquí una mayúscula para distinguir entre el aspecto Perfecto y el tiempo/los tiempos del mismo nombre.

- 4 *He visitat* la Xina (una vegada). (lectura experiencial)
 5 *Últimament he estat* increïblement ocupat. (lectura inclusiva)

Se ve que la lectura inclusiva (ej. 5) no corresponde del todo a la descripción del Perfecto en la línea temporal (ej. 2), ya que la situación no está acabada, sino que continúa durante el Tiempo de Situación, que en este caso se extiende hasta el momento de la enunciación –y posiblemente después de este–. Cabe notar que, aparte del *perfet*, la figura del ej. (2) también corresponde a más tiempos verbales, como el *pretèrit plusquamperfet*, pero en el presente artículo nos limitaremos a examinar el *perfet*.

A continuación, se presenta la división funcional entre los tiempos aorísticos el *perfet*, el *passat perifràstic* y el *passat simple* correspondiente a la gramática catalana.

Al referirse a un evento ocurrido durante el día del habla, se usa el *perfet*:

- 6 *Avui he comprat* pa i ous.
 7 *Ha tornat* a casa fa una hora.

Este uso corresponde a todas las presentaciones de la lengua, como la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016: 907), Badia i Margarit (1995: 647-648), Curell (2003a: 102) y Curell y Coll (2007: 111). El *perfet* se emplea además cuando el evento se ha producido durante un periodo no acabado en el momento de la comunicación. Entre esos casos, Mas Prats y Vilacasa Granida (2017: 326) mencionan los referidos con los complementos *aquest vespre*, *aquesta semana*, *aquests últims anys* y *aquestes tardes*. En estos casos, el *perfet* representa el aspecto Perfecto (ver ej. 2). Volveremos más abajo (apartado 3) sobre el estatus aspectual de los casos hodiernales como (6) y (7), que, por el contrario, presenta evidentes problemas de clasificación.

Si el evento referido es anterior al día del habla y se ha producido durante un lapso que no abarca el momento de la enunciación, se usa el *passat perifràstic* (la forma *vaig cantar*):

- 8 *Ahir vaig comprar* pa i ous.
 9 *Va tornar* a casa fa dos dies.

El *passat perifràstic* es una especificidad del catalán, que casi no tiene equivalente en las demás lenguas y variedades románicas. Jacobs (2011) sostiene que el *passat perifràstic* existiría o habría existido antes en gascón, hasta el punto de que la forma catalana habría sido importada a Cataluña desde Occitania por inmigrantes. La presencia del pasado perifrástico en el occitano de Guardia Piemontese, Calabria, queda confirmada por la bibliografía; ver, p. ej., Kunert (2006), en que figura el siguiente ejemplo de su uso:

- 10 En 1561 la *vai èsser* la persecucion dei Valdés e assai persone ilh *van èsser* massae.

Además del *passat perifràstic*, en la lengua culta y literaria aparece el *passat simple* (forma *cantí*):

- 11 *Tornà* a casa fa dos dies.

En el registro literario, el *passat simple* se usa sobre todo en la tercera persona, pero aparece en todas las personas gramaticales, aunque según el Institut D'Estudis Catalans (2022: §20.5.2) su uso en la primera persona es percibido como antiguado o dialectal por hablantes que no lo usan en su lenguaje oral. Por otro lado, el *passat simple* se usa regionalmente, en una determinada zona geográfica (Huerta de Valencia y sus alrededores). Además, según Steinkrüger (2004: 157), es una forma de prestigio en la ciudad de Valencia, que sirve de marcador de identidad lingüística respecto al catalán central, esto es, de Cataluña.

Para resumir, el contexto hodiernal excluye el uso del *passat perifràstic* y del *passat simple* (Pérez Saldanya 1999: 2623; Curell 2003b: 37; Martínez Atienza 2008: 215; Xiqués García 2015: 90, 112). Inversamente, el contexto prehodiernal excluye el uso del *perfet* y solo permite el del *passat perifràstic* y del *passat simple*.

En comparación con el español, hablado como segunda (o primera) lengua de la mayoría de los catalanohablantes, el catalán presenta una diferencia respecto a los contextos hodiernales. Hemos visto (ej. 6, 7) que, en este, en los contextos hodiernales, referidos al día en que se produce la comunicación, solo puede aparecer el *perfet*, mientras que en la variedad

peninsular del español el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*) se emplea junto con el pretérito perfecto simple (*canté*), dependiendo del contexto, pero además de la zona geográfica². Las zonas en las que el uso de *he cantado* más ha avanzado en los contextos hodiernos son el País Vasco (Burgo 2012; Azpiazu 2015: 277). Además, es común entre los hispanohablantes de Cataluña y Valencia (Kempas 2014: 84-85). Así, pues, al ejemplo catalán (9) le corresponden en español peninsular ambos tiempos:

12 *Ha vuelto / Volvió a casa hace una hora.*

Los resultados de Kempas (2021), el primer estudio sobre esta cuestión en relación con el catalán, confirman que, en contradicción con la norma lingüística comúnmente aceptada, (1) el *perfet* aparece en cierta medida en contextos prehodiernos y que (2) el *passat perifràstic* aparece en contextos hodiernos en catalán. En el presente estudio, no obstante, nos centramos en el uso prehodiernal del *perfet* y dejamos la última cuestión para otra ocasión. Nos pusimos el objetivo de ampliar el estudio a verbos distintos de *fer*, para obtener una idea de qué otros verbos aparecen en contextos prehodiernos. Además, ampliamos el estudio a las formas pasivas perifrásticas, porque durante el Congreso Internacional de Lenguas Iberorrománicas, celebrado del 10–12 de enero de 2024 en Helsinki, surgió la posibilidad de que el uso prehodiernal del *perfet* pueda ser particularmente común en la construcción pasiva perifrástica con *perfet*, esto es, <*ha(n) estat* + participio pasado>, porque expresa la aparición de un nuevo estado en el sujeto de la oración; pues, es una construcción asociable al valor resultativo. Además, los vínculos estrechos entre las construcciones resultativas y las pasivas se han señalado en la bibliografía (p. ej., Manninen 2013; Wilson 2017; Cabredo Hofherr 2023).

La razón particular por la cual estudiamos el uso prehodiernal en catalán es que varios estudios han demostrado la extensión incipiente o parcial de la forma *he cantado* a los contextos prehodiernos en español peninsular, fenómeno documentado ya en los años 90 por Serrano (1994) y Schwenter (1994), respectivamente, y que también constituyó el tema de nuestra tesis doctoral (Kempas 2006). Cabe tomar en cuenta que la mayoría de los catalanohablantes son bilingües con el español, de modo que es natural que lo

² Con exclusión del dominio dialectal asturleonés original, que presenta la introducción imperfecta de la forma *he cantado* y una preferencia por la forma *canté*.

que ocurre en español se refleje fácilmente en el catalán, cuyas estructuras presentan mucha afinidad con él.

3. Problemas para aplicar el modelo aspectual de Klein (1992) al *perfet*

El hecho de que, con su significado aorístico, el *perfet* solo sea compatible con los contextos hodiernales y, respectivamente, el *passat perifràstic* con los prehodiernales, constituye un argumento en contra de la independencia de la aspectualidad de la temporalidad. El denominador común del *perfet* de valor Perfecto (ej. 3-5) y de aoristo, cuando aparece en un contexto hodiernal (como ej. 13; pasado inmediato), es que ambos expresan eventos pasados relevantes para el momento comunicativo. En consecuencia, se ve que, en este caso, los valores aspectuales y temporales se solapan, y carece de fundamento afirmar que serían categorías completamente independientes una de otra.

El segundo argumento se relaciona con el estatus aspectual del *perfet* hodiernal. Aunque se puede establecer con certidumbre en unos casos, como en

13 No entenc el que *has dit*, repeteix-ho

que excluye la lectura de Perfecto a favor de la de aoristo, en otros es mucho menos claro, como en (6) y (7).

El contexto puede servir de pista para distinguir entre ambos valores, por ejemplo, si incluye un adverbio como *finalment*, asociable con la lectura resultativa (3), o si las oraciones de los ejemplos (6) y (7) forman parte de una secuencia de eventos consecutivos, en cuyo caso es posible solo la lectura aorística (cf. Lindstedt 2000: 371). No obstante, en ausencia de pistas de este tipo, la clasificación aspectual de los casos hodiernales con criterios objetivos es difícil, incluso imposible. Por esta razón, Camus Bergareche (2008: 98) propone para el español el concepto de *pasado hodiernal* –también aplicable al *perfet* hodiernal del catalán–. Tocante al catalán, Xiqués Garcia (2015: 20) trata la *lectura hodiernal* como una categoría aparte, precisamente por sus estrechos vínculos con la temporalidad. Esta también es la postura de Curell (2003a: 102). Curell y Coll (2007: 111) van aún más lejos y consideran el *perfet* hodiernal como un operador puramente temporal, no aspectual. Basan su argumento –en términos reichenbachianos– en la relación de precedencia

entre el tiempo de referencia (R) y el del habla (S) en (R,E – S), donde (E) se refiere al evento. Si bien la mayoría de las veces el *perfet* hodiernal expresa una relación temporal en el sentido de Curell y Coll, desde el enfoque aspectual es interpretable en ese caso como representativo del valor aoristo (ej. 1). Además, como hemos señalado más arriba, también existen casos como los ilustrados en (8) y (9), en los que los efectos de un evento anterior hodiernal siguen tan vigentes en el momento del habla que estaría justificado atribuirle más bien el valor de Perfecto (ej. 2).

En efecto, aunque muchas veces seguramente se puede visualizar un evento pasado hodiernal como un conjunto independiente con inicio y fin (ej. 1), y sin que después de este haya nada que pueda ser focalizado, incluso esos casos se ven subordinados al factor temporal, que exige el uso del *perfet* por la cercanía del evento referido al momento comunicativo³. Cabe recordar también que Comrie (1981: 5) señala precisamente la deicticidad como criterio distinguidor entre tiempo y aspecto. Para Comrie, el aspecto es una categoría *no deíctica*, esto es, no se utiliza para referirse a ningún otro punto de referencia (como el tiempo). Por lo arriba expuesto, opinamos que el modelo aspectual de Klein (1992) no es aplicable como tal al *perfet* hodiernal del catalán, sino que debería integrarse con los factores temporales –mencionados por Xiques García (2015) y Curell y Coll (2007)–.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a la reflexión sobre el estatus aspectual del *perfet* prehodiernal. Curell y Coll (2007: 111) opinan que, en todos sus usos no hodiernales, el *perfet* es un operador aspectual, ya que establece una relación temporal de precedencia entre el tiempo del evento (E) y el de referencia (R), esto es (E – R,S). En esta última descripción, correspondiente a *Anterior Present* en el sistema de Reichenbach (1947), se focaliza el estado resultante de un evento pasado. En consecuencia, las autoras interpretan todos los usos prehodiernales del *perfet* como de valor aspectual Perfecto (ej. 2). Discutimos esto más abajo, en el apartado 6; en primer análisis, la postura de Curell y Coll implicaría que el uso del *perfet*

³ Por otro lado, puede plantearse si es exacto que los casos de pasado inmediato (ej. 9) realmente no son seguidos de un lapso focalizado en la línea temporal (ej. 2). Parece, por el contrario, que los efectos de la situación o evento que acaba de ocurrir **están fuertemente presentes en la mente del hablante**, pues focalizados –pese a que el caso de pasado inmediato difiere esencialmente de los casos atribuibles al aspecto Perfecto (ejs. 3-5)–.

prehodiernal de valor Perfecto (ejs. 14 y 15), correspondiente a la norma lingüística comúnmente aceptada, se habría extendido a nuevos contextos gramaticales.

4. Método y materiales

El objetivo del estudio era completar los estudios empíricos sobre el uso prehodiernal del *perfet* en documentos actuales, cuyos primeros resultados se presentan en Kempas (2021). Con este propósito, extendimos el examen a los verbos distintos de *fer*. El enfoque adoptado era exploratorio, porque estamos ante un fenómeno no tratado anteriormente en la bibliografía (a excepción de Kempas 2021). El uso prehodiernal del *perfet* es poco frecuente en catalán comparado con el de las formas canónicas, por lo cual no incluimos en el presente estudio comparaciones de sus frecuencias de uso con las del *passat perifràstic* (salvo en una ocasión; ver Tabla 8). Además, el objeto del estudio era la lengua contemporánea, tal como aparece en páginas web actuales. Por eso, los datos obtenidos no aportan nada sobre la historia del uso estudiado.

Primero, en diciembre de 2023 se recogieron 162 ejemplos con el robot de búsqueda Startpage, que permite obtener resultados del buscador de Google, pero que es más apto para la investigación lingüística y la creación de corpus. Se recogieron todos los casos disponibles en el momento de observación.

Los complementos circunstanciales de tiempo (en adelante: CCT) usados en los ejemplos del corpus son los siguientes:

- a *Ahir*
- b *fa* (+ unidad de medida temporal) (referido a un punto temporal anterior al día del habla)

Las frases exactas usadas son las siguientes:

- a *He/has/ha/hem/heu/han + Vperfet + ahir*
- b *He/has/ha/hem/heu/han + Vperfet + fa* (+ unidad de medida temporal)

Solo se incluyeron los casos donde el CCT aparece en posición posverbal. Los resultados de Kempas (2021) demuestran que el *perfet* prehodiernal es claramente más frecuente en esta posición. La anteposición del CCT parece

desfavorecer significativamente su uso por el efecto primado: recordemos que *ahir* no aparece normalmente con el *perfet*, sino con el *passat perifràstic*.

En cuanto a los verbos usados con un CCT prehodiernal, estos se reconocieron como resultado de búsquedas con un gran número de verbos distintos, durante las cuales solo los aquí incluidos produjeron ocurrencias. Se presentan en el apartado 5, junto con los resultados. En el corpus se incluyeron todas las ocurrencias del *perfet* de cada verbo.

A estas alturas, cabe tratar los casos excluidos del análisis. En primer lugar, se exceptuaron los casos prehodiales en que el predicado no tenía el valor aoristo (ej. 1), sino el de Perfecto (ej. 2), y en los que, además, el momento de referencia⁴ no coincidía con el momento de la enunciación como en:

- 14 Si l'incident *ha passat* fa dies, oferir recursos d'assistència (CAP).
- 15 Quan tractes de reconstruir un fenomen que *ha passat* fa milers de milions d'anys, en unes condicions mig desconegudes?

En estos ejemplos, donde el evento pasado referido se mira desde un momento distinto del momento en que se produce el enunciado, el uso del *perfet* corresponde perfectamente a las descripciones gramaticales existentes.

En segundo lugar, se excluyeron los casos en que <*fa* + unidad de medida temporal > no incluía una expresión temporal referida a un punto medible y específico, como *dies* o *anys*.

- 16 Jo hi *he vingut fa poc* a viure-hi (la meva parella es d'aquí) i a mi ja m'ha enamorat també el saber la història del lloc on ara faig la vida.
- 17 — *M'ha passat fa poc*, veient una pel·lícula que es diu Valley of love, dirigida per Guillaume Nicloux.

⁴ Por este término se entiende el momento (o lapso) desde cuya perspectiva se visualiza un evento (E). En la terminología de Reichenbach (1947), este punto (R), p. ej., coincide con el momento de la enunciación (S) en la fórmula (E – R,S), correspondiente al pretérito perfecto/*perfet*. Por lo tanto, en los ej. (16) y (17) R ocupa un lugar distinto y es imposible de especificar, pero de todos modos es posterior a E.

Entre estos, aparece muy a menudo la expresión *fa poc*. Si bien se trata del uso prehodiernal del *perfet*, este CCT merece ser estudiado en otra ocasión, por ejemplo, junto con otros CCT de un significado menos específico.

Más tarde, en febrero de 2024 se recogieron todas las ocurrencias (N=27) del *perfet* prehodiernal en la construcción pasiva perifrástica con *perfet* del tipo <*ha estat* + *V_{part}* + *ahir* / *fa* + unidad de medida temporal >. En concreto, al utilizar el verbo *crear* como ejemplo, esto significaría: <*ha(n) estat creat/creada/creats/creades ahir* / *fa* + unidad de medida temporal >. En esto, se utilizó el mismo método que en la primera recogida, esto es, la búsqueda con distintos verbos que suelen usarse en pasiva.

Como ya hemos dicho en el apartado 2, el motivo para su inclusión en el análisis fue que durante el Congreso Internacional de Lenguas Iberorrománicas surgió la posibilidad teórica de que el uso prehodiernal del *perfet* sea particularmente común en la construcción pasiva perifrástica <*ha(n) estat* + participio pasado>, porque expresa la aparición de un nuevo estado o en el objeto o el sujeto de la oración, pues, es una construcción asociable al valor resultativo, o, visto desde la perspectiva de la accionalidad (Aktionsarten), una situación transformativa (Havu 1997).

Por razones de comparación, en las mismas fechas se recogieron además 672 ejemplos de la pasiva perifrástica con el *passat perifràstic*.

5. Resultados

La distribución de los ejemplos recogidos en la primera parte del estudio es la siguiente (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los CCT usados con el *perfet* prehodiernal en función del tipo.

CCT	N (%)
<i>ahir</i>	31 (19,1)
<i>fa</i> + unidad de medida temporal	131 (80,9)
Total	162

Observamos que el adverbio *ahir* cuenta con menos del 20 por ciento de los casos (ejs. 18 y 19).

- 18 Més de 400 persones *han mort ahir*, i almenys 6.700 han resultat ferides, per un fort sisme que ha devastat l'oest d'Iran.
- 19 El responsable de l'àrea de Desenvolupament Urbà, Vicent Sarrià, *ha visitat ahir* les obres de la subestació.

Este resultado, significa que el *perfet* no se ha introducido en los contextos prehodiernales a través de una ampliación gradual de la esfera del hoy a contextos temporales anteriores, pasando primero por el día inmediatamente anterior, sino que en estos casos la distancia entre el día del habla y el evento referido es más larga. Comparamos los datos de la tabla 1 con los de Kempas (2021: 168-170) sobre el verbo *fer*, recogidos de una forma idéntica, y obtuvimos los valores del 47% para *ahir* (n=63) y del 53% para <*fa* + unidad de medida temporal > (n=71). La comparación de estos dos resultados con los de las tablas 1 (n=31) y 2 (n=131) con la prueba de ji cuadrado muestra una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2=26,3$, $p=0$, $df=1$), que tiene que ver con la semántica del verbo *fer*: este verbo es particularmente apropiado para expresar resultados de acciones pasadas.

En los estudios sobre el mismo fenómeno en español, se ha discutido alguna vez la posibilidad teórica de que el uso prehodiernal del pretérito perfecto compuesto se extienda primero a los contextos hesternales –para avanzar desde allí después a contextos temporalmente más lejanos–, pero esto no se ha comprobado. El resultado anteriormente presentado sugiere que este *podría* ser el caso en catalán, pero también debe examinarse en relación con los CCT referidos a eventos temporalmente más lejanos. La distribución de los distintos CCT en los casos <*fa* + unidad de medida temporal > en función de la expresión temporal específica se presenta en la siguiente tabla 2, en la que se presentan asimismo los datos de Kempas (2021) para el verbo *fer* relativos a los mismos casos.

Tabla 2. Distribución de los distintos CCT del tipo <fa + unidad de medida temporal > usados con el *perfet* prehodiernal.

Unidad de medida temporal incluida en el CCT	N	%	verbo <i>fer</i> (Kempas 2021)	%
dies	61	46,6	34	47,9
setmana/setmanes	18	13,7	9	12,7
mes(os)	22	16,8	5	7
any(s)	28	21,4	20	28,2
otro	2 (dècades, segles)	1,5	3 (decennis, dos estius, unes 48 hores)	4,2
Total	131		71	

En primer lugar, comparamos los resultados obtenidos (tabla 2) con los de Kempas (2021) con la prueba de ji cuadrado, incluyendo los sobre *ahir/ayar* (tabla 1). Por el número bajo de casos, la categoría “otro” no se incluyó en el análisis. La prueba puso de manifiesto una diferencia significativa entre ambos conjuntos de datos ($\chi^2=31$, $p=0$, $df=4$). El resultado confirma que, en efecto, el verbo *fer* favorece el uso del *perfet*, pero esta diferencia se explica por el CCT *ahir*, que ya se ha analizado arriba con la misma prueba con respecto a los demás CCT. En los resultados, basados sobre verbos distintos de *fer*, el *perfet* aparece tan solo 31 veces (19,1%) con *ahir* (tabla 1), mientras que, con el verbo *fer*, esto ocurre 63 veces (48,5%) en Kempas (2021).

Vemos que en la tabla 2 <fa X **dies**> es con clareza el CCT más frecuente, lo que apoya fuertemente la hipótesis de que el *perfet* prehodiernal aparecería sobre todo en los contextos pasados cercanos al día del habla.

20 Jo hi *he anat* **fa dos dies**, el dijous.

21 Els i les alumnes del programa Casa d'oficis i del certificat de professionalitat Serveis de restaurant *han visitat* **fa uns dies** el celler Alta Alella.

En nuestro corpus, la frecuencia de <fa X dies> supera a la de *ahir* (19,1%, tabla 1), pero en Kempas (2021), *ahir* resulta más frecuente con el 47% (frente al 34% para <fa (X) dies>). De todos modos, ambos CCT destacan por su frecuencia en los resultados. Sin embargo, la frecuencia total de los CCT referidos a puntos temporales más lejanos que <fa (X) dies> es ligeramente superior (53,4% y 52,1%, respectivamente), de modo que los resultados recalcan la aparición del *perfet* también en contextos temporales más lejanos, como en

22 *He dit fa unes setmanes* que tot va en bon camí.

23 “*He tornat fa 5 anys* perquè tenia bons records del país”, assegura.

El segundo resultado de interés (tabla 2) es que, a partir de <fa (una) setmana/X setmanes>, la frecuencia del *perfet* no disminuye de forma gradual a medida que se incrementa la distancia del momento de la enunciación, sino que, paradójicamente, *aumenta* al llegar a <fa un/X any(s). Para arrojar luz sobre este interrogante, recogimos las frecuencias totales de los CCT *ahir* y <fa X dies, setmanes, mesos y anys> en Startpage el 8 de marzo de 2024 en las páginas catalanas (site:cat) –esta delimitación fue para excluir la posible aparición de palabras homógrafas de otros idiomas–. Estos resultados, pues, incluyen todas las apariciones de los CCT, sin o con un verbo predicado. Los resultados se presentan en la tabla 3 (columna A), en la que repetimos los resultados de las tablas 1 y 2, pero ahora con los porcentajes recalculados (columna B).

Tabla 3. Frecuencias globales de los CCT *ahir* y <fa X dies, setmanes, mesos, anys>, en Startpage el 8 de marzo de 2024 (columna A) en comparación con los datos combinados de las tablas 1 y 2 y de Kempas (2021) (columna B).

CCT	A	%	B	% (recalculados)
	N		N	
ahir	110	18,9	94	32,3
fa X dies	130	22,3	95	32,6
fa X setmanes	99	17	27	9,3
fa X mesos	122	20,9	27	9,3
fa X anys	122	20,9	48	16,5
Total	583		291	

Recordemos que los resultados A se basan en una muestra geográficamente delimitada (site:cat), lo que explica las escasas diferencias frecuenciales de *ahir* y <fa X dies> entre A y B. Sin esta restricción, los números totales de A serían naturalmente mayores. Se ve que los resultados de A y B son iguales en el sentido de que la mayoría de los casos corresponden a <fa X dies>: esto sugiere que su frecuencia elevada en los resultados B, por lo menos en parte, puede explicarse por su frecuencia global en la lengua; lo mismo va para <fa X anys>.

Por otro lado, entre las columnas A y B hay una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2=48,5$, $p=0$, $df=4$). La mayor desviación de los valores esperados se registra, por un lado, en los casos *ahir*, cuyas frecuencias están excesivamente representadas en la columna B. Al mismo tiempo, <fa X mesos> presenta una situación opuesta: la columna B cuenta con un número de casos muy inferior a la frecuencia esperada. Esto constituye un argumento convincente a favor de la conclusión sobre el mayor uso del *perfet* prehodiernal en los contextos temporales más cercanos al momento del habla (*ayer* o *hace unos días*). Al mismo tiempo, se nota que las frecuencias del *perfet* prehodiernal de la tabla 3 (columna B) no difieren estadísticamente de las frecuencias globales de la estructura <fa + unidad de medida temporal> en el lapso temporalmente más lejano de <X setmanes>-<X mesos>-<X anys> de la tabla ($\chi^2=4,8$, $p=0,09$, $df=2$). Esto significa que, más allá de los contextos

cercanos de *ahir* y de <*fa X dies*>, la distancia temporal y su incremento no tiene ninguna correlación –positiva o negativa– con el uso prehodiernal del *perfet*.

A continuación (tabla 4), se presentan los verbos usados en las ocurrencias del *perfet* prehodiernal.

Tabla 4. Frecuencias de los verbos usados en *perfet* con un CCT prehodiernal (N=162).

Verbo	N	%
morir	39	24,1
tornar	32	19,8
passar	22	13,6
dir	12	7,4
visitar	12	7,4
estar/ser	11	6,7
parlar	11	6,7
demanar	10	6,2
anar	7	4,3
venir	6	3,7
Total	162	

En la tabla destacan dos verbos: *morir* y *tornar*. Al tratar las propiedades accionales del español, Havu (1977: 149-150) distingue las situaciones transformativas, cuya realización conlleva la aparición de un nuevo estado o en el objeto o en el sujeto del evento. Esto es precisamente el denominador común de los verbos *morir* y *tornar*. A continuación, se ilustra como este cambio se realiza a partir de algunos ejemplos del corpus.

- 24 *He tornat fa dos dies* a Barcelona, cosa que no ha estat fàcil ja que les fronteres segueixen tancades i és molt complicat sortir > **Soc ara a Barcelona.**
- 25 Alguns hi *han tornat fa pocs anys*. > **Hi són ara.**
- 26 Josep Maria Jove Nòvil, Economista i advocat, **ha mort ahir**, 12 de setembre als 39 anys d'edat > **És mort.**
- 27 *ha mort fa quatre anys...* (es posa a plorar) > **És mort.**

En conclusión, una situación transformativa resulta ser un posible factor que favorece el uso prehodiernal del *perfet*. Las situaciones transformativas corresponden esencialmente a lo que se entiende por las *construcciones resultativas*. Son formas que expresan un estado asociado con el resultado de un evento (Cabredo Hofherr 2023: 10). En (3) ilustramos la lectura resultativa del valor aspectual Perfecto, pero como categoría es muy amplia y, aparte de los casos clasificables como resultativos, también incluye casos en que el evento no resulta en un nuevo estado. Nedjlkov y Jaxontov (1998: 15-17) proponen varios criterios diferenciadores entre las resultativas y el perfecto compuesto “arquetípico” de varios idiomas. Entre ellos mencionan precisamente (Nedjlkov y Jakontov 1998: 15) que este último incluye situaciones que no implican ningún cambio en el estado de ningún participante. Por ello, nosotros también optamos por referirnos a los casos en cuestión como transformativos/resultativos.

La tabla 5 ilustra la distribución de los casos por persona gramatical.

Tabla 5. Distribución de los casos en función de la persona gramatical (N=162).

Persona gramatical	%	
he + participio	31	19,1
has	1	0,6
ha	93	57,4
hem	13	8
heu	1	0,6
han	23	14,2
Total	162	

En la tabla se aprecia que la tercera persona es la más frecuente, con el 71,6% de los casos. No obstante, todas las personas gramaticales están representadas. A estas alturas, se puede descartar la posibilidad de que el uso prehodiernal del *perfet* esté vinculado con una determinada persona gramatical.

En los estudios sobre el pretérito perfecto compuesto prehodiernal en español se ha discutido a veces la posibilidad de que se introdujera primero en la primera persona de singular, porque esta es la persona más asociada con la narración de experiencias personales, pero esta hipótesis se descarta al menos

en Kempas (2009). La tabla 5 permite excluir esta posibilidad también para el catalán.

La tabla 6 ilustra las frecuencias de los verbos usados en *perfet* con un CCT prehodiernal en una construcción pasiva perifrástica.

Tabla 6. Frecuencias de los verbos usados en *perfet* con un CCT prehodiernal en una construcción pasiva perifrástica con *perfet* (de tipo *ha(n) estat creat/creada/creats/creades ahir / fa + unidad de medida temporal*) (N=27).

Verbo	
crear	5
inaugurar	4
renovar	4
escriure	3
descobrir	3
veure	2
detectar	1
infectar	1
substituir	1
declarar	1
obrir	1
tancar	1
Total	27

En primer lugar, vemos que la frecuencia total de estos casos solo es de 27, esto es, muy inferior a la de las formas activas (N=162). En consecuencia, contrariamente a lo esperado, la forma pasiva no resulta favorecer la aparición del *perfet* prehodiernal.

En cuanto a los rasgos semánticos de los verbos usados, todos expresan una situación transformativa, como en

- 28 a conseqüència de la síndrome cardíac agut que *li ha estat detectat ahir* divendres
- 29 Tot allò que *ha estat creat fa segles i segles* tenia en l'origen, un sentit, una finalitat, un objectiu genuïnament espiritual

No obstante, a pesar de la estrecha vinculación entre la forma pasiva perifrástica y una situación transformativa/resultativa, la frecuencia del *perfet* resulta baja en los datos.

La tabla 7 ilustra la distribución de los distintos CCT prehodiales en el corpus.

Tabla 7. Distribución de los distintos CCT prehodiales usados en *perfet* en una construcción pasiva perifrástica.

Unidad de medida temporal incluida en el CCT	N	%
ahir	2	7,4
dies	9	33,3
setmana/setmanes	-	-
mes(os)	2	7,4
any(s)	10	37
otro (dècades, segles)	4	14,8
Total	27	

De la tabla se desprende que *anys(s)* es el más frecuente en los resultados (ejs. 30 y 31), pero igual que en las tablas 2 y 3, *die(s)* y *any(s)* comparten las primeras posiciones. No obstante, hay que tener en cuenta que las frecuencias de la tabla son muy bajas y por esto poco fiables –si bien están en línea con las tablas arriba mencionadas–.

- 30 Tant l'entrada de l'edifici com el portal *han estat renovats fa un parell d'anys*.
- 31 La Coronela *ha estat creada* fa cinc anys com associació que emula la vestimenta i estructura de la milícia que ha defensat la ciutat.

Por último, en la tabla 8 se comparan las frecuencias de la pasiva perifrástica con *perfet*, del tipo < *ha(n) estat* + participio pasado > con la pasiva

perifrástica con *passat perifràstic*, del tipo <va(n) ser + participio pasado> + un CC prehodiernal. En la tabla solo se incluyeron los verbos con más de una ocurrencia en la tabla 6.

Tabla 8. Frecuencia de la construcción pasiva perifrástica con *perfet* respecto a la de la construcción con *passat perifràstic* + un CCT prehodiernal.

Verbo	Pasiva perifrástica con <i>perfet</i> (%)	Pasiva perifrástica con <i>passat perifràstic</i>	N
crear	5 (2)	248 (98)	253
inaugurar	4 (2,8)	143 (97,3)	147
renovar	4 (17,4)	19 (82,6)	23
escriure	3 (2)	150 (98)	153
descobrir	3 (3,2)	93 (96,9)	96
veure	2 (10,5)	19 (90,5)	21
	21 (3)	672 (97)	693

Vemos que la proporción de la pasiva perifrástica con *perfet* es muy baja comparada con la de la pasiva perifrástica, como en

- 32 L'esperada gira *va ser inaugurada fa un any* al majestuós Palau Sant Jordi de Barcelona després de gairebé una dècada d'inactivitat.
- 33 El premi *va ser creat* fa més de 20 anys.

Tenemos que concluir que, a pesar de la asociación del *perfet* con la relevancia para el momento presente (cf. los contextos hodiernales y el *perfet* de valor Perfecto), en las construcciones pasivas perifrásticas referidas a un contexto prehodiernal predomina la pasiva perifrástica con *passat perifràstic* –a pesar de que también los ejemplos como (32) y (33) expresan situaciones resultativas/transformativas–.

6. Conclusión y discusión

Los nuevos resultados empíricos han permitido completar el panorama del uso prehodiernal del *perfet* en catalán. Las principales conclusiones son que

este uso es el más frecuente en los contextos pasados cercanos (*ahir* y *fa X dies*) (tabla 3, columna B). Por otro lado, el uso prehodiernal del *perfet* resulta estadísticamente más frecuente con el verbo *fer* (Kempas 2021) en comparación con los demás verbos, pero, curiosamente, esta diferencia se limita a los eventos hesternales (*ahir*). El resultado se explicará por el significado léxico de *fer*, que hace que este verbo sea particularmente apto para expresar estados resultantes de acciones pasadas (situaciones transformativas/resultativas). Hemos visto que los verbos que expresan situaciones de este tipo (*morir* y *tornar*) resultan las más frecuentes también en la tabla 4.

Por otro lado, puede plantearse si lo registrado para el verbo *fer* significa que estamos aquí ante la extensión del uso hodiernal del *perfet* al día inmediatamente anterior. Significaría que el límite entre el hoy y el ayer del hablante se iría borrando con un verbo, por sus significado léxico-semántico. Los estudios futuros permiten verificar o falsar esta hipótesis –que, además, es interesante desde el punto de vista del verbo español *hacer*–.

Se ha visto que las frecuencias del *perfet* prehodiernal (tabla 3, columna B) no difieren estadísticamente de las frecuencias globales de la estructura <fa + unidad de medida temporal > (columna A) en el lapso temporalmente más lejano de <X setmanes>-<X mesos>-<X anys> de la tabla. Esto significa que, en los contextos más lejanos que los de *ahir* y <fa X dies>, el incremento del tiempo físico no influye nada en la frecuencia del *perfet*. Este resultado también apoya la conclusión anterior sobre el papel de la proximidad temporal del evento pasado como factor que fomenta la introducción del *perfet*.

Los resultados obtenidos no apoyan nuestra hipótesis inicial (apartado 4) de que las construcciones pasivas perifrásticas con *perfet* favorecerían la aparición del *perfet* prehodiernal. Los ejemplos de estas son solo 27 (tabla 6), frente a los 162 obtenidos sobre las construcciones en la voz activa (tabla 1), y constituyen tan solo el 3% de la totalidad de los ejemplos de la tabla 8, donde se contrastan con las frecuencias de la pasiva perifrástica con *passat perifràstic*. Sin embargo, es innegable que la mayoría de los verbos recogidos (tabla 6) expresan situaciones transformativas/resultativas, de modo que concuerdan con los resultados sobre la voz activa.

Para volver sobre los verbos de la tabla 4, hemos visto que, si bien en esta destacan los verbos que expresan situaciones transformativas/resultativas, también incluye verbos no pertenecientes a esta categoría, como en

- 34 El responsable de l'àrea de Desenvolupament Urbà, Vicent Sarrià, *ha visitat ahir* les obres de la subestació.
- 35 Gràcies a tots que *han vingut ahir* a degustar les nostres cerveses!

De todos modos, la transformatividad/resultatividad está presente en la mayoría de los ejemplos del corpus, y este factor parece ser un factor que fomenta la introducción del *perfet* en los contextos prehodiernales.

En el apartado 3 discutimos la aplicabilidad del modelo aspectual de Klein (1992) al catalán y algunos problemas que presenta, así como lo señalado por Curell y Coll (2007) sobre la aspectualidad del *perfet* cuando este se usa en contextos prehodiernales. Como se ha visto, el *perfet* se utiliza para expresar tanto relevancia actual percibida (aspecto Perfecto) como relevancia actual derivada de la distancia temporal en el tiempo real. Por ello, sobre todo en los contextos hodiernales la delimitación entre el aoristo y el Perfecto con criterios objetivos es problemática. En efecto, la misma vaguedad también concierne a los ejemplos prehodiernales (23)-(31), todos clasificables como casos transformativos/resultativos. En efecto, la aparición de un nuevo estado en el objeto o sujeto del evento implica al mismo tiempo que el evento pasado también presenta relevancia para el momento presente. Por ello, puede plantearse si, de hecho, dichos casos representan el valor aspectual Perfecto, interpretación propuesta por Curell y Coll (2007: 111) para el *perfet* usado en todos los contextos no hodiernales. En tal caso, estaríamos ante la incipiente expansión del uso tradicional del *perfet* de valor Perfecto resultativo (3) a su uso con complementos circunstanciales de tiempo. Efectivamente, como demuestran los ejemplos (14) y (15), el uso del *perfet* es completamente aceptable con estos últimos cuando el momento de referencia no coincide con el origen temporal (significado genérico), y el predicado adquiere entonces el valor Perfecto. Por ello, no es de excluir que la existencia de los casos del tipo anterior fomente la introducción del *perfet* de valor Perfecto en los casos en que el momento de referencia coincide con el origen temporal.

Por otro lado, como hemos visto, no todas las ocurrencias del *perfet* prehodiernal expresan situaciones transformativas/resultativas. Hemos visto que, p. ej., los ejemplos (34) y (35) no resultan en ningún cambio observable; lo mismo puede apreciarse en los siguientes:

- 36 No he rebut encara els exemplars que *he demanat* fa dies a Lleida.
 37 Hi *he anat* fa 3 dies i em sembla un lloc ESPECTACULAR

En estos casos, el evento pasado está temporalmente delimitado, con inicio y fin (aspecto aoristo); esta interpretación también se ve apoyada por el significado léxico de los verbos. Por otro lado, se podría sostener que también los predicados de (36) y (37) expresan relevancia para el momento presente: es evidente que los eventos pasados expresados con el *perfet* tienen crucial importancia para lo que se comunica en el resto de ambas oraciones. En efecto, como señala Klein (1992: 531), la noción de relevancia actual es indeterminada y no falsable, y se puede siempre encontrar una razón por la cual un evento sigue teniendo relevancia particular para el presente. No obstante, no sostenemos en absoluto que (36) y (37) representen el valor de Perfecto. Por el contrario, son casos en que normalmente se utiliza el *passat perifràstic* (*vaig demanar* y *vaig anar*, respectivamente).

De todas maneras, a estas alturas parece evidente que el uso del *perfet* con los CCT prehodiales está vinculado a la relevancia del evento narrado para el momento de la enunciación –que esto se explique por la ampliación de la esfera del *perfet* de valor Perfecto o por la extensión del *perfet* hodiernal a contextos pasados más lejanos, por analogía–. También puede plantearse si el hablante ha elegido inconscientemente el *perfet* en esos casos para expresar la relevancia subjetivamente percibida del evento referido.

Los ejemplos recogidos analizados, tomados de páginas web, son auténticos y sin editar, y por ello también pueden incluir otras desviaciones de los usos estándares. Este es el caso, p. ej., en (28), donde la forma gramaticalmente correcta, en lugar de *cardíac agut*, debería ser *cardíaca aguda*, porque en catalán *síndrome* es una palabra femenina –a diferencia del español, donde es masculina–. Uno de los revisores del presente artículo considera el uso del *perfet* en lugar del *passat perifràstic*, sobre todo en los ejemplos (18), (19), (22), (23) y (26), (36) y (37), como no representativo del uso habitual. Esta observación es seguramente apropiada, teniendo en cuenta la

frecuencia muy baja del *perfet* (3%) en relación con el *passat perifràstic* (97%) en la tabla 8. Si bien la tabla en cuestión solo está relacionada con las construcciones perifrásticas, la extensión de la comparación a otros casos lleva sin duda alguna a la misma conclusión.

Esto lleva a reflexionar sobre el posible papel del **bilingüismo catalán-español** como factor que fomentaría la introducción del *perfet* en los contextos prehodiales. Si un hablante bilingüe ya ha introducido el uso prehodiernal del pretérito perfecto compuesto en su idiolecto en español (cf. apartado 2), puede plantearse si le es fácil, por analogía, realizar un cambio correspondiente también en catalán.

Para terminar, el presente estudio ha conseguido complementar de forma deseada las conclusiones de Kempas (2021). Confirma que la introducción del uso prehodiernal del *perfet* en los casos estudiados es un hecho innegable, si bien todavía poco frecuente, incluso marginal. Puede plantearse si el catalán presenta una evolución incipiente semejante a la ya constatada en español. No obstante, para confirmarlo, se necesitan más datos empíricos, también basados en análisis del lenguaje oral. De todas formas, si estamos ante una pauta evolutiva, es improbable que avance rápido: el pretérito perfecto simple del español peninsular (*canté*) se ha mantenido firme a pesar de la introducción paulatina del pretérito perfecto compuesto (*he cantado*) en los contextos prehodiales, y no existen indicios de ningún cambio radical al respecto.

Bibliografía

- Azpiazu, Susana 2015. La variación Antepresente / Pretérito en dos áreas del español peninsular. *Verba* 42: 269-292. <https://doi.org/10.15304/verba.42.1371>
- Badia i Margarit, Antoni 1995. *Gramàtica de la llengua catalana: Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica*. Barcelona: Edicions Proa.
- Burgo, Clara 2012. Social influence in the use of the present perfect in Bilbao. *Spanish in Context* 9 (1): 88-108. <https://doi.org/10.1075/sic.9.1.04bur>
- Cabredo Hofherr, Patricia 2023. Morphology of passives. *The Wiley Blackwell Companion to morphology*, eds. Ackema, Peter – Sabrina Bendjaballah – Eulalia Bonet – Antonio Fábregas. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119693604.morphcom049>
- Camus Bergareche, Bruno 2008. El perfecto compuesto (y otros tiempos compuestos) en las lenguas románicas: formas y valores. *Tiempos compuestos y formas verbales compleja*, ed. Carrasco Gutiérrez, Ángeles. Madrid – Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert. 65-99. <https://doi.org/10.31819/9783865278654-003>
- Curell, Hortènsia 2003a. El *perfet* en català. *Verbalperiphrasen in den (ibero)romanischen Sprachen*, eds. Pusch, Claus – Andreas Wesch. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 35-46.

- Curell, Hortènsia 2003b. The present perfect in English and in Catalan. *Meaning through Language Contrast* Vol. 1, eds. Jaszczolt, Katarzyna – Ken Turner. Oxford: Elsevier Science. 101-116. <https://doi.org/10.1075/pbns.99>
- Curell, Hortènsia – Mercè Coll 2007. On the dual nature of Catalan present perfect. *Tense, Mood and Aspect: Theoretical and Descriptive Issues*, eds. de Saussure, Louis – Jacques Moeschler – Genoveva Puskas. (Cahiers Chronos 17). Amsterdam – New York: Rodopi – BRILL. 111-127. https://doi.org/10.1163/9789401204446_009
- García Fernández, Luis 2000. *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.
- Gramàtica de la llengua catalana* 2016. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Havu, Jukka 1997. *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*. Helsinki: Tiedekirja.
- Institut D'Estudis Catalans 2022. *Gramàtica essencial de la llengua catalana (GEIEC)*. <https://geiec.iec.cat/text/20.5.2>
- Jacobs, Bart 2011. Present and historical perspectives on the Catalan go-past. *Zeitschrift für Katalanistik* 24: 227-255. <https://doi.org/10.46586/ZfK.2011.227-255>
- Johnston, Trevor – Cresdee Donovan – Dam S. Chembri – Bencie Woll 2015. Finish variation and grammaticalization in a signed language: How far down this well-trodden pathway is Auslan (Australian Sign Language)? *Language Variation and Change* 27: 117-155. <https://doi.org/10.1017/S0954394514000209>
- Kempas, Ilpo 2006. *Estudio sobre el uso prehodiernal del Pretérito Perfecto en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis doctoral. Universidad de Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/ea72a1d0-ccd1-4186-ac2a-6a0916a98b45/content>
- Kempas, Ilpo 2009. El uso prehodiernal del Pretérito Perfecto desde el punto de vista de la deixis personal. *Neuphilologische Mitteilungen* 10 (2): 177-196.
- Kempas, Ilpo 2014. Algunos aportes empíricos a los estudios sobre el pretérito perfecto compuesto 'aoristizado'. *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, ed. Azpiazu, Susana. Lugo: Axac. 81-102.
- Kempas, Ilpo 2021. En torno a la gramaticalización del pretérito perfecto compuesto (*perfet*) en catalán. *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*, eds. Quijada van den Berghe, Carmen – José J. Asencio. Madrid: Arco Libros. 157-181.
- Klein, William 1992. The present perfect puzzle. *Language* 68 (3): 525-552. <https://doi.org/10.2307/415793>
- Kunert, Hans Peter 2006. Gli Occitani di Calabria. *I Foni Dikima / La nostra voce: Rivista bilingue dell'area ellenofona* 1 (I). <https://web.archive.org/web/20071022003353/http://www.grecanici.it/index.php?q=node%2F33>
- Lindstedt, Jouko 2000. The perfect – aspectual, temporal and evidential, (ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, ed. Östen Dahl. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. 403-439. <https://doi.org/10.1515/9783110197099.3.365>
- Manninen, Satu 2013. Resultative passives in Finnish. *Approaches to Hungarian: Volume 13: Papers from the 2011 Lund conference*, eds. Brandtler, Johan – Valéria Molnár – Christer Platzack. Amsterdam: John Benjamins. 179-198. <https://doi.org/10.1075/atoh.13.09man>

- Martínez Atienza, María 2008. Dos formas en oposición en el ámbito románico. *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*, éd. Ángeles Carrasco Gutiérrez. Madrid – Frankfurt am Main: Iberoamericana – Vervuert. 203-229.
<https://doi.org/10.31819/9783865278654-007>
- Mas Prats, Marta – Albert Vilacasa Grandia 2017. *Gramàtica catalana de la A a la Z*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Nedjlkov, Vladimir P. – Sergei Je. Jaxontov 1988. The typology of Resultative Constructions. *Typology of Resultative Constructions*, eds. Nedjlkov, Vladimir P. – Bernard Comrie. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 3-62.
<https://doi.org/10.1075/tsl.12.06ned>
- Pérez Saldanya, Manuel 1999. Les relacions temporals i aspectuals. *Gramàtica del català contemporani*, dir. Joan Solà. Barcelona: Empúries. 2567-2662.
- Reichenbach, Hans 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York: Macmillan & Co.
- Schwenter, Scott 1994. The Grammaticalization of an Anterior in Progress: Evidence from a Peninsular Spanish Dialect. *Studies in Language* 18: 71-111.
<https://doi.org/10.1075/sl.18.1.05sch>
- Serrano, María José 1994. Del pretérito indefinido al pretérito perfecto: un caso de cambio y gramaticalización en el español de Canarias y Madrid. *Lingüística Española Actual* XVI (1): 21-57.
- Startpage (s.f.). <https://www.startpage.com/>
- Steinkrüger, Patrick 2004. *Das Katalanische in der frühen Neuzeit*. Munich: Lincom Europa.
- Wilson, Michael 2017. Causing Resultative Passives. *ConSOLE XXV*, 04/01/2017.
<https://bpb-us-e2.wpmucdn.com/websites.umass.edu/dist/c/32931/files/2018/03/Wilson-Causing-Resultative-Passives-Handout.pdf>
- Xiqués Garcia, Teresa Maria 2015. *Towards a Unified View of the Present Perfect. A Comparative Study on Catalan, English and Gikūyū*. PhD Dissertation. Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/300737/tmxg1de1.pdf?sequence=1>



6. El papel de la lengua gallega en la socialización de los inmigrantes en Galicia: el caso de la población lituana¹

Violeta Miliun

ORCID: 0000-0001-7786-4921

————

El objetivo de este artículo es averiguar cómo la lengua gallega influye sobre la socialización de los inmigrantes en Galicia, así como examinar sus actitudes hacia la lengua. En este caso, vamos a tratar la población lituana, estadísticamente una de las mayores comunidades procedentes de los países bálticos residentes en Galicia (IGE). Para llevar a cabo el estudio hemos realizado seis entrevistas con los inmigrantes lituanos. A la hora de analizar los datos hemos tomado en cuenta tales factores como el tiempo de residencia en Galicia, la composición étnica de la familia y el ámbito social en que viven. Los resultados previos indican que los lituanos con más años de residencia en Galicia y que de alguna manera se relacionan con gallegohablantes suelen aprender y usar el gallego, por lo que lo consideran necesario para su socialización en la comunidad receptora. Por otra parte, debido al entorno principalmente castellano, en algunos casos se nota la ausencia del uso de esta lengua.

Palabras clave: inmigración lituana, socialización en la comunidad receptora, lengua gallega

————

¹ Este trabajo ha sido realizado en marco del Grupo “Language Variation and Textual Categorisation”, financiado por la Xunta de Galicia (España) con las “Ayudas para la Consolidación y Estructuración de unidades de investigación Competitivas” (Ref. ED431C 2021/52) y de la Cátedra UNESCO “Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad”.

1. Introducción

Actualmente los estudios que analizan la población inmigrante en España y su comportamiento lingüístico son considerablemente abundantes y abordan distintos puntos geográficos del país. Sin embargo, en lo que respecta a las comunidades del noroeste de España (Galicia, Asturias, Cantabria y Castilla y León), detectamos la escasez de estos trabajos. En comparación con otras comunidades españolas, observamos que las regiones mencionadas disponen de un pequeño porcentaje de inmigrantes en esta región.

En el caso de Galicia, la inmigración extranjera es un fenómeno más bien reciente que forma parte de la inmigración general en España, siendo esta el destino principal (González Pérez 2008). Las estadísticas de los últimos años confirman claramente la tendencia de la población extranjera de escoger Galicia como su destino de migración, contrariamente a los procesos de masiva emigración en los siglos anteriores. En 2021 en Galicia residía poco más de 114 mil personas de nacionalidad extranjera, y durante los siguientes años este número aumentó de manera considerable y en 2023 ya superaba 139 mil (IGE). De ahí que nos encontramos ante una inmigración creciente dentro del territorio gallego, que en el mundo globalizado adquiere mucha relevancia y hace crecer tanto económica como demográficamente la región. Suponemos que, de este modo, los inmigrantes aportan un nuevo matiz a la realidad sociolingüística surgida allí. Sus esfuerzos por integrarse en ella pueden hacer que a lo largo del tiempo se conviertan en los activos participantes en la vida de la comunidad gallega.

La población inmigrante también es cada vez más presente en los trabajos sociolingüísticos. Además de los estudios que tratan comunidades hispanoamericanas (Goenechea Permisán 2006, Rodríguez Salgado y Vázquez Silva 2017), recientemente se publicaron trabajos que examinan los aspectos lingüísticos, ideológicos e identitarios de galeses (Birmingham y Higham 2018), caboverdianos (Birmingham 2021) y otras minorías étnicas (Arranz 2018, Rodríguez Salgado 2018) residentes en Galicia. Esto confirma el creciente interés en Galicia como espacio multicultural, en el que, dependiendo del caso, se toman medidas apropiadas de integración y convivencia de distintas lenguas.

El objetivo de este estudio es averiguar cómo la lengua gallega influye sobre la socialización de los inmigrantes lituanos en Galicia, así como examinar sus actitudes lingüísticas respecto a esta lengua. En los siglos anteriores el gallego tenía poca relevancia y baja influencia en la sociedad, de ahí que era básicamente reducido al ámbito privado. Actualmente esta lengua se encuentra en una posición favorable para compartir los espacios y contextos tradicionalmente atribuidos solo a la lengua castellana, incluyendo el sistema educativo, administrativo y medios de comunicación. La presencia de las dos lenguas en un espacio puede resultar un desafío para los individuos de origen migrante y hacer que, de una u otra forma, sean partícipes de la nueva realidad lingüística.

Existe la tendencia de creer que la presencia de la lengua gallega realmente es un obstáculo para la integración de los inmigrantes, sobre todo en el ámbito educativo (Silva Domínguez 2008) y desmotiva la llegada de forasteros a tierras gallegas. Dicha afirmación podría ser interpretada de forma ambigua. Por un lado, el colectivo migrante, al encontrarse en el ámbito bilingüe, consideraría una carga el aprendizaje de la otra lengua oficial. Por consiguiente, pensaría que sin el conocimiento de esta lengua no podría incorporarse al mercado laboral y, por lo tanto, no se sentiría capaz de integrarse eficazmente en la sociedad receptora. Por otro lado, el bilingüismo de la comunidad de acogida a su vez propiciaría el multilingüismo del propio inmigrante que a su vez ampliaría la percepción del mundo. En cualquier caso, consideramos relevante destacar que el papel de la lengua gallega en el contexto de inmigración es un tema nuevo, al que hay que prestar más atención. Por lo tanto, creemos que el estudio que vamos a presentar en este artículo va a contribuir a la ampliación de este campo y, al mismo tiempo, a la exploración lingüística del territorio gallego.

El artículo está compuesto de dos partes. En la primera —la parte teórica— vamos a tratar los aspectos principales del estudio que son la socialización lingüística y la situación de inmigrantes en Galicia. Posteriormente, en la parte del análisis vamos a enfocarnos en la metodología del estudio, y pasamos a los resultados y conclusiones.

2. Marco teórico

2.1. La socialización lingüística en el contexto de migración

En términos generales, la socialización se considera un proceso multidimensional a través del cual los individuos, en su interacción con otros individuos, aprenden e internalizan normas, códigos y valores culturales, esenciales para su participación eficaz en la sociedad (Šaras y Perez-Felkner 2018). Dicho en otras palabras, nos encontramos ante un concepto sociopsicológico, cuya característica principal es la adquisición de ciertas costumbres y normas, necesarias para la vida en la sociedad.

La socialización, por ser un constructo de gran diversidad, también destaca por su tipología extensa. Según la intervención de distintos factores y contextos en los que se produce el fenómeno, destacamos la socialización primaria y secundaria. Los dos tipos de socialización están estrechamente ligados a la fase de vida y edad en que se encuentra el individuo, así como su involucración en el entorno social. En función de la evaluación de la sociedad, distinguimos la socialización positiva y negativa. En cambio, en función de factores más generales de la sociedad (política, trabajo, cultura), nos encontramos ante la socialización política, grupal, organizacional, laboral, cultural, lingüística, etc. Se considera que todos los tipos mencionados no son tratados de forma individual, sino que se entremezclan y se complementan. Precisamente a través de esta correlación se describe y se entiende el fenómeno complejo de la socialización (Crisogen 2016).

El tipo de socialización que vamos a comentar a continuación —la socialización a nivel lingüístico— se percibe a través de la lengua y su uso en la interacción con otros individuos (Schieffelin y Ochs 1989, Brown 2011). Estos individuos adquieren conocimientos lingüísticos y la capacidad de participar en nuevas comunidades discursivas (Ochs 1986, ctd. Duff 2010). Dicho en otras palabras, ellos saben reaccionar y responder a las necesidades comunicativas de la sociedad en que se encuentran. La socialización lingüística incluye todas las formas de comunicación: prosodia, estilos de habla o género, vinculados a la cultura y el contexto (Weiyun Wei 2011). En este sentido, sugerimos que el fenómeno está vinculado al propio proceso de hablar y en la adaptación del lenguaje apropiado.

Sería evidente considerar que, en el caso de los migrantes, durante el proceso de la socialización lingüística, el papel fundamental lo ejerce la lengua

mayoritaria que, por lo general, se considera también la lengua universal de los habitantes de un territorio². Para los inmigrantes, la socialización se manifiesta a través de la interacción de esta comunidad con la sociedad receptora, en su lengua, así como la adaptación y aceptación de sus normas y valores. Se estima que la capacidad de comunicarse y descifrar el mensaje es una de las formas en la que estos individuos pueden demostrar su pertenencia a la comunidad lingüística (Naiditch 2022). A medida que la población migrante se vuelve más competente en la lengua mayoritaria y empieza a aceptar las reglas comunicativas establecidas por los hablantes de esta lengua, se posiciona como un participante más de esa comunidad. De este modo, la socialización lingüística dará lugar a la competencia social (Ibid).

La socialización de los inmigrantes adultos en particular, en muchas ocasiones, puede depender de la disponibilidad de los miembros de la comunidad receptora. Esta comunidad, a su vez debe estar dispuesta a incluir a los inmigrantes en sus círculos sociales y posicionarlos como interlocutores con equivalente competencia lingüística. Por ello, el proceso de la socialización, tanto cultural como lingüísticamente, no siempre depende de los propios inmigrantes. Los miembros de la comunidad mayoritaria pueden regular el proceso de la socialización de estos, estableciendo sus normas, así como controlando su participación (Naiditch 2022). De este modo, damos por hecho que debe existir cierta negociación entre un grupo y otro, para poder convivir en un espacio y compartir las necesidades comunicativas. Puesto que el grupo de inmigrantes suele formar la minoría, sería lógico pensar que el peso de la acomodación lingüística caería sobre ellos, en señal de respeto y reconocimiento hacia el otro.

En conclusión, podemos afirmar que la lengua y su prestigio social, además de prejuicios que condicionarían el comportamiento del grupo predominante serían cruciales a la hora de socializarse e integrarse en la comunidad receptora. Sin embargo, las habilidades lingüísticas adquiridas, así como la disposición a la comunicación con la nueva sociedad con el tiempo garantizarían una buena convivencia entre estos colectivos.

² Por lo general, el término de la socialización no se limita a los aspectos relativos a la lengua de la comunidad de acogida, sino también trata el ámbito de la L1, de la lengua heredada, que abarca el entorno escolar, el hogar, interacciones y la transmisión lingüística entre los miembros de la familia en un espacio multilingüe (Moreno-Fernández y Loureda Lamas 2023).

2.2. La población migrante en Galicia

A la hora de tratar la integración lingüístico-social de los inmigrantes en Galicia, lo primero que debemos tener en cuenta es la situación bilingüe de esta comunidad autónoma, donde el castellano y el gallego son lenguas oficiales. Suponemos que, en este caso, el gallego en particular sería un elemento fundamental a nivel lingüístico y nacional, por disponer de su uso en el ámbito público y privado.

Los inmigrantes extranjeros, a la hora de instalarse en Galicia, en menor o mayor grado se ven involucrados en este ambiente bilingüe, ya sea realizando trámites en instituciones públicas, trabajando, estudiando o simplemente viendo letreros en la lengua gallega a diario. Suponemos que, en principio, estos individuos serían capaces de entender el gallego, sin llegar a usarlo en la vida cotidiana, o también no tener el menor interés de aprenderlo, por el simple hecho de no sentir necesidad de comunicarse en esta lengua. Sin embargo, independientemente de las distintas circunstancias que llevan a estos inmigrantes relacionarse con la lengua y comunidad gallega, sugerimos que el gallego en ningún caso debería ser infravalorado, sino considerarse uno de los elementos más importantes para la socialización lingüística de estas personas (Lorenzo Moledo *et al.* 2009, Bermingham y Higham 2018, Verdía Varela *et al.* 2020). A partir de la lengua, los inmigrantes dispondrían de más oportunidades de socializarse también en la comunidad gallega y, al mismo tiempo, contribuir a la extensión del uso del gallego y la necesidad de su aprendizaje. Se afirma que la vía principal de acceso a la competencia comunicativa en gallego es su adquisición ambiental y no escolar (Ramallo y O' Rourke 2014). Esto nos hace suponer que los inmigrantes adultos, que están exentos del aprendizaje formal, tienen opciones de adquirir habilidades lingüísticas en gallego a partir del entorno que los rodea.

Algunos estudios suelen denominar a los inmigrantes de Galicia “nuevos aprendices” (Lorenzo Moledo, Santos Rego y Samartino López 2010), “nuevos usuarios” (Bermingham y Higham 2018) o también “nuevos hablantes” (O' Rourke y Ramallo 2018) de gallego, ya que el uso de esta lengua serviría para una mejor experiencia social y comunicativa. En varios estudios sociolingüísticos (Ramallo 2018, Amorrotu, Puidgevall y Ramallo 2019) se señala que el típico neohablante de esta lengua, al haber aprendido a hablar primero en castellano, y a partir de cierto momento en su vida (los estudios, amistades, la pareja, el desplazamiento de un área al otro, etc.) se orienta

hacia el uso del gallego, convirtiéndose esta en la lengua mayoritaria. Precisamente estos individuos podrían contribuir a que la lengua adquiriera un papel fundamental en el futuro, tanto para los autóctonos como llegados desde fuera de Galicia. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de los inmigrantes extranjeros se había instalado en la comunidad disponiendo solo del dominio del castellano, el gallego nunca llegaría a ser la primera, o incluso la segunda lengua. Por otro lado, la familiarización con la lengua puede surgir por otras vías, menos trascendentes, y en este caso sería difícil encajarlos en uno de los perfiles mencionados de neohablantes. De ahí que sugerimos que el prestigio de la lengua gallega y su uso entre los inmigrantes es un tema actual, al que habría que prestar más atención.

Según el origen de los inmigrantes residentes en Galicia destacamos tres tipos de estos individuos (Oso, Golías Pérez y Villares Varela 2008, Malheiro Gutiérrez 2012):

- a Inmigrantes con vínculos con Galicia. El primer grupo incluye personas retornadas que habían nacido en Galicia, individuos descendientes de emigrantes gallegos en Latinoamérica o Europa (nacidos en el extranjero que tienen raíces en Galicia). Este grupo abarca también personas que no disponen de lazos familiares con Galicia, pero se relacionan de otra forma con esta comunidad, ya sea a través de amistades o contactos socioculturales. Hay que mencionar que la mayoría de los estudios de migración en Galicia se centran precisamente en los inmigrantes retornados o descendientes de gallegos, que por su parte forman el mayor porcentaje de la población migrante en la comunidad (Oso, Golías Pérez y Villares Varela 2008: 110).
- b Inmigrantes sin vínculos con Galicia. Este grupo de inmigrantes en mayor parte está formado de personas provenientes del extranjero que llegaron a la comunidad por motivos ajenos a la familia u otros contactos que en algún momento podían haber establecido.
- c Inmigrantes fronterizos. El grupo mencionado destaca por individuos originarios de Portugal que habían emigrado a Galicia por la cercanía geográfica, lingüística, histórica y cultural. Aquella tendencia migratoria hace que esta comunidad también tenga la mayor proporción de portugueses en todo el Estado español. Se

supone que, debido a distintos aspectos lingüístico-sociales que comparten, las personas de procedencia lusa se sienten plenamente integrados entre la población autóctona (Malheiro Gutiérrez 2012: 157-158).

Según las afirmaciones expuestas en los párrafos anteriores, sería lógico pensar que los procesos de socialización en la comunidad gallega podrían diferir bastante entre los tres grupos de inmigrantes. Puesto que los retornados o descendientes de gallegos y los portugueses se sienten familiarizados con Galicia a distintos niveles, sobre todo, a nivel lingüístico, su socialización se vería poco afectada en este sentido. Sin embargo, la situación de extranjeros en la comunidad resulta un tanto compleja y ambigua, aunque las instituciones, ante el aumento de la población extranjera, siguen varias estrategias galleguizadoras para promover el contacto con la lengua gallega entre estos individuos, ya sea su inmersión lingüística en ciertos nichos de mercado, medios de comunicación o la enseñanza (Silva Domínguez 2008). De ahí que nos encontramos ante la posibilidad de la socialización de los nuevos habitantes de Galicia a distintos niveles (profesional, educativo, social), siempre teniendo presente el aspecto lingüístico, propio de la comunidad en la que se instalan.

2.3. Retrato sociolingüístico de la población lituana en Galicia

La migración de la población lituana a España por lo general se considera una migración moderna (económica), surgida a finales del s. XX — inicios del s. XXI, que en principio estaba orientada hacia las regiones mediterráneas del país (VLE)³.

Habría que mencionar que Galicia, tal y como las demás comunidades del norte de España, como destino de emigración y debido a la falta de acceso desde el país de origen, no goza de gran popularidad entre lituanos y les resulta poco atractiva, por lo tanto, el porcentaje de estos en la comunidad es más bien escaso. Según los datos proporcionados por el Instituto Galego de Estatística (IGE), en el año 2023 en Galicia residían 132 personas de nacionalidad lituana. Por otro lado, esta población se considera una de las

³ VLE (*Visuotinė lietuvių enciklopedija*): Enciclopedia universal de lituanos.

mayores comunidades procedentes de los países bálticos residentes en Galicia⁴. La gran parte de la población lituana en la comunidad mencionada está formada por mujeres (más del 80%).

Ahora bien, según los datos estadísticos más recientes de la población extranjera en Galicia (IGE 2023), el mayor número de lituanos reside en la provincia de A Coruña, donde fueron registradas 59 personas, y en la provincia de Pontevedra, donde residían 39 personas de nacionalidad lituana (Figura 1). Los datos mencionados corresponden con la distribución general de la población extranjera por provincias, en la que, sin duda, predominan zonas occidentales de Galicia, siendo estas las áreas de mayor desarrollo económico, así como el mayor nivel de urbanización⁵ (Hernández Borge 2003).

Precisamente en estas zonas gallegas tienen lugar también actividades realizadas por la Comunidad lituana (lit. *Galisijos lietuviių bendruomenė*), fundada en noviembre del año 2012 en Vigo. El objetivo principal de esta comunidad es unir a los lituanos residentes en distintas zonas de Galicia, así como conservar la cultura y lengua lituana en extranjero. Entre sus actividades destacan celebraciones de índole religioso y popular, vinculadas a la cultura tanto lituana como gallega, reuniones fundacionales convocadas cada tres años y la conmemoración anual del día del Restablecimiento del Estado de Lituania (11 de marzo), con la participación en la caminata de peregrinación del Camino de Santiago. A esta última actividad acuden lituanos de toda España⁶.

⁴ Basándonos en los datos proporcionados por el IGE, en el año 2023 en Galicia fueron registradas 57 personas procedentes de Letonia y 30 personas de nacionalidad estonia.

⁵ Hay que destacar que el número de extranjeros residentes en las provincias costeras de Galicia (A Coruña y Pontevedra) es más del doble que el de la población extranjera residente en las provincias del interior de Galicia (Ourense y Lugo) (IGE 2023).

⁶ La idea de la caminata mencionada surgió a inicios del año 2016 gracias a la iniciativa de la junta directiva de la Comunidad lituana en España y de la presidenta de la Comunidad lituana en Galicia, junto con la Embajada de Lituania en España. La realización de esta actividad desde el principio se ha considerado un evento unificador de los lituanos residentes en España. La primera ruta seleccionada fue un tramo del Camino Portugués: Padrón – la Catedral de Santiago de Compostela (Balčiūnaitė 2019).

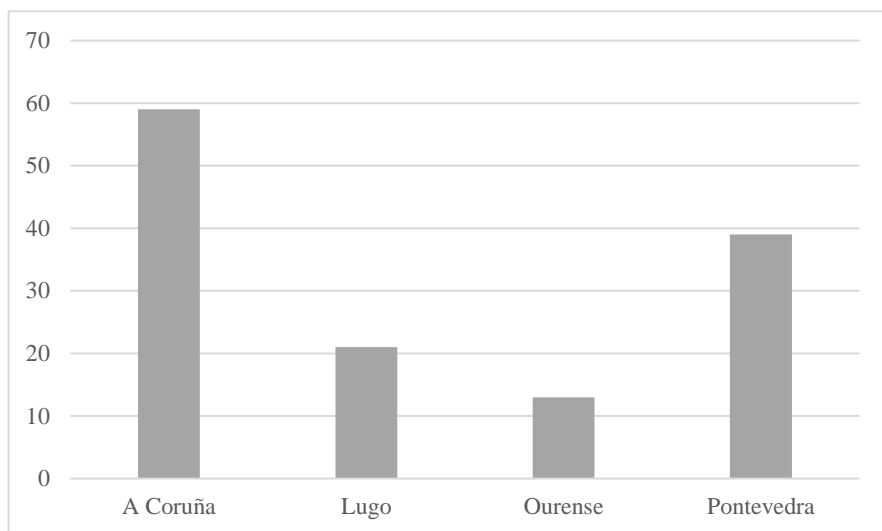


Figura 1. La distribución de la población lituana por provincias gallegas (IGE 2023).

Por otra parte, basándonos en la tipología de inmigrantes que habíamos comentado en el apartado 2.1, sugerimos que la población lituana en Galicia en mayor parte pertenece al segundo tipo de inmigrantes. Los lituanos no disponen de ningún vínculo con la comunidad gallega y se instalan allí por motivos laborales o geográficos, sobre todo, la cercanía del océano, así como paisajes verdes y montañosos.

3. Objetivo y metodología

Tal y como comentamos en el Apartado 1, el objetivo de este estudio es averiguar cómo la lengua gallega influye sobre la socialización de los inmigrantes lituanos en Galicia y al mismo tiempo examinar sus actitudes lingüísticas hacia el gallego.

El método utilizado para el estudio ha sido cualitativo. Realizamos entrevistas individuales —tanto de forma remota como presencial, en espacios públicos—, con seis inmigrantes lituanos residentes en distintas zonas de la comunidad. La duración media de cada una de las entrevistas ha sido 30 minutos.

La selección de participantes se realizó según el principio del método de muestreo de bola de nieve, tomando como referencia la comunidad lituana en Galicia. Cada uno de estos participantes fue informado del procedimiento del estudio y dio su consentimiento para grabar la entrevista. La grabación de las entrevistas y el procesamiento de datos se llevaron a cabo en el periodo comprendido entre febrero de 2022 y mayo de 2023.

En este artículo a todos los participantes les asignamos un código identificador individual (Tabla 1). Habría que mencionar que la mayoría de ellos residen en las zonas pertenecientes a la provincia de Pontevedra (Vigo, Pontevedra) o A Coruña (Santiago de Compostela). Por otro lado, la duración de estancia de estas personas en Galicia es considerablemente distinta, aunque la mayoría residen en la comunidad más de diez años y viven en familias mixtas, es decir, tienen cónyuge de origen español o gallego.

Tabla 1. Participantes del estudio.

Código identificador	Provincia	Años de residencia	Composición étnica de la familia
P1 – A Coruña	A Coruña	17	mixta
P2 – Pontevedra	Pontevedra	3	lituana
P3 – A Coruña	A Coruña	20	mixta
P4 – Pontevedra	Pontevedra	18	mixta
P5 – Pontevedra	Pontevedra	13	lituana
P6 – Pontevedra	Pontevedra	20	mixta

Las entrevistas —cuya lengua principal ha sido el castellano— consistían en cinco bloques de preguntas que trataban tanto cuestiones lingüísticas (el uso de lenguas y actitudes lingüísticas) como culturales y sociales (historia de emigración, entorno social de los entrevistados y de sus hijos, si procede). Todas las entrevistas han sido grabadas y posteriormente transcritas a través del programa *Atlas.ti*, propio de los análisis cualitativos.

Por último, hay que mencionar que los ejemplos de las entrevistas que presentamos a continuación son originales y, en algunos casos, conservan incorrecciones gramaticales o estilísticos. Las transcripciones se han hecho siguiendo las normas generales de transcripción.

4. Resultados del análisis cualitativo

4.1. El papel del entorno educativo en la socialización de los niños de origen migrante

En este análisis sugerimos relevante comentar el aspecto del sistema educativo, uno de los sectores fundamentales de la evolución lingüística de una sociedad, y su influencia en la integración sociolingüística de los inmigrantes de Galicia. En este sentido percibimos que el proceso de la socialización en la comunidad gallega algunas veces se produce a través del aprendizaje y el uso de la lengua gallega propios de la generación joven, es decir, hijos de inmigrantes o inmigrantes adultos que habían emigrado a Galicia de adolescentes y, por lo tanto, llegaron a estudiar en centros educativos de la zona.

La mitad de los participantes del estudio tienen hijos de edad (pre)escolar y constatan que sus hijos estudian y hablan gallego, independientemente de su condición étnica:

- 1 E⁷: ¿Y tus hijos saben hablar gallego?
I⁸: Sí-sí, porque, date cuenta, los profesores son gallegos, mis suegros son gallegos. (P6, Pontevedra)
- 2 Mi mujer, no, mi hijo, sí, pero por, bueno, eso del colegio. Algunas palabras dice en gallego. (P1, A Coruña)

Los dos ejemplos presentados nos sugieren que la generación joven que, por otra parte, se ve en el proceso de la socialización secundaria, está inmersa en el entorno gallegohablante, incluso en mayor medida que sus padres. Habitualmente, la socialización de los niños de origen migrante en la comunidad gallega se produce a través de los profesores que emplean el gallego en sus clases, tal y como lo notamos en el ejemplo 1, o también su uso va más allá del entorno escolar, gracias a la transmisión generacional impulsada por sus abuelos, los padres de cónyuge (ejemplo 2). Aquella tendencia nos hace deducir que la situación bilingüe o trilingüe de la familia, en el caso de tener padres de distinta nacionalidad y con raíces gallegas, ayuda a socializarse más fácilmente en la comunidad respectiva, aunque

⁷ Entrevistador.

⁸ Informante.

ninguno de los participantes menciona que el aprendizaje y la socialización de sus hijos en gallego afecta también a su propia situación lingüística.

Una situación un tanto distinta percibimos en el siguiente ejemplo:

- 3 <...> me dijeron que el nivel es de-de lengua materna ya, el que tengo de castellano. Entonces, el del gallego, yo creo que no llega a ese nivel, no:-no llegaría, pero-pero, bueno, o sea, hablo. (P4, Pontevedra)

Por lo que notamos en el ejemplo 3, el propio informante había pasado por el sistema educativo que incluía el aprendizaje de la lengua gallega. En este sentido, considera que su nivel de la lengua, sobre todo por el hecho de haberlo estudiado en el entorno formal, es bastante bueno, aunque observa que principalmente solo tiene el nivel nativo del castellano, que predomina también en su entorno. De esta manera, notamos que el castellano para el inmigrante adquiere el papel de la *lingua franca* que, suponemos, destaca por su valor económico y profesional mayor que el gallego, sobre todo para los inmigrantes cuya lengua principal a la hora de instalarse en España es precisamente el castellano.

4.2. La zona de residencia como el espacio idóneo para las prácticas lingüísticas en gallego

Sería relevante comentar que la comunidad gallega, por estar en un territorio demográficamente diverso, cuenta con espacios en los que predomina una lengua oficial u otra, por lo que suponemos que la socialización de los inmigrantes sería diferente en función del área geográfica en que reside y qué lengua —castellano o gallego— habitualmente se emplea en este.

El análisis de los datos demuestra que los inmigrantes lituanos que llevan en Galicia más de diez años declaran saber comunicarse en gallego, porque viven en un pueblo donde todos los vecinos son hablantes del gallego: cosa bastante peculiar en el contexto general, si tenemos en cuenta que la mayor parte de los inmigrantes prefiere instalarse en zonas urbanas. Debido a la necesidad de relacionarse con otros habitantes del pueblo algunos casi se sienten obligados de aprender y desenvolverse en la lengua gallega:

- 4 <...> me definiendo. Hablar no es hablar, no es fácil. Poblado es todo gallego, pues por...por fuerza ya tengo también entender y, bueno, a veces contestar. en gallego. (P3, A Coruña)
- 5 Yo sí que-sí que veo que los pueblos sí que hablan más gallego, no, pues. Yo, cuando iba a jugar a los partidos a algún de pueblo de aquí, de Galicia, pues hablaban gallego, y, bueno, pues acabo de hablar gallego.

En el ejemplo 4 detectamos que el informante declara tener dificultades a la hora de entender y comunicarse en la lengua gallega (*hablar no es hablar, no es fácil*), por lo tanto, sugerimos que, probablemente, sus actitudes lingüísticas hacia el gallego no serían positivas. Sin embargo, de esta expresión podemos sacar la idea fundamental que consiste en que esta persona emplea suficientes esfuerzos con el fin de socializarse en la comunidad del pueblo en que vive, de ahí que se ve inmerso en un entorno natural que le estimula a usar la lengua propia de Galicia. Del mismo modo, el informante del ejemplo 5 también coincide en que es imprescindible usar el gallego en zonas rurales, para poder acomodarse a las necesidades de las personas con quienes no se puede comunicar en castellano.

Consideramos lógico pensar que los dos ejemplos de algún modo reflejan la situación sociolingüística del gallego que, a pesar de disponer del reconocimiento oficial en la comunidad, tradicionalmente se asocia con el medio rural, las personas de edad avanzada como hablantes principales y la clase baja (Luna Alonso 2004, Carbolová 2009). Por otra parte, resulta evidente que los inmigrantes lituanos que durante su estancia en Galicia emigraron de las zonas urbanas a rurales o que se relacionaron de otra forma con las últimas en mayor o menor medida se vieron *galleguizados* y más cercanos a la comunidad autóctona.

Por otra parte, percibimos en los ejemplos mencionados indicios de los típicos nuevos hablantes del gallego, que pasaron a relacionarse con el gallego ya sea de forma permanente, viviendo en un entorno gallego (ejemplo 4) o de forma temporal, tratando con otros hablantes de manera circunstancial (ejemplo 5).

4.3. Actitudes lingüísticas y sus motivaciones para la socialización en la comunidad gallegohablante

En cuanto a las actitudes lingüísticas declaradas, percibimos cierta unanimidad en las respuestas de algunos participantes en cuya opinión la lengua gallega, desde el punto de vista lingüístico, tiene similitudes con otras lenguas romances, sobre todo, el castellano y el portugués. De ahí que detectan una gran ventaja en su aprendizaje a distintos niveles:

- 6 <...> muchas palabras es muy similar de, para español o.. portugués, es entre español y portugués, Galicia, gallego. (P5, Pontevedra)
- 7 {@Pienso}-pienso que:: en-entiendo, porque para mí es. solo cambia letras no, más o menos.. es posible entender tema y-y-.. también es muy cerca que lengua..a: portugués, y es.. fácil para-para aprender, cuando tienes, e: nivel-nivel. español. (P2, Pontevedra)

Detectamos que los informantes, aunque no hablan gallego a diario, disponen de algunos conocimientos de la lengua, por lo que son capaces de indicar aspectos que más les llaman la atención del castellano y el gallego. Según el informante del ejemplo 6, la semejanza del vocabulario entre las lenguas facilita la comprensión. Por otro lado, el informante del ejemplo 7 declara tener un conocimiento pasivo del gallego, aunque, en su caso, parece que el castellano sirve de base para este aprendizaje.

Las afirmaciones presentadas nos hacen suponer que, entre los inmigrantes extranjeros que no tenían un contacto previo con Galicia ni con el gallego, existe la tendencia de atribuirle a la lengua gallega ciertas ventajas y estereotipos lingüísticos que les permitan relacionarla con el castellano, la lengua que habían aprendido anteriormente, y así poder emplearla mínimamente. En este caso, sugerimos que la inteligibilidad y la relación estrecha del gallego con otras lenguas romances más conocidas podría ser fundamental para el aprendizaje o desarrollo de habilidades lingüísticas en esta lengua, lo que también influiría en la socialización más exitosa de los inmigrantes en la comunidad gallega.

4.4. Discusión

Hemos observado en el estudio que la lengua gallega desempeña el papel más bien secundario en la socialización de los inmigrantes lituanos, debido a distintos factores sociales y geográficos. Sería relevante mencionar que los resultados que habíamos sacado de las entrevistas con los inmigrantes lituanos, en comparación con los estudios que se habían realizado con otras poblaciones residentes en Galicia, tienen sus diferencias y similitudes.

En primer lugar, detectamos que en los escasos trabajos que examinan aspectos sociolingüísticos de la inmigración extranjera en Galicia, se menciona la misma tendencia de subestimar el prestigio del gallego frente al castellano, que en el contexto general posee un grado más alto del capital simbólico. Se considera que es muy difícil la socialización en lengua gallega en las ciudades; además de las actitudes lingüísticas que manifiesta la mayor parte de la población urbana hacia el gallego (Ramallo 2010). Esta idea solo confirma que la presencia de la lengua gallega no es un factor determinante a la hora de integrarse en la comunidad receptora que, para los lituanos, muchas veces se limita al entorno de la ciudad.

Por otro lado, se estima que el gallego suele ser lengua del hogar en familias mixtas, aunque su uso se ve afectado por la interferencia del castellano, que sigue siendo la lengua preferida con el fin de incluir a todos los miembros de la familia (Wąsikiewicz-Firlej, Szczepaniak-Kozak y Lorenzo-Modia 2025). En este caso, sería preciso hablar de la socialización familiar que abarca el entorno, además del ámbito educativo, más cercano para adquirir la segunda lengua oficial. Notamos que para los inmigrantes lituanos y/o sus hijos la familia y la escuela también se consideran la fuente principal de su contacto con la lengua gallega que, por otra parte, son contextos y procesos sociales más bien ineludibles, que se llevan a cabo de forma natural.

Ahora bien, en algunos casos observamos que el dominio del gallego implica la comunicación y movilidad social a nivel profesional (Lorenzo Moledo, Santos Rego y Samartino López 2010, Bermingham y Higham 2018). Este aspecto resulta un factor crucial para los inmigrantes quienes, con la adquisición del gallego, pueden disponer también de más opciones de empleo. De este modo, la socialización lingüística se fusiona con la socialización laboral y, al mismo tiempo, se convierte en una oportunidad para mejorar la experiencia con la gente autóctona. Los lituanos residentes en Galicia, por lo general, no perciben que el desconocimiento del gallego sea perjudicial para

su socialización en el ámbito laboral, siendo el castellano la lengua vehicular. A partir de las respuestas de los entrevistados, sugerimos que el trabajo es el contexto que menos está afectado por la presencia de la lengua gallega, de ahí que el proceso de la socialización no suele desarrollarse por esta vía.

En definitiva, a partir de las ideas que acabamos de presentar podemos considerar la socialización de los inmigrantes en la lengua gallega como un concepto relativo. En la mayoría de los casos, aquel proceso tiene como base precisamente el dominio del castellano, que la comunidad extranjera suele aplicar en la vida cotidiana para poder integrarse en la comunidad receptora. Por otro lado, surge la idea de que, de igual manera, no todos los autóctonos están dispuestos a comunicarse en gallego, tal y como lo habíamos observado en los párrafos anteriores. Hay reivindicación de la lengua en el hogar y el ámbito académico, pero, aún así, no es suficiente para su extensión en otros contextos.

5. Conclusiones

Los resultados del estudio nos sugieren que la lengua gallega, en términos generales, no suele influir sobre la socialización de la población lituana en Galicia, por lo tanto, consideramos que este es un elemento más bien secundario. Sin embargo, debemos tener en cuenta distintos factores que sí pueden influir sobre la socialización de estas personas en la comunidad gallega, través del uso de la lengua gallega.

En primer lugar, notamos la importancia del hecho de tener hijos de edad (pre)escolar que disponen de la oportunidad de estudiar la lengua en la escuela, de manera formal y, así mismo, relacionarse con gallegohablantes.

En segundo lugar, también percibimos relevante el papel de la familia. En este sentido, es fundamental la composición étnica de la familia a la que pertenece el individuo. En el caso de que un inmigrante vive en la familia mixta y su cónyuge tiene parentesco con gallegohablantes, esta relación afecta también al repertorio lingüístico de este individuo y su socialización con la comunidad gallega.

Por otra parte, hay que destacar que el ámbito laboral y social también podría ser esencial para la socialización lingüística exitosa de los informantes, a través del aprendizaje y el uso del gallego, si procede. Asimismo, no debemos descartar el factor geográfico y establecer la distinción entre la ciudad y el

pueblo. En el caso de que un inmigrante vive en un pueblo gallego, establecería un contacto más estrecho con la comunidad gallegófona, por lo tanto, tendría más opciones de aprender gallego en el entorno que lo haría un individuo residente en la ciudad que, probablemente, se relacionaría más con el castellano y sus hablantes.

Por último, enfatizamos la duración de la estancia de los inmigrantes en Galicia. En este sentido, podemos percibir ciertas diferencias entre los individuos con cinco o menos años de residencia y diez o más años de residencia en Galicia, que normalmente tienen una relación más estrecha con la comunidad gallega que el primer grupo.

A partir de los datos expuestos en el artículo, también nos hemos dado cuenta de que en la mayoría de los casos los factores mencionados pueden estar relacionados entre sí. Nos fijamos en que algunos inmigrantes pueden comunicarse en gallego e incorporarse en la comunidad autóctona no solo por el hecho de vivir en el pueblo, sino también por llevar muchos años en esta zona y tener pareja de procedencia gallega, de ahí que no es frecuente que un solo factor influya sobre la presencia del gallego en la socialización lingüística de estos informantes.

En cuanto a las actitudes lingüísticas declaradas hacia la lengua gallega, la mayoría de los participantes del estudio no ha podido manifestar claramente su opinión al respecto. Sin embargo, según las respuestas de algunos informantes podemos intuir que las actitudes positivas se basan precisamente en aspectos lingüísticos, por encima de sociales o comunicativos. Ningún participante menciona el prestigio social del gallego y reconoce su importancia equivalente al castellano. Desde la perspectiva lingüística, en muchos casos el punto de referencia para aprender y entender el gallego es precisamente el castellano, que es más conocido a nivel internacional y la gran parte de los informantes lo considera la *lingua franca* a la hora de socializarse en la comunidad receptora.

En resumen, observamos que la integración de los inmigrantes lituanos en Galicia, en función del uso de la lengua gallega, no es un fenómeno habitual. Solo hemos podido determinar dos contextos en los que la socialización se produciría de forma evidente: el ámbito rural y la escuela, apenas traspasando sus límites. Esto nos hace pensar que esta población aún tiene poca disponibilidad para la inmersión en el entorno bilingüe de Galicia, así como necesidades escasas para integrarse de forma completa.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Balčiūnaitė, Eglė. Noviembre de 2019. Ispanijos lietuvių bendruomenės istorija. *Pasaulio lietuvis*. <https://pasauliolietuvis.lt/ispanijos-lietuviu-bendruomenes-istorija/>. Consultado el 8 de septiembre de 2024.
- Instituto Galego de Estatística (IGE). <https://www.ige.gal/>.

Fuentes secundarias

- Amorrortu, Estibaliz – Maite Puigdevall – Fernando Ramallo 2019. ¿Qué supone ser neohablante de una lengua minorizada? *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, eds. Ramallo, Fernando – Maite Puigdevall – Estibaliz Amorrortu – Maite Puigdevall. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. 7-21. <https://doi.org/10.31819/9783964568830>.
- Arranz, Belén 2018. “It’s A Better Life Here”: Romanian Roma Perceptions of Successful Integration. *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity*, eds. DePalma, Renée – Antía Pérez-Caramés. Migration, Minorities and Modernity, vol. 3. New York: Springer. 141-152. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66305-0_11.
- Bermingham, Nicola – Higham, Gwennan 2018. Immigrants as new speakers in Galicia and Wales: issues of integration, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (5): 394-406. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1429454>.
- Bermingham, Nicola 2021. Language Ideologies and Transnational Migration: A Study of Cape Verdeans in Galicia. *Languages* 6 (2): 99. <https://doi.org/10.3390/languages6020099>.
- Brown, Penelope 2011. The Cultural Organization of Attention. *Handbook of Language Socialization*, eds. Duranti, Alessandro – Elinor Ochs – Bambi B. Schieffelin. Amsterdam: John Benjamins. 29-55.
- Carbolová, Kateřina 2009. *La situación sociolingüística de Galicia*. Trabajo de Máster. Universidad de Masaryk.
- Crisogen, Disca Tiberiu 2016. Types of Socialization and Their Importance in Understanding the Phenomena of Socialization. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3 (1): 1-10. <https://doi.org/10.26417/ejsr.v5i1.p331-336>.
- Duff, Patricia A. 2010. Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30: 169-192.
- Goenechea Permisán, Cristina 2006. Alumnos hispanoamericanos en Galicia: un estudio de situación educativa. *ADAXE - Revista de Estudios e Experiencias Educativas* 20: 23-48.
- González Pérez, Jesús M. 2008. The recent appearance of foreign immigration in Galicia. Spatial imprint and features. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* 48: 433-437. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/736>.
- Hernández Borge, Julio 2003. La inmigración exterior en Galicia. *Papeles de geografía* 37: 155-164. <https://revistas.um.es/geografia/article/view/46351>.
- MELC, Ispanijos lietuviai. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*, <https://www.vle.lt/straipsnis/ispanijos-lietuviai/>. Consultado el 6 de septiembre de 2024.

- Lorenzo Moledo, María del Mar – Miguel Anxo Santos Rego – Agustín Godás Otero – Diana Priegue Camaño 2009. *Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
<https://www.redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/65098/00820102010007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lorenzo Moledo, María del Mar – Miguel Anxo Santos Rego – Elena Samartino López 2010. Los nuevos aprendices del gallego. Articulando materiales para el empoderamiento lingüístico y la inclusión educativa. *Segundas Linguas e Inmigración en red* 4: 106-123.
<https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060308>.
- Luna Alonso, Ana 2006. La traducción de las culturas minorizadas. El caso del gallego. *Senez* 30. <https://eizie.eus/es/publicaciones/senez/20061220/luna>.
- Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel 2012. El fenómeno migratorio en Galicia: del obrero emigrante al ciudadano acogedor... ¿lecciones aprendidas? *Migraciones*, 31: 155-178.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/925>.
- Moreno-Fernández, Francisco – Óscar Loureda Lamas 2023. Heritage languages and socialization: an introduction. *Journal of World Languages* 9 (1): 1-14.
<https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0051>.
- Naiditch, Fernando 2022. Beyond schooling: Push and pull strategies to integrate immigrants in the community. *Frontiers in Education* 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1005964>.
- O' Rourke, Bernadette – Fernando Ramallo 2010. Los nuevos hablantes de lenguas minoritarias: una comparación entre Irlanda y Galicia. *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 1684-1700.
- O' Rourke, Bernadette – Fernando Ramallo 2018. Identities and New Speakers of Minority Languages: A Focus on Galician. *New Speakers of Minority Languages*, eds. Smith-Christmas, Cassie – Noel P. Ó Murchadha – Michael Hornsby – Mairead Moriarty. London: Palgrave Macmillan. 91-110.
- Oso Casas, Laura – Montserrat Golías Pérez – María Villares Varela 2008. Inmigrantes extranjeros y retornados en Galicia: la construcción del puente transnacional. *Política y Sociedad* 45 (1): 103-117.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709231>.
- Ramallo, Fernando – Bernadette O' Rourke 2014. Perfiles de neohablantes de gallego. *Digithum* 16: 98-105. <https://www.raco.cat/index.php/Digithum/article/download/n16-ramallo-orourke/394161>.
- Ramallo, Fernando 2018. A Galicia neofalante. *A Trabe de Ouro* 109: 11-22.
- Rodríguez Salgado, Laura – Iria Vázquez Silva 2017. Integración lingüística de mujeres inmigrantes hispanoamericanas en Galicia: actitudes, mantenimiento y discriminación. *Lengua y Migración* 9 (2): 35-59.
- Rodríguez Salgado, Laura 2018. Immigrant Perspectives on Linguistic and Cultural Preservation. *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity. Migration, Minorities and Modernity* 3, eds. DePalma, Renée – Antía Pérez-Caramés. New York: Springer. 235-248. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66305-0_18.
- Schieffelin, Bambi B. – Elinor Ochs 1989. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology* 15: 163-191.

https://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Schieffelin_Ochs_1986_Language_Socialization.pdf.

- Silva Domínguez, Carme 2008. Iniciativas de formación en lingua galega para inmigrantes. *Integración lingüística e inmigración*, Díaz García, María Teresa – Inmaculada Mas Álvarez – Luz Zas Varela. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións Universidade de Santiago de Compostela. 53-80.
- Šaras, Emily Daina – Lara Perez-Felkner 2018. Sociological Perspectives on Socialization. *Oxford Bibliographies in Sociology* 10. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756384-0155>.
- Verdía Varela, Verónica – Belén Fernández Suárez – Renée DePalma 2020. What is Integration? A Comparative View from Immigrants and Municipal Policy. *International Migration* 58: 128-143, <https://doi.org/10.1111/imig.12694>.
- Wąsikiewicz-Firlej, Emilia – Anna Szczepaniak-Kozak – María Jesús Lorenzo-Modia 2025. The ecology of heritage language maintenance in the Polish community in Galicia: an ecolinguistic study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45: 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2450023>.
- Weiyun Wei, Agnes 2011. Heritage Language Socialization. *Handbook of Language Socialization*, eds. Duranti, Alessandro – Elinor Ochs – Bambi B. Scheffelin. Oxford: Blackwell. 587-609.



7. Repensando a formação inicial de professores de PLNM em cenário pós-pandêmico

João Gabriel Morais
ORCID: 0009-0002-5787-6604

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo sobre as práticas de ensino, forçando a uma transição inesperada para uma modalidade de ensino remoto emergencial. Neste estudo, analisam-se os principais impactos dessa mudança, destacando a (in)adaptação de docentes e alunos ao ensino remoto emergencial e apresentando um contraste entre este e um modelo mais estruturado de ensino a distância. Aborda-se, seguidamente, a necessidade de desenvolvimento de novas competências (ou atualização de competências pré-adquiridas) pelos docentes. Paralelamente, reflete-se ainda sobre algumas atividades práticas levadas a cabo junto de professores de Português como Língua Não Materna (PLNM) em processo de formação inicial, atividades estas que almejam preparar os futuros docentes para as especificidades do ensino online, muito presente no cenário educativo atual. O período pandêmico e os desafios a ele associados são, assim, percecionados como uma oportunidade para não só repensar o percurso de formação inicial na área do PLNM, como também refletir sobre possíveis atualizações de competências docentes que tornariam o ensino mais inclusivo, colaborativo e tecnologicamente assistido.

Palavras-chave: PLNM, ensino online, formação inicial docente, competências docentes, context pós-pandêmico

1. A pandemia e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem do PLNM

O ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) foi profundamente afetado pela pandemia da COVID-19, que obrigou a uma metamorfose das práticas docentes e das rotinas tanto de professores como de aprendentes. A situação de emergência pandémica, que resultou no fecho dos estabelecimentos de formação e na transição para um ensino totalmente *online*, conduziu, portanto, a uma abrupta mudança de paradigma, que não se traduziu apenas na alteração dos canais de comunicação e de transmissão de informação, mas igualmente na adaptação das práticas pedagógicas a um contexto novo, no qual todo o ensino era mediado por dispositivos tecnológicos (Moreira *et al.* 2020). Pretendemos, então, num primeiro momento da presente reflexão, destacar os principais impactos que a experiência pandémica teve tanto na esfera do docente como do discente, ressaltando as mudanças que se operaram no cenário educativo no período pós-pandemia, fortemente marcado pela presença da tecnologia e pela ampliação do uso da Inteligência Artificial. Estas considerações permitir-nos-ão, num segundo momento, discorrer sobre as competências essenciais a desenvolver pelo docente de PLNM no período pós-2020, propondo abordagens inovadoras passíveis de integração no processo de formação inicial docente. Estas abordagens foram por nós aplicadas, a título experimental, junto de um grupo de estudantes do Mestrado em Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo 2022/2023.

Quando pensamos no impacto da pandemia no espetro do ensino-aprendizagem, constatamos que, por um lado, os aprendentes se viram limitados ao espaço de casa, tendo-lhes sido imposto um distanciamento físico em relação aos seus locais de trabalho (no caso dos aprendentes adultos) e/ou aos estabelecimentos de ensino que frequentavam. Em pouco tempo, os alunos tiveram de se adaptar a plataformas digitais de comunicação de forma a poder aceder às aulas e aos documentos transmitidos pelos docentes, o que, para muitos, nos parece ter constituído um real desafio e até uma fonte de instabilidade e insegurança (Dos Santos *et al.* 2020). Por outro lado, o docente também viu a sua condição de trabalho alterada, tendo sido as quatro paredes

da sua sala de aula convertidas numa pequena janela numa plataforma digital de interação. Nessa fase de transição, numa tentativa de reação ao distanciamento físico, “os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem” (Moreira *et al.* 2020). Cremos, no entanto, que seria deveras limitador e simplista da nossa parte afirmar que os únicos impactos da pandemia no âmbito do ensino foram o esbatimento do contexto presencial e a imposição do uso da tecnologia, uma vez que acreditamos ser importante ressaltar que, durante este mesmo período, muitos dos aprendentes passaram por situações de degradação da sua condição económica, o que, além de os privar de meios para poder aceder à educação, ainda teve um impacto significativo em termos emocionais. Neste sentido, podemos assertar que os principais impactos da pandemia da COVID-19 na área do ensino decorrem de:

- 1 O desaparecimento do contexto presencial síncrono durante um longo período
- 2 O lugar predominante das plataformas de interação online (não amplamente dominadas por muitos docentes)
- 3 A instabilidade emocional do docente e do aprendente relativamente à duração e às consequências físicas e psicológicas que a doença provocada pelo vírus poderia provocar
- 4 O desequilíbrio social fomentado pela instabilidade económica e pela falta de condições de vida em determinados contextos sociais menos favorecidos

No que concerne ao primeiro ponto indicado, pensamos que o desaparecimento do contexto presencial pode, dependendo do perfil de aprendizagem do aluno e das suas características pessoais, ter tido efeitos distintos. Atendendo aos ecos que escutamos advindos dos nossos aprendentes de PLNM após o período pandêmico, percecionamos a existência de dois casos típicos. Por uma parte, há alunos que, devido às suas capacidades de autogestão já desenvolvidas, sentiram durante o período do confinamento uma certa liberdade de autorregulação da sua aprendizagem. Todavia, por outra parte, também soubemos de casos de aprendentes que, por causa de uma falta de preparação para a gestão individual do trabalho e da

aprendizagem de conhecimento novo, se sentiram bloqueados aquando da transição do presencial para o *online*. Na realidade, este bloqueio a que nos referimos parece-nos estar relacionado com uma dificuldade do aluno em alimentar a sua motivação intrínseca. De acordo com Ryan & Deci (2017), esta motivação encontra-se alicerçada na autodeterminação, que, por seu turno, se baseia essencialmente em três pilares: a necessidade de pertença, a necessidade de autonomia e a necessidade de competência. Só quando estas três necessidades se encontram asseguradas, o aprendente poderá demonstrar estados emocionais estimuladores de ação como o interesse, a curiosidade, a alegria; estados estes que podem ser considerados como unidades de medida da motivação intrínseca (Gagné *et al.* 2010; Grant 2008; Hennessey *et al.* 2015; Vallerand *et al.* 1992). A desmotivação e a desorientação sentida por alguns aprendentes parece-nos ser o resultado do desabamento de uma parte considerável destes três pilares. Primeiramente, o sentimento de pertença viu-se deveras reduzido, tendo a ausência de presença física e de contacto com os demais fragmentado a noção de coletivo e provocado um distanciamento socioafetivo entre os estudantes.

Adicionalmente, no caso de alguns alunos, a noção de autonomia não havia sido trabalhada em contexto de sala de aula, sendo, portanto, dificilmente desenvolvida de forma espontânea pelo próprio. Tal como atesta Aytekin (2017), a autonomia (a capacidade de aprender e de se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem) não é de modo algum inata e deverá ser desenvolvida em colaboração com o docente, que será responsável por transmitir ao aluno planos pedagógicos de aprendizagem que o incitem a ser o protagonista do seu próprio processo de assimilação de conhecimento. Segundo Little *et al.* (2002), que corroboram a noção de autonomia previamente apresentada por Holec (1997), a autonomia é exigente e complexa, na medida em que o aprendente autónomo deve ser capaz de compreender o objetivo do seu programa de aprendizagem, aceitar explicitamente a responsabilidade de aprender, esboçar os seus próprios objetivos de aprendizagem, tomar a iniciativa de planificar e de colocar em prática atividades e estratégias que lhe permitam chegar aos seus objetivos e, posteriormente, rever as suas aprendizagens, avaliando os seus efeitos. No caso da aula de língua não materna, podemos distinguir dois tipos de autonomia: a autonomia geral, que se relaciona com a capacidade de o estudante tomar iniciativa na sua vida quotidiana, e a autonomia linguística,

que entendemos no contexto desta análise como a capacidade do aprendente estrangeiro de tomar iniciativa no plano linguístico, ou seja, empregar com espontaneidade enunciados novos aquando de situações autênticas de comunicação em língua estrangeira (Germain & Netten 2004). A nosso ver, a autonomia geral poderá, em certa medida, estabelecer uma relação de proporcionalidade direta com a autonomia linguística, uma vez que o estudante que receia tomar iniciativa na sua ação quotidiana, também se sentirá (muito provavelmente) mais inibido nos momentos de expressão espontânea em situações autênticas de comunicação. Assim sendo, no contexto pandêmico, podemos inferir que, se a autonomia geral do aluno não havia sido trabalhada anteriormente, a autonomia linguística deste tenderá a também não ser desenvolvida. Ademais, estamos em crer que as interfaces de comunicação digital (ferramentas como o *Zoom*, entre outras) reforçaram em alguns discentes o medo da exposição, apresentando-lhes uma alternativa mais confortável, a de omissão do rosto. Em outras palavras, podemos constatar que, em contexto remoto emergencial, o aluno não-autônomo, além de não possuir pontos de ancoragem suficientes para organizar o seu processo de estudo, também encontraria facilmente uma forma cómoda de esconder a sua não-autonomia diante dos demais.

Por fim, no que toca à noção de competência, pensamos que esta também se poderá ter esvaído ligeiramente no decorrer dos períodos de confinamento. Durante estes períodos, o processo de avaliação e gestão das competências ficou, em grande parte, a cargo do próprio estudante, que, idealmente, deveria definir os seus objetivos e as competências a desenvolver numa lógica de evolução e progresso. Podemos, portanto, intuir que houve um maior espaço para a avaliação intrapessoal do estudante que, segundo Holec (1996), serviria para o aprendente se situar em relação ao grau de conformidade entre o resultado de uma certa aprendizagem e o objetivo por ele definido. No entanto, cremos que, em tempos pandêmicos, houve principalmente dois grandes obstáculos à avaliação intrapessoal eficaz e realista. O primeiro prende-se com a falta de vontade que o estudante poderia sentir para definir objetivos de aprendizagem num contexto em que o futuro lhe parecia tão incerto. O segundo relaciona-se com a incapacidade que muitos estudantes têm de estabelecer objetivos compatíveis com as suas capacidades, tendo-se verificado, por parte de alguns aprendentes, a definição de objetivos irrealizáveis (que, posteriormente, conduziam a um sentimento de frustração)

e, por parte de outros, a estipulação de objetivos consideravelmente abaixo das suas competências (sendo estes, mais confortáveis e fáceis de atingir). Em ambos os casos, a necessidade de competência não é compreendida nem medida corretamente, o que nos parece ter contribuído para um esvanecimento da autodeterminação dos aprendentes.

Sobre o segundo impacto apresentado, podemos mencionar que, para alguns aprendentes digitalmente mais competentes, as aulas *online* não constituíram um enorme obstáculo, tendo sido a permanência em casa e a conexão constante à *Internet* um ponto vantajoso para o desenvolvimento de aprendizagens novas. Todavia, nem todos os aprendentes possuíam uma competência digital que lhes permitisse manipular as ferramentas tecnológicas de forma fluida e eficaz. Apesar de a literatura científica reconhecer amplos benefícios à integração das tecnologias móveis nos processos de aprendizagem (Burston 2015; Kukulska-Hulme 2009; Traxler 2011), verificou-se, na realidade, que muitos destes nativos digitais (Prensky 2001), embora possuíssem vastos conhecimentos em termos informáticos, nem sempre demonstravam uma forte habilidade para os utilizar ao seu serviço da aprendizagem, uma vez que associavam o uso da *Internet* essencialmente a atividades recreativas e extraescolares. Por isso, Ferrari *et al.* (2014) consideram que a necessidade de desenvolver competências tecnológicas e uma literacia digital constitui um desafio societal, sendo a escola responsável por responder às exigências tecnológicas do mundo atual. Aliás, este aspeto é mencionado de forma explícita em documentos orientadores do ensino como, a título meramente ilustrativo, o volume *Key Competences for Lifelong Learning* (Comissão Europeia 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.* 2017). Em ambos os documentos, a aprendizagem da linguagem digital é claramente visada, sendo esta apresentada como complementar à competência linguística numa ótica de edificação de um mundo mais globalizado. Esta competência é de tal forma relevante que o documento *DigComp* (Ferrari 2013) viu a luz do dia. Neste documento, encontram-se explicitadas as cinco áreas de competência digital que o cidadão do século XXI deve desenvolver a fim de poder ser considerado digitalmente competente (literacia da informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e resolução de problemas). Compreendemos, deste modo, que a competência digital do aprendente deverá albergar não somente o saber mais técnico, que se

relaciona com a pesquisa e a produção de conteúdo por intermédio de plataformas digitais, mas também aspetos de ordem ética associados ao bem-estar e ao respeito dos limites no seio de uma comunidade *online*.

Em paralelo, podemos igualmente afirmar que esta falta de competência digital não se limitava à esfera do aprendente, tendo-se o ensino remoto de emergência revelado um desafio também para os docentes. Durante este período, muitos professores transpuseram as suas práticas pedagógicas e os seus métodos de ensino presenciais para o suporte *online*, tendo-se transformado em utilizadores que recorriam à tecnologia numa perspectiva puramente instrumental e transmissiva, ignorando a possibilidade de inovação que a interface tecnológica pode apresentar (Moreira *et al.* 2020). Esta incapacidade de tirar proveito do possível enriquecimento pedagógico através da tecnologia relaciona-se fundamentalmente com a falta de sensibilização para o tópico e com a falta de tempo para planejar um método de educação a distância mais estruturado. De acordo com Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial constituiu uma solução rápida na qual “não cabem abordagens de design de aprendizagens online com qualidade” (*apud* Silva 2021: 56). Todavia, não cremos que se deva considerar este período como vazio de sentido em termos de evolução das práticas pedagógico-didáticas, na medida em que este nos parece poder ser visto como um primeiro passo, ainda que singelo, para a edificação de uma educação digital em rede de qualidade, com um *design* mais apto à criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas (Monteiro *et al.* 2012; Moreira 2018).

Passando ao terceiro tópico por nós referido, estamos em crer que, durante a pandemia, a dimensão emocional dos aprendentes e dos docentes se viu bastante fragilizada, tendo havido uma tendência generalizada para a desmotivação marcada pela incerteza e pela incapacidade de previsão de perspetivas de futuro. Se para alguns o facto de estarem confinados em casa e seguros em relação à possibilidade de contaminação foi apaziguador, para outros, o isolamento, aliado ao sentimento de ausência de esperança, conduziu a estados de ansiedade ou, até mesmo, de depressão (Zhu *et al.* 2021). Como consequência, muitos aprendentes começaram a ter uma perceção negativa em relação ao trabalho por si desenvolvido, o que alimentou, de modo geral, estados emocionais inibidores de ação (Pekrun 2006).

Por último, e para rematar esta parte relativa aos impactos da pandemia no contexto de ensino-aprendizagem, cabe-nos analisar brevemente o agravamento da desigualdade social entre aprendentes causado pela ausência do contexto de aprendizagem presencial. Apesar de podermos considerar que a passagem para o universo *online* (síncrono ou assíncrono) pudesse representar uma democratização absoluta do acesso ao conhecimento (mais universal devido à sua ubiquidade), constatamos que muitos aprendentes advindos de contextos sociais menos favorecidos se viram privados do acesso às aulas com recurso a plataformas digitais, o que alimentou nestes um grande sentimento de impotência e até frustração (Carvalho & Soares 2020). Em paralelo, parece-nos de suma importância ressaltar que, no período pandêmico, muitos aprendentes e famílias viram as suas condições de vida deteriorarem-se devido a uma alta taxa de despedimentos forçados ou até de falência ou fecho de empresas e estabelecimentos comerciais. A título informativo, segundo dados do *Eurostat*, em 2021, Portugal era o oitavo país da União Europeia com maior taxa de risco de pobreza de exclusão social, tendo sido a percentagem de pessoas em risco de 21,4% (Pereira 2024). Como poderia uma família em risco de exclusão social suportar as despesas associadas à presença nas aulas *online*, que implicam, como é evidente, uma boa conexão *Internet* e equipamento informático (cujo valor é, normalmente, elevado)? Como poderia esta mesma família ser capaz de alimentar as crianças privadas de uma refeição quente na cantina das escolas? Como relembra Duarte (2021), “há crianças que fazem a sua única refeição decente do dia na cantina da escola que frequentam (...) Há casas sem rede de internet ou com rede de fraca potência.” (p.2). Esta desproteção em termos sociais, devida à ausência da escola (no caso dos aprendentes crianças e jovens) e à falta de rendimento (no caso dos aprendentes adultos), fez com que muitos se sentissem extremamente desmotivados ou tivessem até decidido abandonar ou suspender os seus processos formativos.

2. Ensino mediado pela tecnologia: do ensino emergencial a um ensino de qualidade fundado em competências atualizadas

Todos estes impactos da crise pandémica imposta pela disseminação acelerada do vírus da COVID-19 levaram a que alguns aprendentes e docentes tivessem uma perceção menos positiva do ensino mediado pela tecnologia, associando-

o a um período em que a ansiedade e o stress transformaram o processo de ensino-aprendizagem em algo exaustivo e extenuante (Pinho 2021). No entanto, curiosamente, apesar desta aparente impressão tendencialmente negativa, verificou-se no período pós-pandémico uma profusão acrescida de cursos em modalidade *online* síncrona e assíncrona ou ainda em modalidade híbrida. Tal como afirmam Marcos *et al.* (2022):

Estas práticas de aprendizagem online tendem a se manter e a serem adotadas após o fim da pandemia e o regresso às aulas presenciais na medida em que proporcionem alternativas complementares mais ágeis e eficazes de contacto, de partilha e de colaboração em rede, estabelecendo assim formas não estruturadas de modelos pedagógicos híbridos de ensino a distância digital. (Marcos *et al.* 2022: 131)

Casiraghi *et al.* (2021) confirmam esta tendência crescente de participantes nos percursos formativos *online* e, mais especificamente, nos cursos MOOC desde o início da pandemia, assertando que “Coursera [uma plataforma de grande alcance que disponibiliza cursos MOOC] added 15 million new learners in the period from March to June 2020, receiving 25 million enrollments between mid-March and the end of July” (2021: 272). Cremos que a adesão considerável a esta modalidade de percursos de formação se deva às potencialidades reconhecidas ao ensino por intermédio da tecnologia. Entre elas, podemos destacar a maior facilidade de acesso aos conteúdos, tendo em conta o carácter *whenever, wherever* da formação (Baturay 2015; Papadakis 2023); a possibilidade de criação de uma comunidade com maior diversidade cultural que interagirá numa perspectiva co-cultural (Puren 2019); a maior capacidade de controlo e gestão do trabalho por parte do aluno, derivada do facto de este poder aceder aos conteúdos armazenados em plataformas *online* a qualquer momento; a maior comodidade que é oferecida por estes percursos formativos para o aprendente, que não tem de se deslocar para assistir às aulas em presencial e, ainda, a maior rapidez com que o aprendente *online* poderá aceder à informação e consultar documentos suplementares que, nestes casos, se encontram à distância de um clique. Por conseguinte, podemos assertar que o recurso a modalidades de ensino que integrem o universo digital poderá permitir, de certa forma, uma aprendizagem mais autónoma e, em alguns

casos, até mais colaborativa e construtivista segundo a qual “separation between everyday life and learning is blurring” (Bárcena & Read 2015: 30).

Contudo, pensamos ser importante sublinhar que o recurso à interface digital nos processos formativos pode também apresentar alguns inconvenientes e riscos. Entre outros, podemos mencionar a maior probabilidade de abandono da formação (em grande parte decorrente de uma falta de sentimento de envolvimento na mesma), a dificuldade de alguns aprendentes em manipular as ferramentas digitais necessárias ao acompanhamento de uma aula *online* ou ainda um sentimento de impessoalidade e de distância em relação ao próprio processo de ensino, associado, evidentemente, à perda de referências espaciais típicas do contexto presencial.

Consciente desta mudança de paradigma de ensino-aprendizagem provocada pela pandemia da COVID-19, o docente deve, portanto, procurar atualizar-se e desenvolver (ou expandir) as suas competências. Assim, para elencarmos as competências essenciais a desenvolver pelo docente de PLNM em contexto pós-pandêmico, inspirar-nos-emos na tipologia definida por Selvi (2010), segundo a qual o docente deverá apresentar competências formativas, de investigação, curriculares, ao longo da vida, socioculturais, emocionais, comunicativas, ambientais e das TIC:

1. Competências Formativas: As competências formativas envolvem o domínio do conhecimento teórico da disciplina lecionada, algo tradicionalmente visto como crucial na prática docente, especialmente por formadores iniciantes. Contudo, acreditamos que, após a pandemia, a centralidade desta competência foi relativizada, pois, tal como já mencionamos, o professor perdeu o estatuto de única fonte de informação. O acesso à informação diversificou-se de forma acentuada com a popularização da Inteligência Artificial (IA), que, atualmente, oferece resultados de qualidade aceitável em, por exemplo, tarefas básicas de produção e compreensão textual em língua estrangeira. Assim, o papel do docente vai tender a mudar, tornando-se este, em complemento ao seu papel de transmissor de conhecimento teórico, um orientador do aluno no processo de filtragem e uso ético e responsável da informação encontrada *online*. Tal como adiantado por Coutinho (2009), o professor assumirá novos papéis como o de “um gestor da informação (Pretto & Serpa 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet 1992; Fosnot 1996), um guia das cognições (Fino 2001),

um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young 2003)” (Coutinho 2009: 77). Por conseguinte, o ensino de PLNM poderá, num futuro próximo, passar a incluir o uso de IA e a redação de *prompts* (Ekin 2023) para mobilizar conhecimentos linguísticos e capacidades crítico-reflexivas, permitindo uma aprendizagem mais consciente e autónoma. Para que tal possa acontecer, será necessário que o próprio docente esteja consciente das potencialidades e das fragilidades da IA, assim como dos seus possíveis usos favoráveis ao progresso do estudante em termos comunicativos.

2. Competências de Investigação Docente: A indissociabilidade entre a formação de professores e a investigação remonta aos anos 1980 e, desde então, o professor tem vindo a ser idealizado como “um praticante reflexivo” (Schön 1987). Esta ideia de Schön parece-nos ainda pouco ambiciosa, na medida em que subentende que o docente deverá apenas refletir sobre a sua própria prática e a partir de um processo de autocritica pensar em possíveis melhorias à mesma. A nosso ver, além desta reflexão, o docente também deverá esforçar-se para se manter atualizado sobre os avanços da investigação na área da Pedagogia e da Didática a fim de trazer dinamismo e inovação às suas aulas (Zeichner 1998). Além da autoavaliação e da busca por novo saber, a observação entre pares parece-nos poder igualmente promover melhorias, pois, numa dinâmica bilateral e cooperativa, os colegas poderão partilhar ideias, de forma construtiva e reflexiva, sobre as práticas observadas (Reis 2011). Estamos em crer que, em contextos de formações que decorrem com recurso a sistemas de videochamada, a prática da observação entre pares pode revelar-se ainda mais discreta do que em contexto presencial, na medida em que, quando o observador participa numa reunião, pode desligar a câmara e o microfone, o que o fará passar despercebido. Esta invisibilidade do observador poderá ter uma menor influência sobre o colega observado e sobre os estudantes, o que permitirá uma recolha de dados de observação mais fiel à prática usual do colega observado.

3. Competências Curriculares: Selvi (2010) define as competências curriculares em duas vertentes: competências curriculares de desenvolvimento e de implementação curricular. Muitas vezes, a prática do docente de PLNM centra-se principalmente no processo de implementação de currículos pré-estabelecidos pela equipa de coordenação do estabelecimento de ensino no qual leciona. A fim de que a implementação seja realizada com sucesso, é fulcral o conhecimento do currículo e a capacidade de planificação

de unidades didáticas coerentes e em conformidade com as metas estabelecidas pelo mesmo (Ball *et al.* 2008; Ponte 2012). A planificação, segundo Laurens (2012), deve organizar atividades que favoreçam a aprendizagem, adaptando-se ao contexto educativo e aos perfis dos alunos. No contexto pós-pandêmico, a IA pode, por exemplo, auxiliar na elaboração de planos de aula, oferecendo modelos adaptados a um cenário específico, que o docente deverá descrever com o maior grau de precisão possível. Além disso, esta também poderá auxiliar os docentes na planificação de atividades que otimizem os diferentes tipos de interação e que promovam uma aprendizagem ativa e significativa (Moran 2017).

4. Competências ao Longo da Vida: O conceito de aprendizagem ao longo da vida parece-nos deveras importante para um desenvolvimento docente que se quer evolutivo e constante. Este processo de busca de competências ao longo da vida depende da responsabilidade do professor em se manter atualizado e em se adaptar às exigências da sociedade contemporânea, impondo a si próprio o hábito de aprender (Laal & Salamaty 2012). Cremos que a aprendizagem contínua constitui um pilar que sustenta a evolução profissional, com impactos positivos na memória, confiança e habilidades interpessoais (Bryce *et al.* 2000; Longworth & Davies 1996). Na atualidade, pensamos que este desenvolvimento de competências ao longo da vida se vê simplificado, na medida em que facilmente o docente é capaz de aceder a ações de formação *online* e, muitas vezes, gratuitas (como é o caso dos MOOCs vocacionados para professores e educadores).

5. Competências Socioculturais: No ensino do PLNM, o professor deve encarregar-se da mediação entre as culturas lusófonas apresentadas e as culturas de origem dos aprendentes, o que, já por si, constitui um complexo desafio, tendo em consideração que, na maioria dos contextos de ensino-aprendizagem, o professor se encontra face a um grupo social e culturalmente heterogéneo. Por esse motivo, ousamos inferir que a competência cultural do professor deve ser multifacetada e auto e heterocrítica, permitindo uma abordagem eficaz e reflexiva com vista ao desenvolvimento da competência cultural dos alunos. A esse propósito, e tendo em consideração o trabalho de Puren (2014, 2019), a competência cultural pode ser segmentada em cinco subcompetências: a competência transcultural, que consiste na capacidade de reconhecer pontos e juízos comuns entre diferentes culturas; a competência metacultural, que se prende com a mobilização e a criação de novos

conhecimentos culturais; a competência intercultural, que possibilita a identificação e consequente resolução de mal-entendidos culturais iniciais; a competência pluricultural, relativa à capacidade de viver harmoniosamente numa sociedade multicultural; e a competência cocultural, que se traduz na criação de uma cultura de ação compartilhada. Paralelamente, parece-nos importante ressaltar que os principais documentos de referência para o ensino das línguas enfatizam igualmente a importância da mediação intercultural, o que demonstra a que ponto este tópico é basilar para a edificação de sociedades baseadas em princípios de inclusão, respeito e cidadania ativa. No ambiente pós-pandêmico, a possibilidade de aulas *online* tende a ampliar a diversidade cultural nas salas de aula, exigindo que o docente atue como mediador e facilitador da interação cultural, transmitindo informação cultural, dados civilizacionais e referências paralinguísticas fiáveis (Perrenoud 2002) e isentas de juízos de valor próprios. Ademais, o docente deverá levar a cabo um trabalho que vise a dissolução de quaisquer estereótipos existentes na mente dos aprendentes sobre os universos socioculturais lusófonos ou sobre as esferas socioculturais dos outros aprendentes que integram o grupo-turma, uma vez que a presença destas imagens suprageneralizadas, anacrônicas e deformadas poderá abrandar o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem benéfico e confortável para todos os presentes (Gonçalves & Azevedo 2020; Techio 2011).

6. Competências Emocionais: Atualmente, após um período de grande instabilidade que provocou ansiedade à maioria dos aprendentes, a aposta no desenvolvimento de competências emocionais por parte dos docentes parece-nos mais do que nunca primordial, pois, só assim, se poderá estabelecer um ambiente positivo de aprendizagem. De modo a que esta competência emocional seja desenvolvida, é necessário que o indivíduo esteja consciente e, de certa forma, domine as cinco componentes da literacia emocional definidas por Steiner & Perry (1997): o conhecimento dos próprios sentimentos, a empatia, a capacidade de gestão e estabilização das suas próprias emoções, a habilidade de reparação de danos emocionais e ainda a capacidade de fazer interagir todas as componentes anteriores. O docente deve, portanto, almejar o desenvolvimento da capacidade de “monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (Salovey & Mayer 1990: 189), ou, em outras palavras, solidificar a sua inteligência emocional intra e interpessoal. No

ensino *online*, o vínculo emocional pode parecer mais ténue, mas cabe ao docente tentar humanizar ao máximo possível a interação. Este processo de ‘humanização’ poderá ser reforçado através de pequenos gestos como, a título ilustrativo, a criação de espaços complementares de aprendizagem e partilha como fóruns, a inserção de uma fotografia de perfil nas plataformas de interação com os estudantes ou ainda o fornecimento de *feedback* sistemático e personalizado ao trabalho executado pelo aprendente.

7. Competências Comunicativas: A nosso ver, a competência comunicativa do docente envolve não apenas o domínio da língua, mas também a capacidade de facilitar a comunicação efetiva em contexto educacional. Recuperando conceitos primeiramente definidos por Chomsky (1978), podemos assertar que o objetivo primordial do docente será desenvolver no aluno uma *competência* para produzir várias frases gramaticalmente corretas, sem perder de vista a necessidade de preparação do mesmo para um *desempenho* eficiente e pragmaticamente adequado ao contexto de uso. Sobre esse ponto, Hymes (1972) afirma que o falante competente deve ter uma sensibilidade linguística que ultrapassa os típicos juízos de gramaticalidade ou agramaticalidade, sendo necessário que este consiga avaliar o grau de formalidade do seu enunciado, a sua viabilidade e adequação ao contexto de enunciação e ainda o seu grau de naturalidade em comparação com os enunciados dos falantes nativos. Avançando na linha do tempo, podemos concluir que as noções deixadas por, entre outros, Hymes e Chomsky, influenciaram fortemente a definição de competência comunicativa presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001). Neste documento de referência, a competência comunicativa versa sobre três diferentes eixos de competências: competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. É, portanto, fulcral que o professor esteja consciente desta multiplicidade de competências que devem ser transmitidas ao aprendente de forma que este possa desenvolver a sua competência comunicativa e, por conseguinte, se sinta mais confortável em situações de interação oral e/ou escrita. Para fazer chegar aos aprendentes estes conhecimentos, o professor deve não somente dominá-los, como também saber transmiti-los, fazendo uso da sua voz, expressão corporal e capacidades comunicativas intrapessoais e interpessoais (Selvi 2010). Adicionalmente, pensamos que o docente dos anos pós-2020 deve também conhecer e saber utilizar dispositivos alimentados por IA que poderão ajudar o aprendente a

desenvolver a sua competência comunicativa. Neste caso, referimo-nos essencialmente a *chatbots* e sistemas de reconhecimento de voz, que nos parecem poder complementar o ensino formal, promover a autonomia dos alunos e, segundo Rusmiyanto *et al.* (2023), até aumentar a motivação dos aprendentes.

8. Competências Ambientais: A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem uma importante chamada de atenção para a urgente necessidade de reduzir as desigualdades existentes no mundo, cujas consequências negativas têm e terão um impacto importante nas nossas vidas. De forma a respeitar o ODS 4, relacionado com a necessidade de garantir um acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, assim como a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida, é imprescindível que a classe docente aja (o mais rapidamente possível). Pensamos que uma das formas de favorecer esta ação interventiva do professor possa ser a abordagem de tópicos relacionados com os ODS durante a sua formação inicial de modo a que o futuro docente, quando se encontrar inserido no universo profissional, se sinta mais capacitado para formar aprendentes conscientes do seu impacto no mundo e mais preocupados com o bem-estar próprio e social (Aguilera *et al.* 2010; Isidoro & Carvalho 2021). Ademais, no contexto pós-pandêmico, o interesse por práticas sustentáveis parece ter crescido, tal como demonstra, por exemplo, o aumento do interesse pelo veganismo entre jovens britânicos durante a pandemia, segundo um estudo levado a cabo pela *Mintel* em 2020¹. Verifica-se ainda que as questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável têm vindo a ganhar mais espaço nas redes sociais e nos *media*, sendo perceptível a existência de um número considerável de perfis e contas em diversas redes sociais que debatem sobre tópicos não somente ambientais, mas também sociais. Pensamos que, de forma a sensibilizar o aluno, o professor poderia tentar recuperar vídeos ou *posts* de contas informativas das redes sociais e trabalhá-los junto dos estudantes. A escolha deste tipo de suportes textuais ou audiovisuais prende-se essencialmente com a proximidade que existe entre estes e a maioria dos nossos estudantes “conectados” a várias redes.

¹ Pode-se aceder ao estudo através do seguinte link: <https://www.mintel.com/press-centre/pass-the-avocado-on-toast-a-quarter-of-young-millennials-say-covid-19-has-made-a-vegan-diet-more-appealing/> (consultado a 12/09/2024).

9. Competências das TIC: Para que o professor seja digitalmente competente, este necessita de ter uma vontade própria de se atualizar. Segundo Redecker (2017), a competência digital docente é composta pelo conhecimento dos recursos digitais, pela capacidade de aprender e ensinar, pela capacidade de empoderar os estudantes e pela habilidade de avaliar a sua competência digital e a dos seus alunos. De acordo com a autora, só assim o docente conseguirá facilitar o desenvolvimento da competência digital dos seus aprendentes. Complementarmente, ousamos afirmar que, para que tal competência seja desenvolvida na sua plenitude, o docente deverá estar a par das potencialidades das mais recentes ferramentas propostas na *web*, nomeadamente, as alimentadas por Inteligência Artificial, cuja presença é inegável. Além deste reconhecimento de potencialidades, o docente deve igualmente conhecer as plataformas de que se poderá servir para interagir com os seus alunos e testá-las previamente de modo a tornar a experiência de ensino-aprendizagem o mais natural possível. Este processo preparatório também poderá ser acompanhado da elaboração de documentos orientadores do trabalho para distribuir aos alunos, de modo a que estes possam compreender a sequência das tarefas a executar e, assim, tenham uma visão abrangente da totalidade dos conteúdos a abordar. Acreditamos que, no decorrer de uma aula *online*, o professor também deve ter em consideração o facto de alguns pontos de referência espacial terem sido perdidos e as possibilidades de distração se terem visto multiplicadas, sendo, portanto, crucial incitar à participação ativa do aluno. Este processo de estimulação (quase) constante do aprendente poderá, por exemplo, traduzir-se no questionamento direto ou ainda na suscitação de discussão.

3. Da teoria à prática: premissas de reflexão

Tendo em consideração as reflexões por nós tecidas, decidimos, no segundo semestre do ano académico 2022/2023, agregar algumas atividades e conteúdos novos ao programa da disciplina que lecionámos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (doravante, FLUP). A disciplina em questão intitulava-se Prática Letiva, era seguida por dezasseis alunos em formação inicial docente (de nacionalidades portuguesa, brasileira, timorense e chinesa) e encontrava-se integrada no programa curricular do primeiro ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da instituição de

ensino superior. No decorrer desta unidade curricular, de caráter explicitamente teórico-prático, o objetivo principal era que os estudantes desenvolvessem as suas capacidades de observação clínica (Alarcão & Tavares 2003) através de aulas de caráter expositivo e de momentos de observação de aulas de Português Língua Segunda lecionadas por professores mais experientes. Este processo de observação levado a cabo pelo aluno em formação inicial docente, devidamente preparado em contexto de sala de aula com o auxílio do docente responsável da disciplina, almeja, então, estimular no estudante o seu espírito reflexivo, analítico e auto e heterocrítico em relação à prática letiva de outro colega da mesma área de ação, treinando a capacidade do observador de recolher informação específica e detalhada em função dos seus objetivos, dos seus interesses e da sua intencionalidade. Podemos, assim, avançar que, neste contexto, a prática de observação tem somente o objetivo de incitar o observador a tomar notas que considere interessantes e pertinentes relativamente a um aspeto previamente definido, promovendo um contacto deste com uma maior diversidade de abordagens, metodologias, atividades e até comportamentos específicos (Reis 2011). Através da proposta deste exercício, pretende-se que o futuro formador de PLNM observe e reflita sobre a prática de outro profissional antes de passar ao primeiro plano de ação, ou seja, antes de lecionar (experiência que decorrerá durante o período de estágio pedagógico, no segundo ano do Mestrado).

De modo a enriquecer esta experiência reflexiva sobre a prática docente em contextos múltiplos, decidimos propor as seguintes atividades:

- A simulação de contextos de tensão/constrangimento em situação *online* e presencial: No decorrer desta atividade, foi entregue a cada aluno um papel no qual estava descrita uma situação de tensão (cultural, social, política ou outra) que se havia proporcionado numa sala de aula virtual ou física entre alunos de culturas diferentes. Após alguns minutos de reflexão, o futuro docente tinha de propor uma possível solução para a situação, indicando os passos e gestos pedagógicos que seguiria de forma a restabelecer um ambiente positivo no espaço de sala de aula. Seguidamente, o grupo-turma discutia sobre a solução apresentada pelo colega e avaliava a viabilidade da sua estratégia de ação pedagógica, definindo os riscos que esta intervenção do docente poderia representar para o bem-estar geral do coletivo de aprendentes descrito

no papel inicialmente fornecido. Interessantemente, este exercício incitou a inúmeras reflexões sobre as possibilidades de abordagem de pontos culturais em sala de aula e os caminhos conducentes ao desenvolvimento da competência de mediação cultural nos estudantes em imersão linguística. Além disso, também levou os futuros formadores a refletirem sobre as diversas formas de mediar e resolver conflitos em contexto presencial e à distância (contexto no qual a dissolução de tensões pareceu mais difícil para os futuros formadores, pois a inexistência da proximidade física limitava-lhes a possibilidade de transmissão de mensagens subliminares através da linguagem corporal).

- Teste de diversas plataformas de comunicação e de armazenamento/gestão de conteúdo *online*: Esta sessão dedicada ao teste de múltiplas plataformas de comunicação e de armazenamento/gestão de conteúdo *online* foi majoritariamente técnica e teve como principal objetivo familiarizar os estudantes com as plataformas, evidenciando as potencialidades e as limitações de cada uma delas. Paralelamente, no que concerne ao armazenamento e à gestão de conteúdo, foram igualmente abordados tópicos como a organização de um espaço *Moodle*, a criação de separadores dentro desse espaço, a importância da nomeação adequada e clara de cada ficheiro e a conceção de enunciados promotores de discussão e debate em espaços abertos ao estudante como o espaço do fórum. Relativamente a este último, os estudantes de Prática Letiva ainda discutiram sobre a possível existência de temas tabu, que deveriam ser evitados num espaço de interação assíncrono, e sobre mecanismos de reativação de um espaço de partilha ou de discussão.
- Simulação de situação de necessidade de *feedback* corretivo, tanto por escrito como oralmente: Nas atividades deste tipo, eram dadas produções escritas ou gravações de produções orais de estudantes estrangeiros aos futuros formadores para que eles as corrigissem e emitissem um *feedback* corretivo cujo destinatário seria o aluno responsável pela produção dos enunciados. Após a formulação deste *feedback* corretivo, o estudante devia partilhá-lo com os colegas para que este fosse debatido no seio do grupo-turma. Curiosamente, apercebemo-nos de que, em muitos casos, o estudante em formação

inicial docente conferia bastante importância ao processo de correção, mas não se preocupava muito com a formulação do *feedback* corretivo que iria transmitir ao aprendente. Neste sentido, foi por nós feito um trabalho de sensibilização dos futuros formadores para a importância de dar um *feedback* corretivo que realce o lado positivo das produções e que seja sensível ao esforço do aprendente, apresentando as fragilidades do mesmo como margens para progresso.

- Reflexão acerca de atividades promotoras de mediação cultural entre formandos: Este processo de reflexão foi tanto teórico (através da leitura de documentos orientadores e de textos de investigação nesta área) como prático (por intermédio de análise de situações específicas que culminavam num debate construtivo e enriquecedor).
- Lecionação de uma aula experimental de PLNM (individual) em regime *online* e/ou presencial: O principal objetivo desta aula, acompanhada de perto por nós tanto no processo de preparação como na execução da mesma e na reflexão pós-lecionação, foi estimular o primeiro contacto entre os alunos em formação inicial e o público aprendente que, neste caso, era adulto, tinha nacionalidades diversas e possuía diferentes níveis de proficiência. Esta heterogeneidade revelou-se deveras interessante aquando dos processos de preparação e reflexão pós-aula, pois muitos dos estudantes conceberam atividades em que eram colocados em diálogo aspetos culturais de um país lusófono e aspetos culturais típicos do universo do aprendente. Além disso, no processo de preparação das unidades letivas, verificamos igualmente um interesse dos futuros docentes em integrar temáticas relacionadas com os ODS (abordados nas aulas desta disciplina e da disciplina de Didática do Português como Língua Não Materna) e em fazer os alunos interagirem com plataformas alimentadas por IA. Após esta sessão, os futuros formadores revelaram sentir-se mais confiantes nas suas capacidades como docentes, tendo sido capazes de reconhecer na sua própria prática os pontos mais fortes e os pontos a melhorar.

Em jeito de balanço, podemos afirmar que todos os estudantes se mostraram bastante agradados pela dinamização de debates e discussões em torno de casos concretos e também se revelaram muito motivados perante o desafio de lecionar uma aula individual a um aluno estrangeiro. Por conseguinte,

consideramos que as atividades propostas cumpriram o seu objetivo principal, o de contribuir para a formação de professores mais capazes de acompanhar os tempos e responder aos desafios apresentados pelas modalidades de ensino *online* a públicos heterogêneos a nível social e cultural.

4. Considerações finais

Em síntese, podemos constatar que a emergência e a popularização das formações com componente *online* marcam uma mudança visível no paradigma de ensino-aprendizagem do PLNM, que se traduz não apenas na desmaterialização dos documentos e na ausência do tradicional espaço da sala de aula, mas também numa necessidade de adaptação da prática pedagógica ao suporte digital. Consequentemente, para que o ensino a distância de qualidade possa emergir, é crucial que o docente desenvolva não somente competências a nível tecnológico, mas também competências formativas, de investigação docente, curriculares, ao longo da vida, socioculturais, emocionais, comunicativas e ambientais. O professor deve, portanto, ser capaz de integrar eficazmente as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas a fim de transmitir novos conhecimentos, fomentar a autonomia e a autodeterminação dos alunos, gerir a diversidade cultural em ambientes heterogêneos de aprendizagem, mediar as emoções do coletivo de aprendentes e ainda sensibilizar os alunos para a urgência de ações de proteção do planeta e de redução das desigualdades. De modo a contribuir para o desenvolvimento de todas estas facetas da docência, na parte de aplicação prática dos conceitos, deixamos algumas sugestões de atividades que pensamos poderem ser propostas no processo de formação inicial docente em jeito de preparação dos futuros formadores para as especificidades do cenário educativo atual. Pretendemos, assim, abrir a porta para uma reflexão mais aprofundada acerca das possíveis mudanças a aplicar no universo da formação inicial docente com vista a uma atualização docente planeada e consciente das particularidades dos aprendentes pós-2020 e que, ao invés de perpetuar metodologias mais antigas, as reinvente e adapte, numa perspetiva crítica e analítica, ao presente e, sobretudo, ao futuro.

Bibliografia

- Aguilera, Antonio – Marlen Mendoza – Sandra Racionero – Marta Soler 2010. El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 24: 45–56.
- Alarcão, Isabel – José Tavares 2003. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Aytekin, Halil 2017. L'autonomie de l'apprenant en Didactiques des Langues Étrangères. *International Journal of Languages' Education* 5 (3): 301–309. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1802>
- Ball, Deborah *et al.* 2008. Content Knowledge for Teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59 (5): 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bárcena, Elena – Timothy Read 2015. The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia – Journal of English and Spanish Studies* 1: 28–35.
- Baturay, Meltem 2015. An Overview of the World of MOOCs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174: 427–433. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685>
- Bryce, Jennifer *et al.* 2000. *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools*. Camberwell Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Burston, Jack 2015. Twenty years of MALL project implementation: a meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL* 27 (1): 4–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
- Carvalho, Marisa – Diana Soares 2020. Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid. *Ensinar e aprender em tempos de COVID19: entre o caos e a redenção*, eds. Alves, José – Ilídia Cabral. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. 119–122.
- Casiraghi, Daniela – Susanna Sancassani – Federica Brambilla (2021). The role of MOOCs in the new educational scenario. *EMOOCs 2021*, eds. Meinel, Cristoph *et al.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. 271–274.
- Chomsky, Noam 1978. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Porto: Arménio Amado.
- Comissão Europeia 2018. *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Coutinho, Clara 2009. Tecnologias web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias* 2(1): 75–86.
- Dos Santos, Elzanir – Idelsuite de Sousa Lima – Nadia Jane de Sousa 2020. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 5 (16): 1632–1648. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648>
- Duarte, Isabel Margarida 2021. Educação em tempo de pandemia: “Travar o acelerador de desigualdades”: reflexões a partir de Portugal. *Todas as Letras Revista de Língua e Literatura* 23 (2): 1–12. <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETD02114609>
- Ekin, Sabit 2023. Prompt Engineering For ChatGPT: a Quick Guide To Techniques, Tips, And Best Practices. *TechRxiv*. 10.36227/techrxiv.22683919.v2
- Ferrari, Anusca 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, eds. Punie, Yves – Barbara Brečko. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Ferrari, Anusca *et al.* 2014. DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. *Digital Literacies and ECompetence, ELearning Papers* 38: 3–16.
- Gagné, Marylène – Jacques Forest – Marie-Hélène Gilbert – Caroline Aubé – Estelle Morin – Angela Malorni 2010. The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement* 70 (4): 628–646.
<https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Germain, Claude – Joan Netten 2004. Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic* 7: 55–69. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Gonçalves, Rayane – Isabel Azevedo 2020. O Papel dos Estereótipos na Construção da Identidade dos Brasileiros em um Livro Didático de PIE. *Processos psicossociais de exclusão social*, eds. Lima, Marcus – Dalila Xavier de França & Raquel Meister Freitag. São Paulo: Editora Edgard Blucher. 73–88.
<https://doi.org/10.5151/9786555060393-03>
- Grant, Adam 2008. Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology* 93 (1): 48–58.
- Hennessey, Beth – Seana Moran – Beth Altringer – Teresa M. Amabile 2015. Extrinsic and Intrinsic Motivation. *Wiley Encyclopedia of Management*, eds. Cooper, Carey. New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd. 1-4.
<https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110098>
- Hodges, Charles – Stephanie Moore – Barb Lockee – Torrey Trust – Aaron Bond 2020. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. *Debate Terminológico* 18: 92–100.
- Holec, Henri 1996. Self-directed learning: an alternative form of training. *Language Teaching* 29 (2): 89–93. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008387>
- Holec, Henri 1997. Orientations pédagogiques fondamentales. *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*, eds. Holec, Henri – Irma Huttunen. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hymes, Dell 1972. On communicative competence. *Sociolinguistics*, eds. Bride, John Bernard – Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Isidoro, Paula – Ângela Carvalho 2021. Cuestionar, reflexionar, cambiar: los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial*, ed. López Esteban, María Carmen. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 185–204.
- Kukulska-Hulme, Agnes 2009. Will mobile learning change language learning?. *ReCALL* 21(2): 157–165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Laal, Marjan – Peyman Salamat 2012. Lifelong learning: why do we need it?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31: 399–403.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Laurens, Véronique 2012. Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le Français Aujourd'hui* 176 (1): 59–75.
- Little, David *et al.* 2002. *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.

- Longworth, Norman - W. Keith Davies 1996. *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. Londres: Kogan Page Limited.
- Marcos, Adérito – Lina Morgado – Ricardo Alexino Ferreira 2022. Práticas de ensino e aprendizagem online em Macau, Portugal e Brasil: na senda de um modelo pedagógico virtual global pós pandemia. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 15 (30): 130–149. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.4673>
- Martins, Guilherme – Carlos Sousa Gomes – Joana Leitão Brocardo – José Vítor Pedroso – José León Carrillo – Luísa Maria Silva – Maria Manuela Alves da Encarnação – Maria João Costa Horta – Maria Teresa Calçada – Rui Fernando Nery – Sónia Maria Rodrigues 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, eds. Pedroso, José Vítor. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, Angélica – José António Moreira & Ana Cristina Almeida 2012. *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moran, José 2017. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, eds. Yaegashi, Solange – Luciane Bianchini – Isaias Oliveira Júnior – Annie dos Santos & Samira Kfourri da Silva. Curitiba: Editora CRV. 23–35.
- Moreira, José 2018. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. *Educação a Distância. Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação*, eds. Mill, Daniel et al. São Paulo: Artesanato Educacional. 37–54.
- Moreira, José António – Susana Henriques – Daniela Melaré Barros 2020. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia* 34: 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Papadakis, Stamatios 2023. MOOCs 2012-2022: an overview. *Advances in Mobile Learning Educational Research* 3 (1): 682–693. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.01.017>
- Pekrun, Reinhard 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18 (4): 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pereira, Ana 2024, 12 de junho. *Pobreza e exclusão social. Portugal volta à posição pré-pandemia*. Público. <https://www.publico.pt/2024/06/12/sociedade/noticia/pobreza-exclusao-social-portugal-volta-posicao-prepandemia-2093736> . Consultado a 5 de setembro de 2024.
- Perrenoud, Philippe 2002. A formação dos professores no século XXI. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*, eds. Perrenoud, Philippe – Monica Gather Thurler. Porto Alegre: Artmed Editora. 11–30.
- Pinho, Ângela 2021, 17 de abril. “A rotina virou algo exaustivo”; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/a-rotina-virou-algo-exaustivo-leia-relato-de-jovem-sobre-educacao-na-pandemia.shtml>. Consultado a 5 de setembro de 2024.
- Ponte, João 2012. Estudando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*, eds. Planas, Núria. Barcelona: Editorial Graó. 83–98.

- Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?. *On the Horizon* 9 (6): 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Puren, Christian 2014. La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/ French Studies Journal* 7: 21–38.
- Puren, Christian 2019. L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog* 52 (2): 213–226. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
- Redecker, Christine 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, eds. Punie, Yves. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Reis, Pedro 2011. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rusmiyanto, Rusmiyanto – Nining Huriati – Ni Wayan Fitriani – Novita Kusumaning Tyas – Agus Rofi'i & Mike Nurmalia Sari 2023. The Role of Artificial Intelligence (AI) In Developing English Language Learner's Communication Skills. *Journal on Education* 6 (1): 750–757. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>
- Ryan, Richard – Edward Deci 2017. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nova Iorque, Londres: Guilford Press.
- Salovey, Peter – John Mayer 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3): 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schön, Donald 1987. *Educating the reflective practitioner*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Selvi, Kiyimet 2010. Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology* 1 (7): 167–175.
- Silva, Vítor 2021. COVID-19 e ensino remoto: uma breve revisão da literatura. *Sensos-E* 8 (1): 55–63.
- Steiner, Claude – Paul Perry 1997. *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nova Iorque: Avon Books.
- Techio, Elza 2011. Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*, eds. Techio, Elza – Marcos Lima. Brasília: TechnoPolitik Editora. 21–75.
- Traxler, John 2011. Aprendizagem móvel e recursos educativos digitais do futuro. *Cadernos ERTE – Sacausef* 7: 36–47.
- Vallerand, Robert – Luc G. Pelletier – Marc R. Blais – Nathalie M. Brière – Caroline Senécal & Evelyne F Vallières 1992. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement* 52 (4): 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Zeichner, Kenneth 1998. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*, eds. Geraldi, Coríntia et al. Campinas: Mercado de Letras. 207–236.
- Zhu, Jenney – Nicole Racine – Elisabeth Bailin Xie – Julianna Park – Julianna Watt – Rachel Eirich – Keith Dobson & Sheri Madigan 2021. Post-secondary Student Mental Health During COVID-19: a Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry* 12: 1–25. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.777251>



8. De *vuestra merced* a *usted* en la colonia tardía. La abreviatura de *usted* en una selección de cartas manuscritas de Francisco de Miranda en su *Colombeia*, entre 1775 y 1800

Aida Presilla Strauss

ORCID: 0000-0003-0226-2322



Una selección de cartas de puño y letra pertenecientes a la correspondencia del independentista caraqueño Sebastián Francisco de Miranda (1750 Provincia de Caracas-1816 La Carraca, España) son, por primera vez, objeto de investigación en el marco de las formas pronominales de tratamiento en la Colonia tardía. Se comparan las formas de tratamiento que usa Miranda con sus destinatarios y las respuestas que Miranda recibe en las cartas de algunos de ellos. Aquí estudiamos el paso de la forma respetuosa de trato con el tradicional y muy antiguo *vuestra merced*, usado en América desde la conquista (Tejera 2004-2005: 242), al *usted* (abreviado *V.*) preferido por Miranda como se testimonia en sus cartas. El *usted* (abreviado *V.*) es de reciente aparición en la prensa del siglo XVIII (García-Godoy 2012: 120); pero es de más tempranos testimonios en otros tipos de texto, de documentación archivística –billetes epistolares, denuncias judiciales– de la segunda parte del siglo XVII (Melis, Chantal y Rivero [con la colaboración de Beatriz Arias Álvarez] 2008: 266; Gutiérrez Maté 2012:

1896; García-Godoy 2012: 120 y 2022: 96). Nuestra hipótesis es que la forma pronominal de tratamiento de *usted* (abreviado *V.*) usada por Miranda, en las cartas analizadas en el presente corpus (años de 1775 - 1800), es un uso innovador frente a los usos predominantes del trato con el honorífico *vuestra merced* abreviado (*v̄m.*), corriente en las cartas dirigidas a Miranda por la mayoría de los españoles americanos y de las altas autoridades españolas (cf. la noción de comunidades innovadoras según Fontanella de Weinberg 1999). Como demostraremos aquí, el uso constante del pronombre *usted* –en escritura abreviada, (*V.*)– en las cartas de Miranda representa una divergencia en el estilo epistolar de la época, que seguía promocionando el patrón conservador *vuestra merced* abreviado (*v̄m.*) para la escritura de cartas. Hasta el momento en que Miranda escribe, inclusive, el pronombre *usted* era percibido como forma más propia para hablar que para escribir (Saez Rivera 2006: 7; García-Godoy 2012: 112). Se observa además que Miranda se valió de diferentes “redes comunicativas” al hacer circular sus cartas, y así aunar esfuerzos para lograr la independencia de las colonias hispanoamericanas del imperio español (cf. el concepto de “red social” de Hummel 2010: 140) y la forma de tratamiento que escogió fue el *usted* (abreviado *V.*) en vez del antiguo y tradicional *vuestra merced* (*v̄m.*)

Palabras clave: formas de tratamiento, paso de *vuestra merced* a *usted* abreviado, Colonia tardía, red comunicativa, Sebastián Francisco de Miranda (1750-1816)

1. Introducción

En este trabajo se estudia una selección de cartas que forman parte de los manuscritos incluidos en *Viages* del General Francisco de Miranda (Caracas 1750 – La Carraca, España, 1816). *Viages*, por su parte, constituye la primera parte de *Colombeia*, archivo que llevara Miranda a lo largo de su vida. ¿Cómo

se comunicaba Miranda, según las evidencias que dejó en sus cartas? Y, más particularmente, ¿qué formas de tratamiento usó? ¿Cómo se sitúan las formas de tratamiento usadas por Miranda en el contexto social e histórico de la colonia en la América hispana? Estas son algunas de las preguntas que motivaron esta investigación y que pretendemos contestar en este trabajo.

Con este estudio se arroja luz sobre la lengua en los textos de una importante figura de la Independencia de la América hispana, con contactos a las variedades peninsulares y americana —en Caracas (su provincia natal), en Cádiz, en Madrid, en la Isla de Cuba, entre otras— y de esta significativa época histórica, época de “crisis lingüística” (Hummel 2020:18)¹.

Las cartas analizadas en este trabajo ofrecen testimonios, desconocidos hasta ahora, del uso de las formas de tratamiento de la Colonia tardía, específicamente, en las últimas décadas del siglo XVIII. Es probable que el origen de tipo textual híbrido de *Colombeia* haya causado el casi nulo interés sobre el estudio del español de Miranda. Una característica llamativa de esta obra, que incluye no solo cartas sino una variedad de documentos manuscritos e impresos, es que constituye un corpus de la colonia venezolana, pero en su gran mayoría fue escrito fuera de Venezuela. Esto hace difícil su clasificación por origen geográfico. Otra razón que ha entorpecido su estudio es la escasa difusión de los manuscritos de puño y letra de Miranda que están contenidos en su Archivo. Sin embargo, esta situación ha ido cambiando desde el año 2011 cuando se publica en línea la primera versión digitalizada de *Colombeia* (Francisco de Miranda).

Hasta ahora, el español en los manuscritos mirandinos no ha sido objeto de un estudio lingüístico riguroso. Esta es una dificultad y, a la vez, razón suficiente para iniciarlo desde el campo de la sociolingüística histórica. Las formas de tratamiento, testimoniadas aquí, se leen en cartas que forman parte de los manuscritos mirandinos redactadas en un lapso que va de 1775 a 1800. Fue éste un período de la vida de Miranda marcado por su separación del ejército español, sus viajes por los recién independizados Estados Unidos, por Europa occidental y oriental. Y, a partir de 1789, los testimonios provienen de la correspondencia con sus paisanos españoles americanos, para fomentar la causa independentista hispanoamericana.

¹ El período 1775-1800 representa una etapa de “crisis” por la complejización del tratamiento alocutivo porque coexisten el sintagma *vuestra merced* y el pronombre derivado de él (*usted*) con funciones diferenciadas.

Para el análisis hemos agrupado las cartas de nuestro corpus, según sus temas más importantes, en cartas oficiales, políticas y familiares. La circulación de las cartas la generan los intereses de Miranda, primero, para conseguir continuar sus viajes por Europa, solicitando el beneplácito de las autoridades españolas y, segundo, para animar por una causa colectiva y sumar seguidores a la causa independentista hispanoamericana.

Nuestro corpus consiste en un total de treinta y nueve (39) cartas manuscritas, quince de las cuales son de puño y letra de Miranda. Seis cartas son remitidas a Miranda por altos cargos del reino de España: dos del Conde de Floridablanca (Murcia 1728-Sevilla 1808), tres de Bernardo del Campo (Belorado 1728-Madrid 1800), encargado de negocios del reino de España en Londres (a partir de 1787 Marques del Campo) y una de Juan Manuel de Cagigal de la Vega y Montserrat (Santiago de Cuba 1738- Valencia 1808), comandante general de la Isla de Cuba. Nuestro corpus incluye, además diecisiete cartas remitidas a Miranda por dos personas más, Pedro José Caro, cubano (tenemos información de él entre 1798 y 1800), y Pedro Fermín de Vargas (San Gil, Colombia 1762-?) neogranadino. Junto con Miranda, estas dos personas forman parte de la que hemos llamado una red comunicativa de patriotas americanos.

En la mayoría de las cartas remitidas por Miranda, excepto aquellas que tienen carácter oficial y van dirigidas a autoridades superiores, aparece un uso casi exclusivo de la forma *usted* (abreviado V.) en el trato respetuoso de parte de Miranda. Ante este hecho, por los datos recabados de nuestro corpus, nos preguntamos si Miranda fue un adelantado en el uso de la forma de trato *usted*, representada de manera abreviada sin *-m*, es decir (V.). Por los datos obtenidos aquí, pensamos que Miranda puede haber sido el primer prócer español-americano que usó la forma de tratamiento *usted* (abreviado V.) en el español de Venezuela por su contacto directo y prolongado (más de diez años) con las formas de tratamiento peninsulares². Para comprobar nuestra hipótesis, comparamos los casos del uso de *usted* (abreviado V.), por parte de Miranda, y las respuestas recibidas en las cartas de este corpus.

Revisamos la importancia que cobra la forma de tratamiento *usted* (abreviado V.) para entender las formas de tratamiento usadas por Miranda

² Para el uso de la forma de tratamiento *usted* en la correspondencia, proclamas y catecismos de los independentistas americanos en el siglo XIX véase en Frago 2007, 2010 y 2011.

en su correspondencia, no sólo con personajes del mundo militar como un Juan Manuel de Cagigal o, en una época, con el representante español en Londres, Bernardo del Campo, sino con sus cuñados en Caracas y sus agentes de la red de patriotas (Bohórquez 1998: 226) de quienes tenemos evidencias en cartas recibidas del cubano Pedro José Caro y del neogranadino Pedro de Vargas.

De entre todos los emisores de nuestro corpus, sólo Miranda y Caro hacen uso de la forma de tratamiento con *usted* (abreviado *V.*). Por eso, nos parece que la de Miranda en este corpus es una forma de trato epistolar que se aleja de la tradicional. Como lo demostraremos aquí, el uso constante del pronombre *usted* —en escritura abreviada (*V.*)— en las cartas de Miranda representa una divergencia en el estilo epistolar de la época, que seguía promocionando el patrón conservador *vuestra merced* (abreviado *vñ.*) para la escritura de cartas. Hasta el momento en que Miranda escribe, inclusive, el pronombre *usted* era percibido como forma más propia para hablar que para escribir (Saez Rivera 2006: 7; García-Godoy 2012: 112). Por esto son notorios los usos epistolares mirandinos.

Para cumplir con los objetivos de este estudio, se han cotejado los manuscritos originales incluidos en *Viages* que se encuentran en el Archivo General de la Nación Francisco de Miranda en Caracas en visitas sucesivas que abarcan cinco años, desde 2014 hasta 2019. Hemos constatado que los manuscritos mirandinos, a los que pertenecen las cartas manuscritas de nuestro corpus, no están registrados en el corpus del español de la colonia de Venezuela (De Stefano y Tejera 2006), cuyos tipos textuales corresponden a cartas de carácter público y privado; testamentos; declaraciones judiciales, entre otros. Tampoco figuran los manuscritos mirandinos en el corpus CORDIAM, que se limita a documentos escritos sólo en América, a pesar de que registra entre sus tipos de texto los “documentos cronísticos”, cercanos tipológicamente a los manuscritos mirandinos. No obstante, algunos documentos de *Colombeia* están incluidos en CORDE.

Los objetivos de este trabajo son uno específico y otro general. El específico es determinar, mediante el análisis de las formas de tratamiento usadas por Miranda, en contraste con las respuestas recibidas, en una muestra de su correspondencia entre los años de 1775 y 1800, si Miranda fue un adelantado en el uso de la forma de trato respetuoso de *usted* representada de

manera abreviada sin -m-, es decir (V.) en lugar de vuestra merced (*vm̃*)³. Probablemente, Miranda estuvo a la vanguardia del uso de usted (abreviado V.) en la escritura de misivas en el español de Venezuela por su lectura de la prensa naciente de la Península, como hombre culto que fue. El objetivo general de esta investigación es ofrecer un primer ejemplo de estudio sociolingüístico de la lengua de Miranda.

Nuestro artículo se estructura así: en el § 2 se refiere el estado de la cuestión. En § 3 se presentan con más detalle las cartas que constituyen el corpus seleccionado para este estudio. En § 4 se desarrolla el análisis de las formas de tratamiento pronominales en los manuscritos mirandinos. Y en el § 5 se presentan las conclusiones.

2. El paso del tratamiento con *vuestra merced* a *usted* (abreviado V.) en la colonia tardía (años 1775 y 1800). Estado de la cuestión

En el siglo XVIII, en lo que fue la capitanía de Venezuela, se usaban para el trato reverencial las formas *vuestra merced*/ *vuestras mercedes*, *su merced* y *usted*; y para el trato de máxima reverencia: *vuestra majestad* y *vuestra excelencia* (Tejera 2004-2005: 259). Para el trato familiar y doméstico, se usaba *tú* en la intimidad (Tejera 2004-2005: 238). Fue allí, en la provincia de Caracas, donde Miranda (1750-1816) nació, creció y se educó hasta sus veinte años. A partir de 1771, el español de Miranda entrará en contacto constante con otras variedades, tanto americanas como de la Península.

En el español americano del siglo XVIII y parte del XIX todavía no se había realizado en España y mucho menos en América la normalización de los usos ortográficos, a pesar de la existencia de diccionarios de la lengua española, como el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián Covarrubias (1611) o el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) de la recién creada Real Academia Española (cf. Frago 2007). Por ello, en los textos de Miranda se puede leer la no distinción entre *s* y *c*, la confusión de *v* y *b*, el uso de la doble *ss* o el uso indiscriminado de las mayúsculas. Respecto a la morfosintaxis, como ha señalado Frago (2011: 52) para el español de América, en las cartas de Miranda hay testimonios de la sustitución del posesivo

³ A la problemática sobre si la abreviatura primigenia con *m* (la del sintagma *vuestra merced*) tuvo siempre la misma lectura o no nos referiremos en § 2 estado de la cuestión.

etimológico *su* por el sintagma preposicional *de usted*. Por ejemplo, en una carta de Miranda a Bernardo del Campo (1) y en otra a Juan Manuel de Cagigal (2) observamos que Miranda emplea *de V.* en lugar del posesivo *su*:

- 1 [fol. 205r] queda **de V.** con fino af[ec]to su mas obed[ien]te servidor/⁸
- 2 [fol. 213r] el que ello sea de la aprovacion **de/¹⁴ V.** es lo que mas me intereza/¹⁵ (Negritas nuestras).

Algo similar, dice Frago (2011: 54), ocurre con el uso del posesivo doblado o duplicado. Así, aunque este uso no era desconocido en España, lo llamativo consiste en cómo cobró fuerza en América. Encontramos testimonios de posesivo doblado tanto en una carta de Miranda a Cagigal como en otras de Cagigal a Miranda. Así, en una carta a Cagigal Miranda escribe lo que se observa en (3):

- 3 [fol. 213r] Mi mas venerado favoresedór, y amigo: Que es de **su** vida/**de V.?**/⁴ (Negritas nuestras).

En una carta de Cagigal a Miranda, por su parte, hallamos dos testimonios de posesivo doblado con el trato tradicional de *vñ*, como ilustran los ejemplos (4) y (5):

- 4 [fol. 203r] Yo por obligación, y en justicia devo manifestar al Rey/⁹ el distinguido merito de **Sus** Servicios, **de vñ** como testigo que foy
- 5 [fol. 203v] informado S. M./¹⁸ mejor de los fervices, y Carácter de **Supersona de vñ** (Negritas nuestras).

En su estudio sobre el tratamiento de merced en el español del siglo XVIII García-Godoy (2012: 120) considera que la forma *usted* (abreviado *V.*) es una manera innovadora en el uso escrito que corresponde a la de la abreviatura sin *-m*:

Según nuestras pesquisas, las abreviaturas *V(d.)*, *V(d)s.*, son acuñaciones dieciochescas. Su uso es todavía incipiente a mediados de la centuria y aparece muy vinculado con tipos novedosos de correspondencia, alejados de la tradición epistolar.

Agrega la autora que *usted* (abreviado *V.*) es una forma novedosa que inicia su aparición en el siglo XVIII en la prensa naciente (2012: 120). Aunque es de más tempranos testimonios en otros tipos de texto, de documentación archivística - billetes epistolares, denuncias judiciales- de la segunda parte del siglo XVII (Melis, Chantal y Rivero [con la colaboración de Arias Álvarez] 2008: 266; Gutiérrez Maté 2012: 1896; García-Godoy 2012: 120 y 2022: 96).⁴

Es característico del español peninsular y del americano del siglo XVIII la variación entre *vuestra merced* y *usted*. Según García-Godoy (2012: 129) ambas formas coexistieron con valores semánticos y funcionales diferenciados durante más de una centuria. Dice García-Godoy (2012: 118; 136) sobre las formas abreviadas de *usted* en el género epistolar que, mientras la forma tradicional de trato consistía en el uso de *vuestra merced* cuya abreviatura se formaba con -m: -vmd., -vmrd., -vm., en el último tercio del siglo XVIII, en las nuevas formas de escribir cartas, de fuente archivística y en cartas publicadas en la prensa naciente, se documenta una forma innovadora de abreviar el término: *V(d.)*, sin -m. Esta forma correspondería a *usted*. García-Godoy (2012: 118-125) subraya el uso de abreviaturas frente a las formas plenas para dar cuenta de la posición relevante que comenzó a tomar el uso de *usted* frente a *vuestra merced*.

En su estudio de los sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico Fontanella de Weinberg (1999: 1403) ubica en el sistema pronominal II a Venezuela, junto con “territorios de la Península Ibérica y Canarias”. La autora contrasta dos formas de tratamiento de la segunda persona, la de confianza frente a la de respeto. Además, Fontanella de Weinberg (1999: 1417) introduce el concepto de “comunidades innovadoras”, lo cual ejemplifica haciendo mención del tratamiento entre hijos y padres de parte de los hablantes jóvenes habitantes de comunidades urbanas de Madrid (Alba de Diego y Sánchez Lobato 1980) y Bahía Blanca (Fontanella de Weinberg *et al.* 1968). Los resultados de este estudio indican que las comunidades innovadoras usan al 100% el tratamiento de confianza *vos/vos* (Bahía Blanca) y al 75% el pronombre *tú/tú* como forma de confianza (Madrid). Esto contrasta con las formas de tratamiento dirigidas a los abuelos, donde la

⁴ La primera aparición impresa de la forma plena *usted* es del año 1635 en el *Don Gil de las calzas verdes*, según José Pla Cárcelos (1923: 279).

proporción de confianza vs. respeto en Bahía Blanca se sitúa en un 70% de vos vs. a un 30% de *usted*, y en Madrid entre un 65% de *tú* y un 35% de *usted*.

Volvamos a los estudios sobre el español de Venezuela. Tejera (2004-2005) investiga la segunda persona en el Nuevo Corpus Histórico del Español de Venezuela (en lo sucesivo: NCHEV). Este corpus consta de 128 documentos de los siglos XVI, XVII y XVIII, de los que Tejera seleccionó los que más se acercaban a la oralidad. Según Tejera (2004-2005: 242), *vuestra merced* fue “desde comienzos de la conquista [...] una forma enfática que se usó para expresar máxima reverencia”. Ya hacia la mitad del siglo XVIII expresa solo respeto, así como hoy en día lo hace la forma respetuosa *usted*. Según Tejera (2004-2005), para el siglo XVIII *vuestra merced* se usaba a) entre iguales de alto rango; b) para dirigirse de inferior a superior; c) de superior a inferior (como lo veremos usado, más adelante en nuestro análisis de las cartas mirandinas, por ejemplo: de parte de todos los altos cargos en la jerarquía militar y civil española hacia Miranda, sin importar que se trate de españoles peninsulares o de españoles americanos); d) entre familiares: de hijos a padres; y e) entre iguales de baja condición.

Tejera (2004-05: 257) documenta en el NCHEV para el español de Venezuela la primera aparición de *usted* en 1692 (70 años después de la primera en España). Esta forma, *usted* (abreviado *Vd.*), se registra en un documento de Caracas 1692, y se presenta en (6):

- 6 [...] Un sambo que no conose llevo a la dicha su cassa y le entrego dicho negritto disiendo se lo ttubiese hasta que **Vd** biniese que yba a buscar Vnas mulas[...]. (Negritas nuestras).

La forma de tratamiento con *usted* (Tejera 2004-2005: 246-247) se usaba entre iguales de alto rango (testimonio del año 1787), para dirigirse a superiores (testimonio del año de 1746), entre familiares, de un hijo a su madre (testimonio del año 1791). Así, Tejera (2004-05) constata que, entre las formas de tratamiento en uso en Venezuela en el siglo XVIII, se da un predominio de *vuestra merced* en el trato de intimidad, y la forma *usted* aparece en aumento para el trato de respeto:

Usted heredó el uso de *vuestra merced* como tratamiento de respeto y distancia de inferiores a superiores. Al finalizar el siglo XVIII aparece en

un documento como tratamiento oficial de respeto sustituyendo a *vuestra merced* (San Carlos, 1799), con lo cual se da por sentado que el pronombre *usted* está tomando su lugar (Tejera 2004-2005: 246).

Obediente Sosa (2016), por su parte, analiza las formas de tratamiento en general en el español de toda Venezuela desde la perspectiva de la pragmática. Su corpus incluye, además del NCHEV, estudiado también por Tejera (2004-2005), corpus regionales del estado Mérida, que representan las variedades de los Andes venezolanos. Estas últimas no son relevantes para la investigación que se desarrolla en el presente artículo, debido a que Miranda nació y creció en Caracas, lejos de los Andes venezolanos. Tampoco hemos hallado en nuestro corpus ninguna evidencia del contacto de Miranda con esta variedad del español, nos referimos al voseo americano.

Según Obediente Sosa (2016: 39) en el español de Venezuela del siglo XVIII, *usted* es, en sentido pragmático, un “tratamiento de respeto y cortesía o como forma indicadora de distancia”. Respecto a *vuestra merced* dice el autor (2016: 38) que es “el tratamiento predominante en las relaciones asimétricas y en las simétricas de respeto mutuo y cortesía, es el tratamiento formal por excelencia en los siglos XVII y XVIII”. Por otra parte, destaca que la forma *su merced* “a veces reemplaza a *vuestra merced* e incluso alterna con ella [...] sobre todo empleada en relaciones asimétricas por parte de los individuos de clases inferiores” (2016: 39).

La forma de tratamiento de *usted* (abreviado *V.*) sin la *-m-* (en vez de la abreviatura de *vuestra merced*, (*vñ.*) con *-m-*), es la que Miranda escoge usar primero como miembro del ejército español y luego en su papel de propagar las ideas independentistas de la América hispana. Aquí nos interesa subrayar el contraste que se aprecia entre la forma de tratamiento en las cartas manuscritas de Miranda y las respuestas que recibe, donde, a diferencia de cómo lo hace Miranda, predomina el uso tradicional de respeto con *vuestra merced* abreviado (*vñ*).

Además, hay que destacar que, aunque hay cartas dirigidas por Miranda a miembros de su familia, como su cuñado Arrieta, en estas Miranda no usa la forma *tú*, y tampoco lo hace en sus cartas políticas. Por otro lado, si pensamos en la comunicación oral, es muy probable que Miranda usara *tú* en su trato con inferiores, por ejemplo. No obstante, aunque se dirige, en alguna

narración de *Viages*, a sus ayudantes de cámara, por ejemplo, no hemos encontrado testimonios de tuteo.

Así pues, el presente trabajo se centra exclusivamente en las formas alocutivas *vuestra merced*, *usted* y sus respectivas abreviaturas, a saber: con *-m-* para representar el sintagma (*vmd*, *vmrd*, *vm...*) y sin *-m-* para representar el pronombre (*vd*, *v*, *U*, *V*, etc). Aunque *su merced* también se testimonia en el corpus, será objeto de un estudio posterior.

En lo concerniente a la interpretación de las abreviaturas de *vuestra merced* y *usted* cabe destacar una controversia clave en la bibliografía del cambio *vuestra merced* > *usted* y su notación abreviada, es decir: si las abreviaturas con *-m-* tuvieron una única lectura (como sintagma = *vuestra /vuesa merced*) o si, por el contrario, desde el XVII podía leerse de forma conservadora como sintagma o de forma innovadora como pronombre (cf. Sáez Rivera 2006; Gutiérrez Maté 2012: 1896; García-Godoy 2012: 129).

Como se verá en los parágrafos § 3 y § 4 en los que presentamos nuestro corpus y luego lo analizamos, la lectura que hacemos de las cartas corresponde a la siguiente hipótesis: las abreviaturas de *usted* sin *-m-* (*V*) usadas por Miranda, reiteradamente, en sus cartas manuscritas estudiadas aquí, las leemos como abreviaturas de la forma de tratamiento *usted*. Las abreviaturas con *-m-* las leemos como *vuestra merced*. Respecto a los trabajos recientes que estudian el *usted* informal (Cook 2019; García-Godoy 2022), no entraremos a discutir si se trata de *usted* semiformal o neutral el *usted* (abreviado *V*.) usado en las cartas de este corpus. Éste último puede ser tema para un artículo posterior.

3. El corpus⁵

Las cartas de Miranda testimonian un punto de la evolución de las formas de tratamiento de *vuestra merced* hacia *usted*, en el siglo XVIII, durante la llamada Colonia tardía, específicamente entre los años 1775 y 1800. Incluyen ejemplos de comunicación transatlántica entre el Puerto de Matanzas, La Habana, Londres y Madrid remitidas a La Habana, Nueva York, Londres y Madrid, así como de Barbados y de Trinidad a Londres. Además, señalaremos

⁵ Nuestra transcripción de los manuscritos mirandinos es paleográfica. Fue dirigida por el † Dr. Timo Riiho.

los aspectos pragmáticos del tratamiento entre Miranda y su superior inmediato (Juan Manuel de Cagigal) y no inmediato (conde de Floridablanca, principal intermediario entre Miranda y el Rey Carlos III), entre Miranda y sus agentes (Pedro Caro y Pedro de Vargas) y entre Miranda y sus familiares (su cuñado, su padre y sus hermanas).

Analizamos las cartas según su tipo sea oficial, política y familiar. Las cartas se leen a partir del sujeto iniciador de los mensajes: Francisco de Miranda, a quién se identifica como sujeto emancipador frente al dominio colonial español. Las cartas de puño y letra de Miranda en este corpus hacen circular (Chartier 1993, p.286) su “Representacion al Rey de España Carlos III. -1785” (T VII, fol. 141r-151r). Por conducto del embajador español en Londres y del ministro del Rey, Miranda envía su representación al Rey. Luego, manda a copiarla y la distribuye entre sus familiares y allegados. El mensaje tiene la misión de hacer llegar, por diferentes vías y a diferentes remitentes, la apología que el súbdito (Miranda) hace ante su Rey para reclamarle el trato desigual que se da a los españoles peninsulares frente a los españoles americanos. Pero esta representación y sus pruebas también le sirven a Miranda para informar a sus familiares y allegados acerca de lo que ha sido de su vida todos estos años, desde que salió de Caracas (1771) hasta el momento presente y de sus planes futuros.

En nuestro corpus de treinta y siete (37) cartas, Miranda es remitente de quince y éstas son manuscritos de su puño y letra. Las cartas restantes corresponden a otros remitentes tanto españoles como americanos. La selección de cartas se motiva porque son, en cierta forma, un corpus “natural” debido a que la mayoría de las cartas se relacionan entre sí y todas son extraídas de la misma fuente: *Colombeia, Viages*. Constituyen la primera de un total de tres partes (*Viages*; Revolución Francesa y Negotiations) de *Colombeia*, nombre que recibe el archivo total de Miranda. La correspondencia estudiada aquí (contenida en *Viages*) refiere un conjunto de eventos de la vida del general Francisco de Miranda, entre los años de 1775 y 1800, y nos permite acceder a las formas de tratamiento que usó durante este período de crisis y de ruptura con la corona española (cf. Hernández González 2006).

Respecto al tipo de documento, distinguimos entre tres tipos de cartas: las oficiales, las políticas y las familiares. Según Hernández Franco (1986: 121) en el reino de España, en el siglo XVIII:

La vía normal de comunicación entre el secretario de estado y sus embajadores es *la correspondencia de oficio* (...) para exponer [lo relativo] a las relaciones internacionales (...) hechos políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos del país en el que están destinados, y sobre todo los asuntos referidos a las relaciones entre España y las naciones donde sirven.

En algunos casos Miranda señala al margen el tipo de documento, otras veces lo hace en el cuerpo de la carta. En algunos casos señala que no ha recibido ninguna carta de oficio. Cuando el remitente es un alto cargo, como el ministro conde de Floridablanca, en el contexto estudiado, su sola firma autógrafa da fe de que el documento es una carta de oficio. Las otras cartas de oficio aquí estudiadas son entre Miranda y su superior inmediato Cagigal, así como entre Miranda y el encargado de negocios de España en Londres, Bernardo del Campo.

Francisco Sebastián de Miranda nace en la provincia de Caracas el 28 de marzo de 1750. Sale de la periferia e inicia su vida en la península española en el año de 1771. Sirve diez años en el ejército español y en 1783 se evade evitando la prisión. Inicia sus viajes de formación visitando y estudiando las naciones más importantes del mundo. Visita, estudia y anota en sus “Observaciones y Ocurrencias” detalles sobre Estados Unidos, Europa del este y del oeste. Entre 1792 y 1798 se encuentra en Francia. Alcanza el grado de Teniente General del ejército patriota francés. Es hecho prisionero en Francia dieciocho meses hasta enero de 1795. En 1801 redacta en Inglaterra su Proclama a los Pueblos del Continente Colombiano. El 2 de febrero de 1806 inicia su expedición libertadora. Está en Inglaterra a comienzos de 1808. En diciembre de 1810, Miranda regresa a su provincia natal en Caracas cuarenta años después de haber salido. En 1811 se incorpora al Congreso Constituyente y desde allí y desde la Sociedad Patriótica forma parte fundamental de la Declaración de la Independencia del 5 de julio de 1811. En 1812 Miranda es investido de plenos poderes y nombrado Generalísimo primero, Dictador después. En julio de 1812 capitula ante Domingo de Monteverde (San Cristóbal de la Laguna, Tenerife, España 1773- Cádiz 1832). Es hecho prisionero la noche del 30 de julio de ese año. Muere prisionero en la Carraca, cerca de Cádiz, el 14 de julio de 1816 (cf. en Fuentes primarias: *Francisco de Miranda*, presentación de *Colombeia* en línea).

Entre los remitentes y destinatarios de las doce cartas oficiales de nuestro corpus tenemos a actores de gran importancia como lo fue el ministro del Rey el Conde de Floridablanca José Moñino Redondo (Murcia 1728- Sevilla 1808). También figura Bernardo del Campo y Pérez de la Serna (Belorado, Burgos 1728- Madrid 1800), consejero de estado y diplomático formado en la Secretaría de Estado. A estas autoridades hay que sumar la del superior inmediato de Miranda, el teniente general de la Isla de Cuba, Juan Manuel de Cagigal de la Vega y Montserrat (Santiago de Cuba 1738- Valencia 1808). Las doce cartas oficiales, su fecha, remitente y destinatario, así como su fuente dentro del Archivo de Miranda se presentan en la tabla 1.⁶

Tabla 1. Cartas oficiales (CO)⁷

Remitente (r)	Destinatario (d)	Lugar de emisión	Fecha	Fuente en Colom-beia, Viages	Forma pronominal de tratamiento
Miranda CO1	Sr. D. J. M. de Cagigal	Puerto de Matanzas (Cuba)	16 de abril de 1783	t. XXV fol. 225r/v a fol. 228 r/v	<i>Vuestra Excelencia (V.E.)</i>
Juan Manuel de Cagigal CO2	S ^{or} . D. Fran ^{co} . de Miranda	Havana	18 de mayo 1783	t. VII fols 203r/v	<i>Vuestra merced (vñ.)</i>
Francisco de Miranda CO3	Exm ^o . Señor conde de Florida-blanca	Londres	10 de abril 1785	t. VII fol. 141r	<i>Vuestra Excelencia (V.E.)</i>
M.B. Campo CO4	S ^r . Fran ^{co} . de Miranda	Londres	2 de mayo de 1785	t. VII fols. 204r/v	<i>Vuestra merced (vñ.)</i>
El conde de Floridablanca CO5	S ^r . D ^{na} . Francisco Antonio de Miranda	Aranjuez	26 de mayo de 1785	t. VII fols. 208r/v	<i>Vuestra merced (vñ.)</i>

⁶ En las tablas 1, 2 y 3 se anotan los nombres y títulos de cada remitente (r) y destinatario (d) tal y como aparecen en cada carta. Respecto a la caligrafía de los nombres y apellidos se anotan en el cuadro según el original. Se normaliza la ortografía en los comentarios y análisis del estudio de los casos.

⁷ Numeramos las cartas con las siglas CO: cartas oficiales, CP: cartas políticas y CF: cartas familiares.

Francisco de Miranda CO6	Exm ^o Sr. Co: de Florida Blanca	Londres	8 de junio de 1785	t.VII fol. 151v	<i>Vuestra Excelencia</i> (V.E.)
El Conde de Floridablanca CO7	S ^r . D ^{na} . Francisco de Miranda	Madrid	18 de julio de 1785	t. VII fols. 206r/v	<i>Vuestra merced</i> (vñ.)
Francisco de Miranda CO8	Exm ^o . S ^r . Conde de Florida-blanca	Londres	1 de agosto de 1785	t.VII fols. 152r/v ⁹	<i>Vuestra Excelencia</i> (V.E.)
Miranda CO9	Marques del Campo	Londres	29 de junio de 1789	t XVIII, fol. 31r.	<i>Vuestra Excelencia</i> (V.E.)
Bernardo del Campo CO10	Miranda	Londres	1789 Jueves por la noche	t. XVIII, fol. 34r	<i>Vuestra merced</i> (vñ.)
Bernardo del Campo CO11	Miranda	Londres	1789 sabado	t. XVIII, fol. 32r.	<i>Vuestra merced</i> (vñ.)
Miranda CO12	Conde de Floridablanca	Londres	15 de julio de 1789		<i>Vuestra Excelencia</i> (V.E.)

Las veintitrés cartas políticas de nuestro corpus son en su mayoría comunicaciones entre españoles americanos, menos el caso de Francisco Rendón (Jerez de la Frontera, España 1760- México 1821). Para el año de 1780 Rendón estaba instalado en Filadelfia era oficial del Rey de España. Allí cumplió funciones como agente y diplomático entre España y Estados Unidos. Su primera estancia en Estados Unidos termina en 1785.

Entre los agentes políticos contamos a Pedro José Caro, de quién no tenemos datos biográficos, excepto que es cubano y es llamado por las autoridades españolas en 1802 “uno de los conjurados con Miranda”¹⁰ y al independentista neogranadino Pedro de Vargas (San Gil, Colombia 1762-?). Hay dos destinatarios más que consideramos forman parte del grupo de la correspondencia política de Miranda. Uno es Juan Manuel de Cagigal y el otro es Francisco Rendón. Pensamos que, a pesar de los cargos oficiales que ocupan

⁹ Hay dos borradores de puño de Miranda en el mismo tomo, fols. 210r/v y fols. 211r/v. En lo referente al tratamiento todas los borradores o copias son idénticos.

¹⁰ Revisado el 3 de octubre 2024 en *Pares. Portal de Archivos Españoles*: <https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/65763>.

ambos, dos de las cartas remitidas a ellos por parte de Miranda caben dentro del conjunto de las cartas políticas de Miranda. Una carta dirigida a Cagigal podría entrar dentro del conjunto de las cartas oficiales, pero preferimos agruparla con las cartas políticas porque en esta carta (CP1) Miranda le ofrece, más que a su jefe, a su amigo Cagigal, información confidencial acerca de lo que, al desertar, será su viaje por Estados Unidos. Juan Manuel de Cagigal y Monserrat nació en Santiago de Cuba en 1739 cuando su padre Francisco Antonio Cagigal de la Vega, originario de Teruel, era gobernador. Juan Manuel de Cagigal era mayor que Miranda once años. Cagigal fue capitán de regimiento de La Habana hasta 1762. En 1766 participó en las campañas de Orán y Argel. En 1778 fue mariscal de campo en el bloqueo a Gibraltar. Desde 1780, durante la guerra de las Trece Colonias, Francisco de Miranda sirvió bajo las órdenes de Cagigal. Por su participación en la toma de Pensacola, Cagigal fue ascendido a capitán general de La Habana y designó como su edecán a Miranda (Hernández González 2006: 42-44). Los detalles de las cartas políticas se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Cartas políticas (CP)

Remitente (r)	Destinatario (d)	Lugar de emisión	Fecha	Fuente en <i>Colombia, Viages</i>	Forma pronominal de tratamiento
teniente coronel D ^{na} Francisco de Miranda CP1 y M ^a (Miranda) CP2	teniente general D ^{na} Juan Manuel de Cagigal/ Sr. D. J. M. de Cagigal	Puerto de Matanzas (Cuba), Londres	16 de abril de 1783/ 3 de junio de 1785	t. XXV fol. 229r/v /t. VII fol. 212r	<i>Usted</i> (abreviado V.)
Fran ^{co} . de Miranda CP3	Sr.D. Bernardo del Campo	Londres	4 de mayo de 1785	t. VII fol. 205 r/v	<i>Usted</i> (abreviado V.)
M ^a (Miranda) CP4	Sr. D. Fran ^{co} . Rendon	Londres, New York.	20 de junio 1785	t. VII. fol. 216r/v	<i>Usted</i> (abreviado V.)
Pedro Caro Doce cartas CP5 a C16	Miranda	Lisboa, Jamaica, Trinidad, Barbados, Hamburgo	Desde 26 de marzo 1798 hasta 1800	t. XXIII desde fol. 116r a fol. 171r/v	<i>vuestra merced (vm̃.)</i> en diez cartas y <i>Usted</i> (abreviado V.) en dos cartas.
Miranda CP17 y CP18	Pedro Caro	Londres	30 de octubre 1798 y 3 de junio de 1800	t. XXIII fol. 129r y fol. 169r	<i>Usted</i> (abreviado V.), una sola vez <i>vuestra merced (vm̃)</i> en carta CP17
Pedro Oribe seudónimo de Pedro de Vargas, CP19 a CP23	Miranda (Martín seudónimo para Miranda)		Año de 1800	t. XXIII	<i>Vuestra merced (vm̃.)</i>

Las cartas familiares, finalmente, de nuestro corpus son las que Miranda dirigió a su cuñado Francisco Antonio de Arrieta y las que recibió de éste y de su otro cuñado Marcos de Orea. Se tratan en ellas noticias familiares, la vida de Miranda en España, desde que salió de su natal Caracas en 1771, y asuntos como préstamos y pagos de dinero. Estas cuatro cartas se detallan en la tabla 3.

Tabla 3. Cartas familiares (CF)

Remitente (r)	Destinatario (d)	Lugar de emisión	Fecha	Fuente en <i>Colom-beia</i> , <i>Viages</i>	Formas pronominales de tratamiento
Marcos de Orea CF1 y CF2	Miranda	Caracas	17 de julio de 1775 y 15 de abril de 1776	t. XXI fol. 13r. y fol. 14v	<i>Vuestra merced</i> (vm.)
Pancho (apodo familiar de Miranda) CF3	D. Fran ^{co} . Antonio de Arrieta	Londres	12 de mayo 1785	t. VII fol. 214r/v	<i>Usted</i> (abreviado V.), un solo cambio, en la despedida, a <i>vuestra merced</i> (vmd.)
Pancho (Miranda) CF4	S ^r . D. F. A. de Arrieta	Londres	20 de junio 1785	t.VII fol. 214v.	<i>Usted</i> (abreviado V.)

4. Análisis de las formas de tratamiento pronominales en las cartas mirandinas

Todos los enunciados emitidos por Miranda en estas correspondencias, del tema que sean, se producen cuando Miranda ha logrado evadirse del ejército español y ya está fuera de la esfera del poder. Miranda se encuentra en una situación irregular al ser un fugitivo de la corona española, por haberse evadido del servicio militar español. En una parte importante de estas cartas el hablante Miranda decide usar, casi exclusivamente, como tratamiento de respeto la abreviatura de *usted* (V). Esta forma de tratamiento parece encajar dentro de un espectro social en el que se favorece una comunicación respetuosa, pero apartada de las grandes distancias que implica el trato

reverencial. Da paso a una suerte de igualdad de trato. Miranda opta por el uso del *usted* (abreviado *V.*) de una manera, al parecer, poco frecuente en el ámbito institucional del siglo XVIII en la Península. En este sentido, señala García-Godoy (2012: 140) que

[e]l nuevo pronombre sólo se registra en la correspondencia oficial en dos circunstancias: a) cuando un remitente, de baja instrucción, desconoce la retórica epistolar de las cartas y refleja en la escritura la pauta oral; b) cuando las autoridades dan instrucciones urgentes en notas o esquelas, en las que se eliminan las convenciones lingüísticas fijadas por la tradición.

Ni (a) ni (b) describen lo que ocurre en la carta de Miranda a Cagigal del 16 de abril de 1783 (CP1). En efecto, esta carta tiene un total de 517 palabras, es más corta que su primera carta a Cagigal (CO1) (1.295 palabras), pero no entraría en la categoría de esquila breve, que nos parece puede compararse al billete o convite. Bien es verdad que, por su asunto, se puede decir que tiene el carácter de una comunicación urgente. A este respecto, añade García-Godoy (2012: 140) que

[f]uera del ámbito institucional, el uso estricto de *usted* aparece ligado a un nuevo tipo de correspondencia: los artículos remitidos en la naciente prensa. Es en este subgénero epistolar en el que se concentra el mayor número de ocurrencias de *usted*.

Entre los aspectos extralingüísticos que manejamos y que describen al hablante Miranda tenemos su carácter adelantado de hombre culto. Miranda era un voraz lector no solo de literatura en general, es decir, historia, novela, filosofía, sino también de prensa. En su Archivo hay testimonios de sobra de estas actividades. Además, en Londres fue editor de la publicación periódica *El Colombiano* (cf. *El Colombiano* 1810).

4.1. Cartas oficiales

A Miranda se le trata de *vñ.* en la carta de 1785 que le remite su superior inmediato, el teniente general Juan Manuel de Cagigal (CO2, tabla 1), en tres

cartas que le remite Bernardo del Campo (CO4; CO11 y CO13) y en las dos cartas que le remite el conde de Floridablanca (CO5 y CO7).

En la primera carta de Miranda a Cagigal (CO1), le informa su decisión de separarse del ejército al servicio del Rey de España, las razones por las cuales se vio obligado a desertar y los planes que en lo sucesivo tiene de viajar por Europa. En carta (CO1) Miranda trata a Cagigal de *Vuestra excelencia* (V.E.). Miranda hace uso de las normas de tratamiento de manera coherente y apropiada a la situación y la intencionalidad comunicativa en la que se encuentra frente a su superior inmediato.

Cagigal, por su parte, en su respuesta (CO2), trata a Miranda de forma respetuosa y comprensiva, si se quiere, usa exclusivamente la forma tradicional de trato con *vuestra merced* (vm.), en este caso para un inferior en la escala jerárquica, un total once veces.

Así pues, Miranda usa respecto a Cagigal en su primera carta (CO1) *vuestra excelencia* (V.E.), es decir, el trato más formal que se le puede dar a un superior de este rango. Aunque Lapesa (2000: 319) afirma que ya desde 1619 se reservaba el uso de *vuesa excelencia* para los generales de armadas, entre otros, Miranda usa *vuestra excelencia* (V.E.) quince veces respecto a su superior en esta carta (CO1). Le trata asimismo de *Señor excelentísimo*. Contiene la carta citada una comunicación asimétrica de la mayor formalidad, lo cual no impide, sin embargo, que el remitente trate asuntos personales en los que su vida misma está comprometida. Es decir, la formalidad no interfiere en la expresión de sentimientos altamente dramáticos por parte de Miranda. Veamos los ejemplos (7) a (9), tomados de dicha carta (CO1), que ilustran tanto las formas de tratamiento empleadas como el tono y la temática de la carta:

- 7 [fol. 226v] Nunca he temido (y V.E. es buen teftigo) ni¹⁶ a los enemigos del Rey; ni a los emulos de V.E.
- 8 [fol. 227v] V.E. por larga experiencia save, con quanto/⁸ amor y Celo e servido á su Mageftad, y á mi Pa/⁹tria.
- 9 [fol. 228r] Conosco Señor Exmõ., que mi carácter ni/⁴ es abatido, ni tiene aquel humilde sometimiento, q^e./⁵ tål véz se requiere para subir sin trabajo la sima/⁶ de la fortuna, à expenjas de la buena-hombria!. (Negritas nuestras).

En su carta a Miranda (CO2), que clasificamos de oficial, Juan Manuel de Cagigal trata a Miranda únicamente de *vuestra merced* (*vñ.*). Como señala Tejera (2004-2005), para el siglo XVIII aparece en el corpus NCHEV la forma abreviada *vñ.* La misma autora indica que *vñ.* es el trato reverencial dado por un superior de alta jerarquía a un inferior (Tejera 2004-2005: 259). Cagigal saluda a Miranda: “Mui Señor mio y amigo” y se despide: “Beso las manos de *vñ.*”. En otras palabras, Cagigal, español americano, nacido en La Habana, prefiere el uso tradicional de respeto *vñ.* para dirigirse a su joven edecán. Este uso tampoco le impide mostrar su afecto respetuoso con la frase de despedida citada arriba.

Escogiendo el tratamiento de respeto tradicional de *vñ.* frente al *usted* (abreviado V.) Cagigal se dirige a Miranda guardando la asimetría, como corresponde a su jerarquía militar. En el saludo llama a Miranda su amigo y en la despedida agrega: “su amigo que mas[SIC] lo quiere, y aprecia”. En el cuerpo de la carta, que consta de cuatro párrafos, usa un discurso que, si nos guiamos por los aspectos pragmáticos (cf. Tejera 2004-2005: 249) se caracteriza por [+respeto] y [+ amabilidad] hacia Miranda. Finalmente, se observa en esta carta (CO2) que Cagigal utiliza la palabra cariño en dos ocasiones, como revela el ejemplo (10):

- 10 [fol.203v] *vñ* es joven aun, y se halla como Sabe propuesto ya en/⁶
dos ocasiones para Coronel con Sueldo, espero que con mi llegada á/⁷
la Corte se dê curso à esta instancia, y que informado S. M./⁸ mejor de
los Servicios, y Caracter **de su persona de *vñ***¹¹ logre maiores/⁹
Satisfacciones, teniendo Sus amigos la [de verle] en nrõ. Pais con/¹⁰
gusto general, y io Satisfacer el **Carino**[SIC] Paternal con que/¹¹
siempre he mirado su persona.¹² (Negritas nuestras)

En las cartas remitidas de parte del conde de Floridablanca (CO5 y CO7) — quién fuera secretario de estado entre 1777-1792, y dirigió la política internacional de España (Hernández Franco 1986: 124)— al teniente coronel Francisco de Miranda le trata de manera asimétrica, de superior a inferior con *vñ.* Este es el trato corriente tanto en el español peninsular como en el que

¹¹ Uso del posesivo doblado ver arriba § 2, ejemplos 3, 4 y 5.

¹² Esta carta no es autógrafa, es una copia de otra mano.

describe Tejera (2004-05) sobre la base de los datos del NCHEV, para los casos de “respeto a la jerarquía de un superior de alta jerarquía a un inferior” (2004-2005: 242); asimismo, para Obediente (2016: 38) *vñ.* es el “trato predominante en las relaciones asimétricas y en las simétricas de respeto mutuo y cortesía de los siglos XVII y XVIII”. En cierta forma, este trato recuerda el que recibe Miranda de parte de Cagigal que usa únicamente *vñ.* para con Miranda.

El trato respetuoso de *vuestra merced* con sus categorías pragmáticas de distancia y disgusto (cf. Tejera 2004-2005: 249) lo recibe Miranda en la carta (CO7) del conde de Floridablanca, fechada el 18 de julio de 1785. Sin mediar saludo, el ministro del Rey se dirige a Miranda invariablemente de la forma respetuosa tradicional para el trato de inferiores, es decir, *vñ.* En un tono serio, incluso de regaño o reclamo le dice que su representación al Rey es dilatada, es decir, extensa al igual que sus documentos anexos, como indica el pasaje recogido en (11):

- 11 [206r]Dije à **vm** con fecha de 26 demayo/¹ que siendo dilatada la representacion/² para S. M. que **vm** me habia diri-/³gido, y mas aun los documentos en/⁴ que **vm** la apoya, no me habia sido/⁵posible enterarme hasta entonces/⁶ segun correspondià para dar cuenta/⁷detodo ello á S. M. (Negritas nuestras).

Más adelante agrega, en tono explicativo, como ilustra el ejemplo (12), que para ser imparcial debe:

- 12 [fol. 206r]tomar por medios indirectos/¹⁸ [fol. 206v] varias noticias é informes re-/¹⁹ servados que no esten sugetos a/²⁰ alguna preocupacion ò resentimi-/²¹ento.

Con esta afirmación, Floridablanca parece que está poniendo en duda la veracidad de las pruebas dadas por Miranda en su defensa. El tono del mensaje parece un regaño, una advertencia. Desde el inicio de la carta el tono es seco, distante, como para dar una orden, pues no tiene saludo. Así, Floridablanca trata a Miranda de *vñ.* en un tono distante que marca la diferencia de poder establecida jerárquicamente. Miranda, por su parte, en las cuatro cartas (tres del año 1785, CO3; CO6; CO8 y una de 1789, CO12) que

dirige a Floridablanca usa solamente la forma de tratamiento más elevada para el momento, *vuestra excelencia* (V.E.).

El tercer contacto oficial de Miranda, Bernardo del Campo fue encargado de negocios en Londres desde 1783, Marqués del Campo desde 1787, embajador en Londres hasta 1789, y hombre de confianza de Floridablanca. (Hernández Franco 1986: 13; rah.es). El asunto de la identidad de Miranda lo refiere el cónsul español en Londres a Miranda en su carta (CO4) del 2 de mayo de 1785. Campo identifica a Miranda como español. Un ejemplo de lo que le dice Campo a Miranda lo podemos ver en (13):

- 13 [204r]Aunq^e. No/³ tengo la honra de conocer a vñ porq^e no nos he-/⁴ mos encontrado y ignoro consiguientem^{te} sus asuntos,/⁵ el interes q^e **tomo por todo español** me mueve/⁶ a decirle q^e dentro de dos ô tres dias tendre oca-/⁷ sion de dirijir su pliego ô qualquiera otra cosa/⁸ q^e quiera enviar (Negritas nuestras).

Se observa que en todas las cartas oficiales de nuestro corpus el tratamiento dado a Miranda es el tradicional y muy antiguo *vuestra merced* (vñ.). Por su parte, Miranda trata a los destinatarios de dichas cartas con el tratamiento reverencial dado a los altos cargos de la corona española, *vuestra excelencia* (V.E.). De tal forma, Miranda no hace uso incorrecto de las formas de tratamiento y respeta la reverencia a quién se le debe oficialmente.

4.2. Cartas políticas

Miranda no responde de igual forma todas sus cartas oficiales y esto es notorio cuando pensamos en el uso tradicional de tratamiento con *vuestra merced* (vñ.) frente al *usted* (abreviado V). Por eso, del conjunto de las cartas oficiales que Miranda responde destacan CP1; CP2 y CP3 en las cuales usa exclusivamente la forma de trato pronominal con *usted* (abreviado V). Las primeras dos cartas (CP1 y CP2) son dirigidas a su superior inmediato Cagigal y la tercera (CP3) al representante de España en Londres, Bernardo del Campo, quien para el momento no había sido favorecido aún con el título de Marques. De las cartas oficiales recibidas, Miranda le responde a Campo con

una carta que hemos clasificado dentro del conjunto de sus cartas políticas (CP3), la citamos completa en (14) debido a su brevedad:

- 14 [205r] Mui S^r mio: Doi á V. ~~muchas~~ (interlineado: mil) gra^s. por las atentas expreciones/¹ conque en su apreciable de 2- del pCorr^{te}. me favorece **como á espa-² ñol**: y siento verdaderam^{te}. no aver estado en Caja quando V. me/³ hizo la honra de pafár por xxxx (interlineado: ella). —Aprecio asi mismo el embio del/⁴ xxxxxx Pliego para la Corte, y generosa oferta conque V./⁵ conluie; – cuia fineza **como español**, y como hombre agradecido/⁶ no olvidará (interlineado: nunca) mi gratitud./⁷ queda De V. (interlineado: con fino af^{to}.) su mas obed^{te}. y Seguro Servidor.
G.f.m.[...]. /⁸ Londres 4- de mayo 1785.
Fran^{co}. de Miranda. /⁹ S^r. D. Bernardo del Campo. (Negritas nuestras).

Como leemos en esta carta (CP3), el asunto sobre el ser español lo trata Miranda políticamente y lo refiere dos veces. Miranda parece decirle a Campo que, normalmente, no se le considera o se le “favorece” a Miranda “como a español” sino como ¿a qué? ¿A no español?

Finalmente, en la despedida se observa que la leyenda completa desarrollada puede ser: “**guarde Su merced [...]**”, forma de trato que no analizamos ahora, pero que puede compararse al cambio de *usted* a *vuestra merced* en la despedida en carta de Miranda a Arrieta que analizamos más adelante en cartas familiares (§ 4.3).

En las cartas CP1, CP2 y CP3 Miranda responde con el trato de *usted* (abreviado V.) a quienes le han tratado a él con la forma tradicional de *vñ*. en este caso su superior inmediato Juan Manuel de Cagigal (CP1 y CP2) y Bernardo del Campo representante de España en Londres (CP3).

Mientras tanto, en el español de Venezuela mucho más tarde, en 1799, al final del siglo XVIII, se tiene testimonio del uso de *usted* “en un documento como tratamiento oficial de respeto sustituyendo a *vuestra merced* (San Carlos, 1799)” (Tejera 2004-2005: 246). En otras palabras, para la fecha (1785) de la carta a Campo (CP3) ya Miranda sigue usando este tratamiento respetuoso en en el ámbito oficial, que usó antes (1783), en CP1, como forma de trato respetuosa con Cagigal. Esta carta (CP1) de Miranda a Cagigal Miranda la

encabeza con la fórmula de tratamiento: “Exm^o. Señor”, y la anota arriba y al margen como carta confidencial, veamos el siguiente fragmento (15):

- 15 [fol. 229r.] (*Interlineado*: “Confidencial”) ~~Reservado~~/1 Exm^o. Señor/² Mi m^aj venerado amigo, y favorecedor: Por la carta de oficio que con esta/³ otra escribo á V., abra visto mi resolución de pagar al Norte de America, y/⁴ los motivos que me han movido á ello.— ahora me resta prevenirle que siendo/⁵ los designios de nuestros contrarios, tan manifiestamente deprecados, no/⁶ es regular desistan del empeño, ~~xxxxxxxx~~ malogrando su premeditado golpe, sin/⁷ tocar primero otros resortes, a fin de conseguir ~~su~~ (*interlineado*: “su”) intento; y así es indispensable/⁸ que sin pérdida de tiempo informe V. a la corte, para que ~~advertidos~~ (*interlineado*: “con esta prevención”),/⁹ aguarden a lo menos p^r. lo que io escriba (Negritas nuestras).

La carta (CP1) que clasificamos dentro de las políticas sigue a la oficial (CO1) también dirigida a Cagigal y de la misma fecha, 16 de abril de 1783. El cambio de trato de V.E. a usted (abreviado V.) puede ser atribuido al tenor del mensaje personal y en cierta forma, de vida o muerte. La existencia de Miranda está en juego porque acaba de evadirse del servicio del Rey y huye a Norte América.

En una carta de Miranda cuyo destinatario es el señor Don Francisco Rendón (CP4), Miranda usa para tratarlo únicamente *usted* (abreviado V.). Saluda y despide a Rendón llamándolo su amigo. Se lee que es un conocido de Miranda, residente en Estados Unidos. Todo parece indicar que es una persona de confianza de Miranda. Con esta carta Miranda hace llegar a Rendón una copia de los “mamotretos” ó pliegos dirigidos a S.M., es decir, su “Representación al Rey de España Carlos III”. Vale recordar que dicha representación contiene un reclamo al Rey por parte de Miranda por el trato desigual que se da a españoles peninsulares frente a españoles americanos. En su carta a Rendón parece que el destinatario conoce muy bien la situación política de Miranda, si nos guiamos por el siguiente pasaje que se presenta en (16):

- 16 [fol. 216r.]. Notará V. igualm^{te}. como corrio la pluma por ~~las~~ (*interlineado*: “los”) ~~ocurrencias~~ (*interlineado*: “incidentes”)/⁹ de America, sin tocar en la Cabala ~~Galicana~~ de Philadelphia; y con-/¹⁰ fiesfo

que no fue sin veementes impulsos, ~~de la razon~~ que el animo/¹¹ ~~xxx~~ refentido, pudo someterse á los prudentes dictados de la razon, y/¹² de la consecuencia: —pero quedame la satisfaccion de que acrifolada/¹³ cada dia mas mi Conducta producirá luz suficiente á ~~xxxxxxxxxx~~ (*interlineado*: “confundir”)/¹⁴ las baxas indignas ~~xxxx~~ (*interlineado*: “sospechas”) y cubrirlas de (*interlineado*: “ignominia, y”) berguenza, —si es que tienen/¹⁵ alguna! —(Negritas nuestras).

Los mensajes de la comunicación enviada de parte de Miranda a su agente Pedro José Caro (CP17 y CP18 tabla 2) tratan temas como tareas de recolección de datos respecto a algún personaje importante para las estrategias de la causa independentista, comunicaciones de la situación de otros agentes. Se tratan también aspectos personales referidos a problemas de la travesía durante la navegación, la estancia prolongada en puertos, alguna enfermedad. Pero como tema central está la causa independentista de la América hispana.

Como hemos señalado en la introducción, Miranda parece ser el principal generador de esta correspondencia, primero por intereses personales y luego por intereses colectivos (cf. Bohórquez 2006: 225). Es así como aquí se observa lo que hemos llamado una “red comunicativa” que se compuso para adelantar la causa de la Independencia hispanoamericana. El término de “red comunicativa” lo formulamos a partir de la noción de “red social” que Hummel (2010: 140) define como un grupo de personas que se conocen, pero que no son representativas en número, desde el punto de vista sociolingüístico. En nuestro caso se estudian los testimonios hallados en las cartas como una contribución a la sociolingüística histórica del español de la Colonia tardía.

Las cartas de Pedro José Caro a Miranda cubren un período de más de dos años, entre el 26 de marzo de 1798 hasta 1800. Caro envió a Miranda 35 cartas, más informes de diferente tipo. El primero se titula “encargos de Caro” (cf. fol 114r/v.). Algunas cartas y algunos informes no tienen fecha ni firma. Miranda los recibió y los editó en un conjunto bajo el nombre de “Caro”, en el tomo XXIII de *Viages*, a partir del fol. 114r. En una de las doce cartas políticas de Caro a Miranda, seleccionadas para nuestro corpus, (ver referencias en tabla 2) “abordo de la nao Eliza, cap. Carmont, martes 6 de noviembre de 1798” (fol. 133r.), Caro saluda a Miranda de “Am[ig]lo muy amado”, en otras cartas lo

saluda de “Amigo y dueño”. En el ejemplo (17) vemos cómo Caro se refiere a la causa independentista:

- 17 [fol. 133r] celebro en primer/⁷ lugar las buena[^f noticia[^f de America cuya/⁸ causa e[^f tan nuestra como propia.

Caro se dirige a Miranda solo con *vuestra merced* (*vm̃.*) en esta larga y continuada correspondencia de dos años. Miranda lo trata de *usted* (abreviado *V.*), excepto al cambiar a *vm̃.*, en la carta (CP17) enviada desde Londres el 30 de octubre de 1798, en un momento en que Miranda explica a Caro un procedimiento necesario para evitar que las cartas sean interceptadas. En esta carta Miranda trata a Caro de *usted* (abreviado *V.*) cuatro veces, y una sola vez, que no es la despedida, lo trata de *vm̃.* En este caso vale la pena analizar el sentido de este mensaje en el que Miranda le está refiriendo a Caro las instrucciones que debe leer y seguir acerca de todo lo concerniente al envío de las cartas, a Filadelfia y a Trinidad, para que Caro lo haga de la manera correcta. Parece que el uso de *vm̃.* en esta situación (cf. Serrano 2000: 214, citado por Hummel 2010: 141) adquiere un carácter de cercanía. Miranda usa la forma tradicional de respeto *vm̃.* dándole un valor de consideración. Citamos un fragmento de la carta (CP17) a continuación, en el ejemplo (18):

- 18 Lea **V.** la Ynstrucción que lleva amigo mio, y en ella encontrara/⁸ los nombres, y direcciones que deben tener las cartas que vengan p^a/⁹ Philad^a., ó Trinidad..... solo en esta Ysla serà acaso nece[sari]o variar, segun que/¹⁰ **V.** lo juzgue comb^{te}. à su arrivo, ò con la llegada de m^r.“ Brown; mas hasta/¹¹ entonces todo està bien: y siga **V.** la dha Ynstruccion que nos entenderemos/¹² perfectamente.— Ya se avia avisado à los j[es]f. Willing y Co: para quienes **vm̃.**/¹³ llevaba cartas à Philad^a. (Negritas nuestras)¹³.

Al final, en más de un año de correspondencia entre Miranda y Caro, en su antepenúltima carta, enviada desde Falmouth el 14 de mayo de 1800, y su

¹³ Nuestra lectura de esta abreviatura es como señalamos aquí *vuestra merced* (abreviado *vm̃.*), sin embargo tal vez pueda leerse ‘vuestras mercedes’ o ‘ustedes’.

última carta, desde Hamburgo el 14 de junio de 1800, Caro termina, al parecer, imitando el trato de Miranda y llama a Miranda también de *usted* (abreviado V.). En estas dos cartas (cartas CP14 y CP16 en la tabla 2), *usted* (abreviado V.) es la única forma de trato pronominal que usa. Así bien, en un total de treinta y seis cartas de Caro solo en dos este agente de Miranda usa el tratamiento con *usted* (abreviado V.), uso que, a nuestro juicio, Caro aprende de Miranda. Así pues, cuando ya ha pasado un año y medio de correspondencia entre Caro y Miranda, se despide Caro de Miranda en la carta CP14 como se lee en el ejemplo (19):

- 19 [fol. 167v] A Dios mi am^o. spr^e y p^a. siempre de V. y de la causa
(Negritas nuestras).

Pedro Fermín de Vargas (San Gil, Colombia 1762- ?), colombiano (en aquel entonces neogranadino) fue, igual que Miranda, un ilustrado y hablante del español de América. Criollo de madre indígena y con un título de jurisprudencia del año de 1780, de Vargas era políglota, estaba preparado como economista y botánico (pupilo de Álvaro Mutis y colaborador principal de la expedición botánica, en tiempos del virrey Caballero y Góngora) y presentaba una clara inclinación por la medicina. (cf. Universidad del Rosario). Según Robertson (2006: 157), Vargas es uno de los que se reúnen con Miranda en Londres desde 1799.

En sus cartas, remitidas a Miranda, Pedro de Vargas usa el seudónimo de Pedro Oribe. Son cinco cartas y datan entre marzo y mayo de 1800, que agrupamos dentro de las políticas (cartas CP19 a CP23 de la tabla 2). En dos de ellas, al final, nombra a su destinatario, Miranda, con el seudónimo de Mr. Martin. En el cuerpo de sus cartas Vargas, al igual que Caro, habla de la causa. En una de ellas nombra a Caro. Conoce bien la situación difícil de Miranda con el reino de España, porque refiere los cargos que los tribunales de la corona han hecho a Miranda. Nombra a Catalina de Rusia, lo que indica que conoce los viajes que ha hecho Miranda por la Europa oriental. A Miranda lo trata exclusivamente con la forma tradicional de respeto de *vñ.* y, a la vez, en el saludo y a veces en la despedida, utiliza calificativos de alta estima, llamándole de “venerado general y paisano[sic]”, “paysano y amigo”; “paysano y dueño”; “amigo y señor”. Un ejemplo de esto lo tenemos en (20):

- 20 [fol. 189v] Ay, amigo mio que sensaciones/⁴ tan agradables he recibido con la carta de **vm.** ¿Sera verdad que tocamos al desen-/⁵lase de esta grande escena? Los asuntos no estan desesperados, aun se acuerdan/⁶ alli de nosotros, nuestros paysanos conocen sus derechos y quieren vindicarlos—./⁷ Son cosas estas que me hacen palpar el corazon de un modo indescriptible. (Subrayados en el original, negritas nuestras).

La antigua forma de tratamiento respetuosa de *vuestra merced* (*vm.*) ha sido, prácticamente, sustituida por el *usted* (abreviado *V.*) en nuestro corpus, por el hablante Miranda en parte de la correspondencia oficial y, en menor medida, por el hablante Pedro Caro, en su correspondencia política. Así bien, *usted* (abreviado *V.*) pasa a ser la forma de uso respetuosa corriente hacia personas a las que no se les considera ni por encima, ni por debajo del propio nivel, constituyendo un trato, en cierta forma, neutral.¹⁴ Al parecer, este nuevo uso del *usted* (abreviado *V.*) en la correspondencia del último cuarto del siglo XVIII es usado, en principio, por hablantes innovadores como Miranda.

4.3. Cartas familiares

La forma de tratamiento más antigua, *vuestra merced* (*vm.*), registrada en nuestro corpus está en las dos cartas (CF1 y CF2 tabla 3.) enviadas a Miranda por su cuñado Marcos de Orea. Orea estaba casado con Micaela Antonia de Miranda y Rodríguez (Caracas 1753-1785), hermana de Miranda (Grisanti 1950: 66).

¹⁴ Aunque no lo estudiamos aquí, vale la pena recordar que en sus estudios del español de América en la Independencia Frago (2007: 178) apunta el sentido quizás “neutral” de *usted*: “En el *Correo del Orinoco* salvo el ocasional uso de *vos* y el más extendido de *vosotros* ya referidos, el tratamiento recae en la tercera persona, **tanto mediando la confianza como el distanciamiento formal**”. Y de nuevo Frago (2011: 67) afirma que el uso frecuente de ***usted*** [en forma plena o abreviada] en las cartas de San Martín, Bolívar, Belgrano, Rosas y tantas figuras relevantes de la vida civil y militar de la época [de las independencias hispanoamericanas **es independiente**] **de la confianza o despego del remitente con el destinatario** (negritas nuestras). Todo lo cual parece apuntar a la neutralidad del tratamiento de *usted*. Véase también Cook (2019) y García-Godoy (2022).

Las misivas de Orea a Miranda, enviadas desde Caracas el 17 de julio de 1775 (CF1) y 15 abril de 1776 (CF2), tratan temas íntimos de la relación de Miranda con su hermana Micaela, quién en 1775 tuvo otra niña y sobre las angustias de la madre de Miranda, al no tener noticias suyas. Estas son noticias que Orea le comunica a Miranda en nombre de las dos mujeres. Orea trata a Miranda siempre de *vuestra merced* (vñ.), como se ve en el ejemplo (21)

- 21 [fol. 14r.] Querido Hermº. y Dueño mio. No save **Vm.** bien el/² quidado conq. nos tiene, pues haviendo llegado el San Migl.^{l.}/³ Y San Lonº. ambos de Cadiz, y no haver tenido carta de **Vm.**/⁴ estamos sin saver aqº. atribuirlo, y asi nunca pr. Dios deje/⁵ de haserlo pues de lo contrario perdera el juicio su Madre (Negritas nuestras).

En ambas cartas lo saluda de “querido hermano y dueño mio”. En su segunda carta, un año después (1776), al final anota el nombre del destinatario así: querido Sr. Fran^{co}. (señor Francisco). En estas cartas de Orea, al igual que en las cartas de Miranda a su cuñado Arrieta, además de los asuntos familiares se tratan asuntos económicos. Es decir, estas cartas de tema familiar registran también temas públicos relacionados con préstamos y pagos de dinero.

Francisco Antonio de Arrieta, quién murió entre 1785 y 1790, es otro cuñado con quien se escribe Miranda. Arrieta se casó con Rosa Agustina de Miranda y Rodríguez, segunda hermana de Miranda. Al parecer, era mucho mayor que Miranda, por lo que lo llamaba a Miranda de Panchito y Miranda lo llamaba Tío. Arrieta fue el padrino de Francisco Antonio Gabriel, hermano de Miranda. Con este hermano fue confundido Miranda durante muchos años (Grisanti 1950: 61-63). Testimonio de esta confusión lo tenemos en en la primera carta de respuesta a Miranda por parte del conde de Floridablanca (carta CO5 en la tabla 1, arriba).

De las cuatro cartas familiares de nuestro corpus, tenemos dos en las que Miranda firma con el apodo familiar de Pancho, en sus cartas a Arrieta (CF3 y CF4). Miranda lo trata a Arrieta de usted (abreviado V.), en la carta (CF3) enviada desde Londres y fechada el 12 de mayo de 1785, pero en la despedida cambia el trato con *usted* (abreviado V) a *vñ*. Tratamiento que podríamos considerar más cercano si lo contextualizamos dentro de la tradición del uso de *vñ* de intimidad (Tejera 2004-2005: 258). El ejemplo (22) incluye un fragmento de esta carta:

- 22 [fol. 214r] Hasta ahora voi mui bien de salud, y solo he encontrado con/⁷ la adversidad de perdér el dinero que remitia para mis viages desde/⁸ la Havana (14^o || pesos fuertes) en una embarcacion que fue la ultima que/⁹ el enemigo quemó sobre las costas de america ~~ela~~ dia antes de/¹⁰ [] las ostilidades—por lo que mortifico á V. ahora; y suplico á la/¹¹ familia; me dispensen elfavór de dos mil pefos que libro (*interlineado*: “contra V.”) ¹² (*interlineado*: “á favór”)/ de D. Mathias Gandazegui (*interlineado*: “vec^o. de esta Ciudad”), es para satisfacér a los ~~amigos~~ (*interlineado*: “sugetos”) que/¹³ generosam^{te}. me han favorecido./¹⁴ Dé V. mis (*interlineado*: “mas”) finas expreciones á todos—y suplique a mi (*interlineado*: “Querido”) Padre/¹⁵ [se/le] sirva tener esta por suia; como asi mismo a Rosa &c...muchas/¹⁶ [] las p^a. Josef Maria. Agur./¹⁷ De Vm̃d. su (*interlineado*: “afm^o.”) ~~xxx xxx~~ (*interlineado*: “Emn^o.”) y/¹⁸ ~~fiel~~ (*interlineado*: “vend^o.”) amigo/¹⁹
- [rúbrica] Pancho — (Negritas nuestras)

En esta segunda carta a su cuñado Arrieta, el carácter privado del mensaje se subraya en la apelación que Miranda hace a su padre y demás miembros de su familia. En lo que concierne a la alternancia entre *usted* y *vuestra merced*, Miranda usa *Vm̃d.* en la despedida y este puede constuir un gesto de acercamiento afectivo, semejante al del saludo al inicio de la carta, donde le trata de “querido ermano y amigo mio”.

El uso del *usted* (abreviado *V.*) por parte de Miranda en sus cartas a familiares que admite la variación del trato con *vuestra merced* en ésta sola carta (CF3), puede interpretarse como uso formulaico (cf. Gutiérrez Maté (2012) pág. 1896). O quizás como hemos sugerido aquí, el hablante Miranda decide en la despedida mostrar la cercanía hacia un familiar al que respeta y aprecia (Tejera 2004-2005; Obediente 2016). Pero también puede interpretarse en la línea de trabajos que subrayan el carácter omniabarcador de *usted* en el siglo XVIII, de *usted* como “tratamiento corriente” o “neutral” véase: Cook, Manuela (2019) y García-Godoy, María Teresa (2022).

4.4. Discusión

Según los resultados obtenidos en este trabajo, la forma de trato que Miranda recibe en todas las cartas sean familiares, oficiales o políticas es *vuestra merced* (*vñ.*), excepto en dos cartas de Pedro José Caro (CP14 y CP16). Miranda mismo no emplea la forma *vuestra merced* salvo en dos cartas, en una para Pedro José Caro (CP17), y en otra para su cuñado Arrieta (CF3), en ésta cambia de *usted* (abreviado *V.*), usado a lo largo de la carta, a *vuestra merced* (*vñ.*), en la despedida. Respecto al paso de *vuestra merced* a *usted*, en ambos casos el tratamiento predominante en el cuerpo de las cartas a Caro (CP17 tabla 2) y a Arrieta (CF3 tabla 3) es el *usted* (abreviado *V.*), (ver ejemplos 18 y 22).

La forma de trato recurrente con *usted* (abreviado *V.*) de parte de Miranda, estudiada en nuestro corpus, no distingue, al momento de su uso, si se trata de cartas oficiales (excepto a altos cargos), políticas o familiares. Es la forma de trato que Miranda escoge como hablante innovador, y que, en algunas situaciones, cambia al tradicional *vuestra merced* (*vñ.*) porque lo necesita para expresar ya sea un sentimiento de cercanía, como en el caso de la carta (CF3) que escribe a su cuñado Arrieta, o para ser más explícito y hacerse comprender, en una especie de trato pedagógico hacia su agente Pedro José Caro (en la carta CP17).

Lo observado en la lectura y análisis de nuestro corpus nos permite afirmar que, en el español del siglo XVIII, específicamente, en el lapso leído, de 1775 a 1800, se testimonia un uso innovador por parte de Miranda al preferir el tratamiento de *usted* (abreviado *V.*) frente al tradicional y muy antiguo de *vuestra merced* (*vñ.*). Y que el hablante Miranda consigue suplementar este uso innovador cuando lo considera necesario, cambiando a *vñ* y, en otro caso, usando el trato nominal de *excelentísimo señor* (*Exm^o. Señor*) reservado a altos cargos como ocurre, en un solo caso, en su comunicación confidencial con Cagigal (CP1, ejemplo: 15).

5. Conclusiones

Aquí hemos especificado la notoriedad de Miranda como “informante privilegiado” en una red epistolar bien delimitada, en la que los usos mirandianos de *usted* (abreviado *V.*) representan una clara innovación respecto del patrón retórico heredado; este venía prescribiendo el uso de *vmd.* para la escritura de cartas.

La correspondencia inédita de Miranda en la llamada “Colonia tardía”, tal como se demuestra en este trabajo, nunca había sido explorada y pensamos que constituye una fuente valiosa para conocer cómo se inicia la generalización del pronombre *usted* en el género epistolar dieciochesco, en el que se había entronizado el honorífico *vuestra merced* en escritura abreviada. La selección de este objeto de estudio representa un avance significativo en el estado actual de conocimientos sobre el cambio *vuestra merced* > *usted*.

Miranda fue un sujeto emancipador y dentro del campo de los estudios de la sociolingüística histórica podríamos llamarlo un “sujeto innovador” como se ha testimoniado aquí. Como muchos de sus agentes españoles americanos, llevó una vida que se puede calificar de transatlántica, pues cruzó el océano entre la periferia y el centro del poder político del reino de España varias veces entre los siglos XVIII y XIX, probablemente, más de las que cualquier sujeto español americano de su época. Así, el español de Miranda se forjó entre dos mundos, el periférico de una provincia de América del Sur, específicamente Caracas, y el del centro de poder (Madrid, Cádiz).

Los datos recogidos en nuestro estudio testimonian que Miranda debe haber sido el primer prócer español-americano que usó la forma de tratamiento *usted* (abreviado V.) en el español de Venezuela, y quizás de hispanoamérica, por su temprano contacto, directo y prolongado (más de diez años, desde 1771) con las formas de tratamiento peninsulares. Además, no perdió la competencia de su español natal, sino que más bien se adaptó a las nuevas situaciones que se le presentaron. Así, aprendió las formas de trato en español que debía usar con sus superiores al servicio del Rey, o con sus iguales, tanto en la Península como fuera de ella. Pero, sobre todo logró, por ejemplo, al estar expuesto a la forma de tratamiento pronominal abreviada que había incursionado en la prensa naciente española, hacerse de un tratamiento innovador. A la vez, su actividad escrituraria lo llevó a actuar a partir de la escritura. Miranda asimiló de la larga tradición epistolar que se desarrolló en la Península y también en América habilidades para ponerse en contacto y perseguir sus objetivos políticos. Por esta razón pudo hacer circular sus mensajes sobre la causa independentista con la construcción de una red comunicativa que incluía a agentes como el cubano Pedro José Caro y el neogranadino Pedro Fermín de Vargas, entre otros.

En este artículo hemos trabajado un corpus de cartas que circularon desde Londres a Caracas, La Habana y Nueva York y desde Aranjuez y Madrid

a Londres. También hay cartas que fueron enviadas de Londres a Caracas y de Caracas a España. Otro grupo de cartas fueron y vinieron desde Hamburgo a Londres, desde Londres a Trinidad y Filadelfia, por ejemplo. Dichos documentos cumplieron, de manera consciente, de parte de sus remitentes el papel de lo que llamamos aquí una red comunicativa transatlántica.

Así pues, hemos vislumbrado en nuestro corpus la huella de lo que se ha llamado en la historia contemporánea venezolana una “red de patriotas” (Bohórquez 1998). En la correspondencia de una parte de los miembros de esta red comunicativa se testimonia el uso de *vuestra merced* (vñ.) y de *usted* (abreviado V.). Dicha red es tejida por la correspondencia entre hablantes españoles americanos, que se llaman entre sí paisanos. Las cartas, de los miembros de esta red, cruzan “el charco”, es decir el Atlántico, persiguiendo una causa común, la de la independencia de las colonias hispanoamericanas del imperio español.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Corpus textual

CORDE= Corpus Diacrónico del Español. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>

CORDIAM= *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América*.

<http://www.cordiam.org/> [consultas realizadas desde el 30 de julio de 2019].

De Stefano, Luciana y Maria Josefina Tejera (comps.). 2006. *Documentos para la Historia del Español de Venezuela. Siglos XVI-XVIII*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad de Venezuela. (CD-ROM).

Francisco de Miranda. *Político. Militar. Humanista. Ideólogo*.

<http://www.franciscodemiranda.org>

Archivos

Archivo de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela, República Bolivariana de Venezuela, Caracas.

Archivo General de la Nación Francisco de Miranda, República Bolivariana de Venezuela, Caracas.

PARES. Portal de Archivos Españoles:

<https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/65763>.

Fuentes secundarias

Bohórquez Morán, Carmen 2006 [1998]. *Francisco de Miranda. Precursor de la independencia de la América Latina*. Caracas: El perro y la rana.

- Cook, Manuela 2019. N-V-T, a framework for the analysis of social dynamics in address pronouns. *The social Dynamics of Pronominal Systems. A comparative approach*, ed. Boussac, Paul. New York: John Benjamins. 17-34.
- De Jonge, Bob 2005. El desarrollo de las variantes de *vuestra merced* a *usted*. *Estudios de Lingüística del Español* 22. <http://elies.rediris.es/elies22/cap7.htm>
- De Jonge, Bob – Dorien Nieuwenhuijsen 2009. Formación del paradigma pronominal de las formas de tratamiento. *Sintaxis histórica de la lengua española: Segunda parte: La frase nominal*, vol. 2, dir. Company Company, Concepción. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. 1595-1671.
- Domínguez Cardiel, Jesús 2021. *Francisco Rendón. Historia de un intendente Borbónico*. Zacatecas: Taberna Librería Editores.
- El Colombiano*, Londres 1º de abril de 1810, No. II. Reproducción facsimilar 1966. *El Colombiano de Francisco de Miranda y dos documentos americanistas*. Instituto Nacional de Hipódromos. Colección Venezolanista. Serie Testimonios I. Prólogo: Caracciolo Parra Pérez.
- Fontanella de Weinberg, M^a. Beatriz 1999. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. *Gramática descriptiva de la lengua española*. tomo I, dirs. Bosque, Ignacio – Violeta Demonte. 1400-1425.
- Frago Gracia, Juan Antonio 2007. Tradición e innovación en el español americano de la Independencia, *Romance Philology* 61: 147-191.
- Frago Gracia, Juan Antonio 2010. *El español de América en la Independencia*. Santiago de Chile: Taurus.
https://www.academia.edu/38278822/_2010_El_espa%C3%B1ol_de_Am%C3%A9rica_en_la_Independencia.
- Frago Gracia, Juan Antonio 2011. El español de América en la Independencia. Adiciones gramaticales I. *Boletín de Filología*, XLVI (1): 47-74.
- García-Godoy, M^a. Teresa 2012. El tratamiento de merced en español del siglo XVIII. *El español del siglo XVIII. Cambios diacrónicos en el primer español moderno*, ed. García-Godoy, M^a. Teresa. Bern: Peter Lang. 111-152.
- García-Godoy, M^a. Teresa 2022. El pronombre informal *usted* en la historia del español. *Pragmática histórica del español. Formas de tratamiento, actos de habla y construcción del diálogo*, coord. Iglesias Recuero, Silvia. Editorial Universidad de Sevilla. No. 76. 85-106.
- Grisanti, Angel 1950. *El precursor Miranda y su familia. Primera biografía general de la familia de Miranda*. Madrid. Ediciones del Ministerio de Educación Nacional. Biblioteca Venezolana de Cultura. Colección Andrés Bello.
- Hernández Franco, Juan 1986. Diplomacia y diplomáticos a través de la correspondencia reservada de sus embajadores con Floridablanca. *Contrastes. Revista de Historia Moderna*, 2: 121-139.
- Hernández González, Manuel 2006. *Francisco de Miranda y su ruptura con España*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia 260. Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela.
- Hummel, Martin 2010. Reflexiones metodológicas y teóricas sobre el estudio de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante a partir de una investigación en Santiago de Chile. *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, eds. Hummel, Martin – Kluge Bettina – Maria Eugenia Vázquez Laslop. México: El Colegio de México – Graz: Karl-Franzens Universität Graz. 101-162.

- Hummel, Martin – Célia Dos Santos Lopes, eds. 2020. *Address in Portuguese and Spanish. Studies in Diachrony and Diachronic Reconstruction*. Berlin – Boston: De Gruyter.
- Lapesa, Rafael 2000 [1970]. Personas gramaticales y tratamientos en español. *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, tomo 1. Madrid: Gredos. 311-345.
- Melis, Chantal – Agustín Rivero Franyutti – Beatriz Arias Álvarez 2008. *Documentos Lingüísticos de la Nueva España*. México: UNAM.
- Obediente Sosa, Enrique 2016. Breve historia del español de Venezuela (siglos XVI-XVIII). *Venezuela: efervescencia de voces híbridas*, comps. Rita Jaimes Esteves – Thay Adrián. Segovia – Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB). 21-53.
- Pla Cárceles, José 1923. La evolución del tratamiento vuestra-merced. *Revista de Filología Española* X: 245-280.
- Real Academia de la Historia: rah.es. <https://dbe.rah.es/biografias/24231/bernardo-del-campo-y-perez-de-la-serna>
- Sáez Rivera, Daniel M. 2006. “Vuestra merced” > “usted”: nuevos datos y perspectivas. *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. III, eds. Bustos Tovar, José Jesús de – José Luis Girón Alconchel. Madrid: Arco-Libros. 2899-2911.
- Tejera, María Josefina 2004-2005. La segunda persona en el nuevo corpus histórico del español de Venezuela. *Boletín de Filología* XL: 233-261.



9. *L'Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu* (ELCOA): dalgunes interpretaciones y conclusiones

Miguel Rodríguez Monteavaro
ORCID: 0000-0003-1569-4044

Esti trabayu ta basáu nos datos publicaos nel *Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu* (ELCOA). *Pequeñu atlas dialectográficu* (Rodríguez Monteavaro 2023), un atlas llingüísticu dialectal centráu nel área centro-occidental d' Asturias (nel norte de la Península Ibérica). Los 361 ítems llingüísticos investigaos en caún de los 18 puntos d' encuesta del ELCOA fueron trataos dialectométricamente (Rodríguez Monteavaro 2025) col fin d' atopar estructures dialectales superiores a les que la dialectoloxía tradicional proponía y equí, agora, relaciónense esos resultaos de los análisis dialectométricos con dellos aspectos característicos físicos, poblacionales y sociollingüísticos del área d' estudiu. L' oxetivu principal d' esti capítulu ye amostar delles conclusiones a partir de los análisis realizaos nuna frontera llingüística interna del asturllionés, que fuera trazada polos investigadores Menéndez Pidal (1906ab); Rodríguez-Castellano (1954); Catalán (1956, 1957) y García Arias (2003), pero que necesitaba ser revisada con ferramientes informátiques matemático-estadístiques pa llegar a un mayor grau de precisión.

Palabras clave: asturllionés, xeografía llingüística, dialectoloxía cuantitativa

1. Introducción al proxectu ELCOA

Esti capítulu ta basáu nel *Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu (ELCOA)*. *Pequeñu atlas dialectográficu* (Rodríguez Monteavaro 2023)¹ (d'equí p'alantre, solo ELCOA), un atlas dialectolóxicu que presenta datos en forma de mapa-respuesta del área centro-occidental d'Asturies, nel norte de la Península Ibérica. Tola información del ELCOA divídese en 361 fenómenos de tipu fonéticu-fonolóxicu y de morfosintaxis verbal y non verbal y nesta ocasión tómense tamién los datos de los análisis dialectométricos de Rodríguez Monteavaro (2025), fechos coles directrices de la Escuela de Salzbargo (Goebel 1975, 2006, 2008, 2012, sobre too). Esti análisis dialectométricu (fechu col programa Diatech d'Aurrekoetxea *et al.* 2012, 2013, Aurrekoetxea 2019) de los datos obteníos nes encuestes de campu permite dar una nueva interpretación xeolectual de la zona d'estudiu, que nun podía ser aportada polos investigadores de la dialectoloxía tradicional (Menéndez Pidal 1906ab; Rodríguez-Castellano 1954; Catalán 1956, 1957; García Arias 2003) por falta de ferramientes informátiques y metodolójiques. Valgan los mapes de les figures 1-6 para delimitar l'área de trabayu y les diferentes representaciones gráfiques usaes nel ELCOA.

¹ Por cuestiones d'espaci u remítase dende equí al ELCOA (Rodríguez Monteavaro 2023: 9-52) pa conocer cómo foi recopilada la información dialectal, cómo foi'l cuestionari u usáu, cuáles fueron les característiques de los informantes y de los puntos d'encuesta, cuándo se recayeron los datos y cómo se clasificaron los ítems recoyíos según les fontes de les que se partía. L'ELCOA ta dedicáu al estudiu llingüísticu d'una parte del territoriu nel que faen frontera les variedaes central y occidental del asturllionés n'Asturies. L'área d'estudiu correspuéndese colos conceyos asturianos de Candamu, Grau, Les Regueres, Tameza, San Adrianu, La Ribera, Uvieu y Llanera. Tolos trazos llingüísticos que s'analicen nel ELCOA presenten variación ente l'asturianu central y l'asturianu occidental, pues nel territoriu estudiáu dase una amplia frontera dialectal yá estudiada pola dialectoloxía tradicional (cf. Menéndez Pidal 1906ab; Rodríguez-Castellano 1954; Catalán 1956, 1957; García Arias 2003) (fig. 4).



Figura 1. Mapa físicu de la Península Ibérica col área estudiada nel ELCOA (en colorao). Google Images.

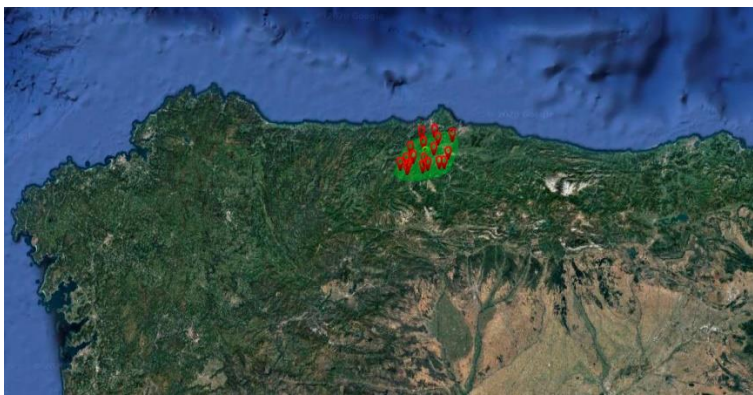


Figura 2. Mapa físicu del noroccidente de la Península Ibérica col área estudiada nel ELCOA (en colorao y verde). Google Images.



Figura 3. Mapa físicu del territoriu onde se sitúa Asturias dientro de la Península Ibérica col área estudiada nel ELCOA (en colorao y verde). Google Images.

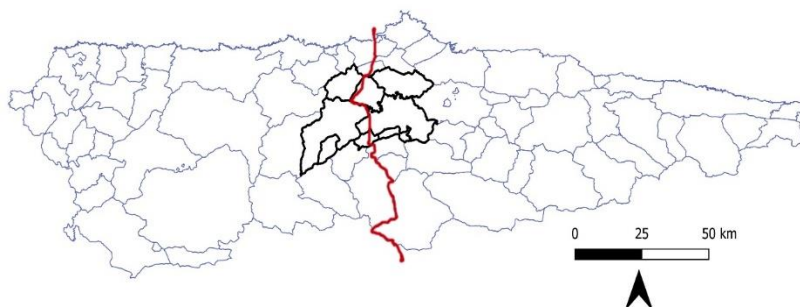


Figura 4. Mapa políticu d' Asturias col área estudiada nel ELCOA (en negrina) y con una propuesta de división (en coloráu) a partir de los datos que la dialectoloxía tradicional aveza a usar pa delimitar los bloques dialectales occidental y central del asturllionés n' Asturias (recomiéndase sobre too lleer Rodríguez-Castellano 1954; Catalán 1956, 1957).

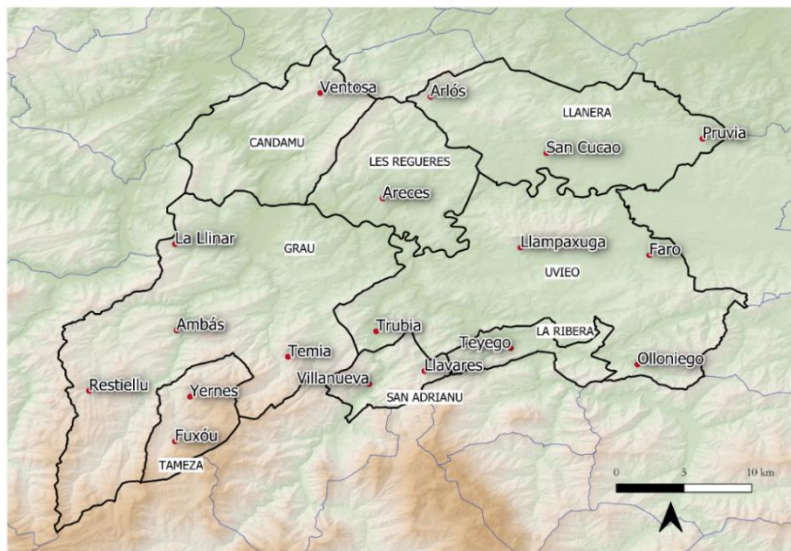


Figura 5. Mapa físicu y políticu del área estudiada nel ELCOA. Márquense los puntos d'encuesta en colorao contestualizaos nos sos conceyos, cola frontera ente ellos en negrina.



Figura 6. Mapa de polígonos de Thiessen del área estudiada nel ELCOA según Diatech (Aurrekoetxea *et al.* 2012, 2013). Los números fueron asignaos con un orde alfabéticu pola aplicación.

2. Reflexones a partir de los datos del proxectu ELCOA

2.1. Puntos básicos

Vista la publicación del ELCOA, ye necesario recordar los presupuestos que xeneraron esta investigación:

- a Depués d'asumir la división lectal de la Península Ibérica en dellos xeótipos², ente ellos, el dominiu asturllionés, aceptóse la estructuración tradicional d'esti en tres bloques dialectales (occidental, central y oriental) (*cf.* Andrés Díaz de Madariaga 2023). Les razones d'esta diferenciación en tres árees llingüístiques del asturllionés foi válida a efectos didácticos y glotolóxicos, pero paecía precisu actualizar metodológicamente y con nuevos datos esta división.
- b Na zona d'estudiu del ELCOA nun existíen trabayos filolóxicos de conxuntu y solo hai dalgunos que describen aspectos mui concretos d'árees específiques, amás d'otros que tomen en consideración el dominiu asturllionés completu. Les publicaciones anteriores sobre la zona estudiada son munchu menos exhaustives que l'ELCOA y presenten carencies de métodu a la hora d'investigar llingüísticamente un territoriu más o menos ampliu.
- c Asina, el tratamientu tradicional de les xeovariantes, sobre too en zones de frontera asturianas onde se pretendía investigar un límite llingüísticu, vieno faciéndose a partir d'una ponderación de trazos ensin fundamentu cuantitativu y el númberu de trazos llingüísticos analizaos nesos trabayos nunca foi mayor de venti nel casu de la zona d'estudiu del ELCOA.

² Siguiendo l'ETLEN (2017: 1045): «Nesi sen, hai que destacar que la dialectoloxía tradicional, lo mesmo que cualesquier actividá científica, ye *tipófila*, quier dicise, nun se limita al tratamientu de los datos particulares, sinón que, amás, produz síntesis y constrúi conceptos con ciertu grau d'abstracción (*tipos*). Al contrario, les postures *tipófobes* –siempre minoritaries– bloquien tou accesu a conceptos como *dialectu*, *dominiu* o *frontera llingüística*, desque se limiten al estudiu de xeovariantes individuales».

- d Constátase nel área d'estudiu del ELCOA la existencia d'una zona de transición entre los bloques occidental y central del asturllionés, confirmada pol númberu eleváu d'isogloses que se da nesti territoriu. Cuantitativamente la dialectometría sitúa la frontera ente estos dos bloques en direccióin norte-sur, más o menos nos llugares de la parte central del área del ELCOA (conceyos de Candamu-Llanera, Les Regueres-Uvieo, San Adrianu).
- e Partiendo de tol estáu de la cuestión descritu en Rodríguez Monteavaro (2023: 13-27, 2025: 150-152), l'oxetivu del ELCOA yera superar metodolóxica y cuantitativamente les carencies nos tratamientos tradicionales de la transición llingüística de la zona d'estudiu. Por eso s'aumentó'l corpus de datos dialectales, pues l'oxetivu principal foi conocer meyor la realidá xeolectal de la zona, representada al traviés de mapes dialectográficos, amás de sacar conclusiones a partir de métodos dialectométricos que permitieren evaluar con más precisión y ensin ponderación suxetiva la realidá xeolectal de la faza de territoriu analizáu.

Faise a continuación una evaluación de los datos y los mapes del proxectu ELCOA y espónense delles idees sobre los condicionamientos físicos, poblacionales y sociollingüísticos del territoriu estudiáu. Tola información del presente trabayu vien actualizar el nivel d'estudiu del dominiu llingüísticu en cuestión y les sos aportaciones pueden confirmar realidaes yá conocíes, matizales, modificaes o desmentiles. De la mesma manera, los datos del ELCOA, como parte d'un estudiu de variación llingüística, son susceptibles de confirmación, matización, modificación o refutación por trabayos posteriores que tengan meyores métodos o apuntes llingüísticos más precisos.

2.2. Interpretaciones y conclusiones a partir de los análisis dialectométricos

Vista la distribución que la dialectometría puede aportar a partir de los datos llingüísticos dialectales recoyíos na frontera ente l'asturianu central y l'occidental (Rodríguez Monteavaro 2025), cabría señalar delles cuestiones

xeográfiques y sociolectales que podríen ayudar a comprender l'actual situación glotolóxica del territoriu analizáu.

2.2.1 Orografía: montes y ríos

En primer puntu cabría dicir que la orografía toma un papel mui importante na distribución lectal d'un territoriu (Chambers & Trudgill 2004: 89-103). Ello ye: les llinies de montes, o simplemente un monte, amás de les cuenques de los ríos, por pequeños que sían, marquen les concentraciones d'isogloses na mayor parte de los casos. Nun paecen nel casu asturianu relevantes les cuestiones climátiques o d'accesibilidá, como proponen Fernández, Bonilla & Rocha (2024), anque sí ye interesante la visión xeollingüística de los autores en cuantes a la xeorreferenciación cuantitativa de les variables llingüístiques por ítem, polo que se sigue la so propuesta metodolóxica pa tomar en cuenta les referencies xeográfiques. Amás d'esto, Goebel (2006) fala de la importancia de la distancia xeográfica a la hora de determinar dialectométricamente les distancies llingüístiques, idea que se siguió en Rodríguez Monteavaro (2025) colos datos del ELCOA.

El ríu Nalón, como ya se vieno viendo (Rodríguez Monteavaro 2023: 13-15), conforma una frontera natural histórica pol so anchor y pola so llargura, pues ye'l ríu con más cuenca y con más caudal del territoriu asturianu. Tola zona d'estudiu del ELCOA céntrese na so redolada, menos Arlós³, y nél asitiense, sobre too, munches isogloses del ámbitu fonéticu-fonolóxicu (Rodríguez Monteavaro 2023: 53-325). Munches de les distribuciones dialectométriques vistes en Rodríguez Monteavaro (2025) xiren alreduro d'esti ríu, que suel ser la exa de tollos polígonos dialectometrizaos, sobre too aquellos que tienen que ver colos análisis de clúster con tollos 361 fenómenos llingüísticos investigaos (figura 13), anque tamién los análisis de los bloques fonéticu-fonolóxicu y de morfosintaxis nominal (Rodríguez Monteavaro 2025: 152-187, anque sobre too, les páxines 152-159 y 168-174). Como se ve nes figures 7 y 8, los ríos principales que trescurren pel área estudiada desemboquen nel Nalón y toos ellos formen subzones xeollingüístiques.

³ Tola parroquia d'Arlós, cuenca del ríu Arlós, tien agües vertientes a la ría d'Avilés, non hacia'l Nalón.

Amás de los ríos, los montes tamién formen una barrera natural que modula la distribución de les isogloses na zona investigada. La Sierra de Gufarán (ente Candamu, Llanera y Illas), El Naranco (ente Uvieu y Llanera), L'Aramo (ente'l centru norte y el centru sur asturianos) y la Siera del Estoupu (ente les parroquies de Villanueva y Tuñón, per un llau, y la de Llavares, per otro, en San Adrianu) son les principales cordaleres que dibuxen les relaciones llingüístiques en territoriu del ELCOA (figura 7). Ye descatable que la Sierra del Estoupu, más pequeña en dimensiones qu'otres, sirve de límite pa un conxuntu ampliu d'isogloses na parte sur del área estudiada, sobre too fonético-fonolóxicos, como les de la diptongación decreciente (Rodríguez Monteavaro 2023: 66-91) o los plurales del tema en *-a* (Rodríguez Monteavaro 2023: 282-286), anque non tanto nos ámbitos de la morfosintaxis nominal y verbal, onde s'aprecia un *continuum* meridional y otro septentrional, como se vio nos mapes dialectométricos de Rodríguez Monteavaro (2025: 168-174).

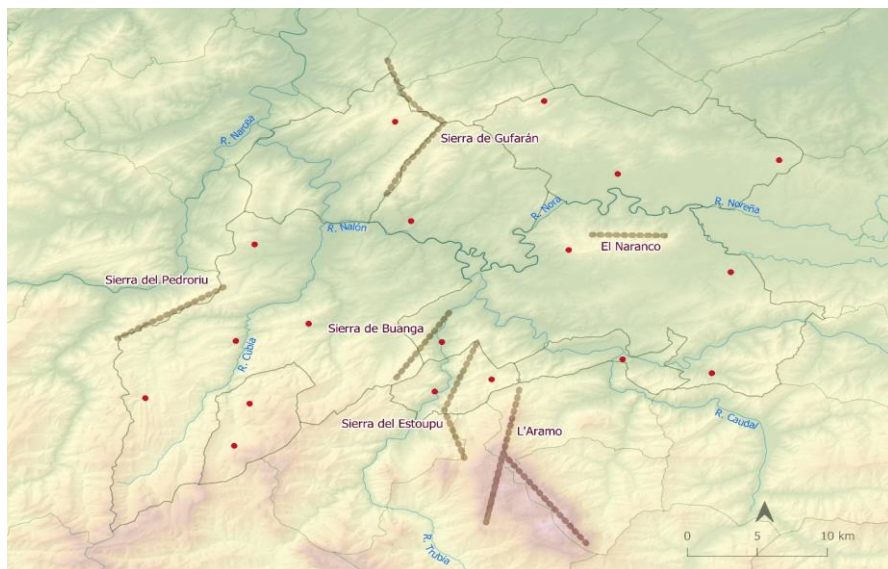


Figura 7. Distribución de los principales ríos y cordales de montes del área estudiada.

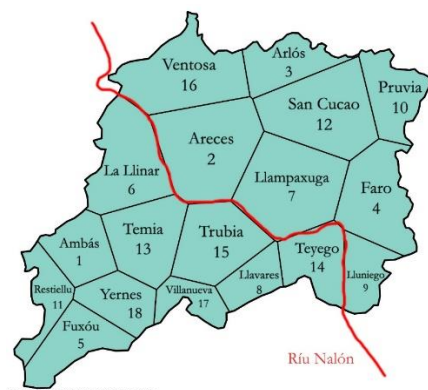


Figura 8. Distribución de los polígonos de Thiessen del ELCOA col ríu Nalón pel mediu.

2.2.2. Núcleos: ciudaes, villes y llugares

Podría dividise la zona d'estudiu en cuatro bloques poles característiques de población que presenta cada llugar, que modulen socioeconómica y sociollingüísticamente la zona d'estudiu:

- a El primer bloque taría constituyíu únicamente pola zona urbana de la ciudá d'Uvieu. Esta urbe medró⁴ nos últimos 180 años multiplicando por once la so población. N'Uvieu capital nun se fixeron encuestes llingüístiques pa esti trabayu por una razón d'oxetivu: si la intención del ELCOA yera saber más sobre'l basilectu de la zona centro-occidental asturiana, la ciudá uvieína presenta demasiaos cambios poblacionales, migraciones, tradición de sustratu castellanizante y crecimentu espacial como pa estudiar una fala propia al mesmu nivel que nos demás puntos d'encuesta, onde sí se mantienen unes formes lectales bastante lligaes, con más o menos vitalidá, a la llingua tradicional y histórica que se faló hasta nun va muncho nesos llugares o que se fala güei en día (Viejo Fernández 2003, Suárez López 2018).
- b Les villes que destacaron o destaquen pola so industrialización fueron ún de los pilares fundamentales del desarrollu económicu asturianu. Nesti estudiu escoyéronse como puntu d'encuesta dos d'esos villes, Trubia⁵ y Lluniego, nel conceyu d'Uvieu, que fueron famosos pola so industria armamentística y química y pola so minería de carbón, respectivamente.
- c Otru de los tipos de población qu'abonda cada vez más na zona central asturiana ye la zona rural que va pasando progresivamente a zona periurbana o de residencia. Si bien ye verdá qu'esti tipu de llugares nun sedríen aptos pa un estudiu glotolóxicu, pues tienden a ser zones castellanizantes, ocupaes por persones que nun nacieron y vivieron tola vida nel mesmu sitiu y que desconocen la cultura

⁴ Ver datos del censu online del Institutu Nacional d'Estadística: <https://bit.ly/2ZXUhQG>. Consulta'l 01/07/2024.

⁵ Sicasí, nel casu de Trubia, la mayor parte de los datos son recoyíos nel nucleu rural de Perlín, pues foi verdaderamente difícil atopar falantes d'asturllionés plenu na villa trubieca.

tradicional d'ellí onde tán, tratóse, a la hora d'escoyer los informantes, de buscar aquellos persones que sí s'acercaben lo más posible al informate tipu tradicional (Chambers & Trudgill 2004: 29-30). Los llugares que formen parte d'esta investigación que se podríen considerar dientro d'esti puntu son San Cucao y Pruvia (Llanera) y Faro (Uvieu), nos que yá casi nengún tipu de trabayu del sector primariu sustenta la población y onde la proliferación de cases como segunda vivienda o xalés yá supera les cases tradicionales con muncho.

- d La última división sedría la zona rural, ello ye, los llugares nos qu'existe una tradición continuada na actualidá del sector primariu y onde nun existió una urbanización descomanada nos últimos años. La zona rural asturiana, tanto la del centru como la del occidente o l'oriente de la rexón, presenten una emigración constante dende hai más de cien años a les zones más industrializaes o con más servicios. Nunes árees más qu'otres, l'éxodu rural cebóse más cola población, anque en tolos puntos d'encuesta eminentemente rurales la xente tien un gran sentimientu de perda d'habitantes y de falta de mocedá. Nestes zones fixéronse'l restu d'entrevistes.

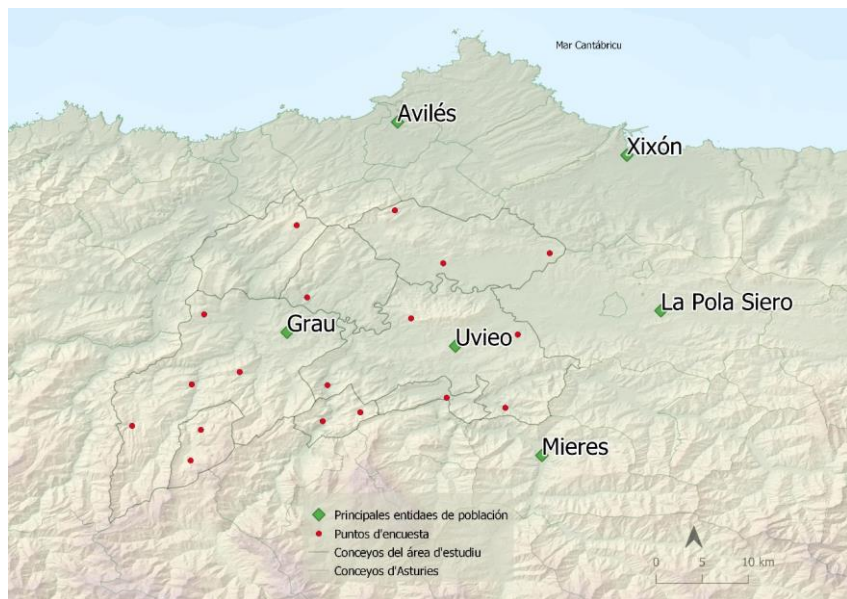


Figura 9. Distribución les principales entidaes de población del centru d'Asturies (en verde) en relación colos puntos d'encuesta del ELCOA (en colorao).

Efectivamente l'área d'estudiu ta condicionada poles entidaes poblacionales del centru asturianu (figura 9) y dialectométricamente vese nos mapes de Rodríguez Monteavaro (2025: 152-159) una tendencia llingüística (figura 13) que xira alreod de dos polos (figura 10): Uvieu y Grao⁶. La metá leste del mapa ta condicionada pola influencia de la capital uvieína y la metá oeste, *grosso modo*, al oeste del Nalón, pola influencia de la villa de Grao.

⁶ Ver, sobre too, la propuesta de periodización de la llingua asturiana de Viejo Fernández (2003: 303-311), onde s'esplica la irradiación innovadora de los núcleos de población del centru asturianu.



Figura 10. Distribución les principales entidaes de población del área d'estudiu colos polígonos de Thiessen adaptaos al mapa físicu y superpuestos.

Estes distribuciones xeográfiques y xeolectales conformen la mayor parte de los mapas de similitú y diferencia de la parte dialectométrica del ELCOA (Rodríguez Monteavaro 2025: 160-168) y la importancia sociolectal d'estos dos centros podría debese a lo siguiente:

- a Los mercaos y centros de comerciu: los dos mercaos tradicionales semanales más importantes de la contorna son los de Grau (miércoles y domingos) (García Fernández 2016) y los uvieínos d'El Fontán (xueves, sábados y domingos) y El Campillín (domingos) (Ruiz de la Peña Solar 1966, Ramallo Asensio 1979, Benito Ruano 1986, Casaprima Collera 1997). Los mercaos y otros centros de comerciu son puntos d'atracción históricos de xente de los alrededores d'un llugar relevante y podríen exercer como catalizadores llingüísticos de varies fales diferenciaes de mano, per un llau, y per otru, como modelu llingüísticu de prestixu frente a formes dialectales

consideraes como menos prestixoses o más vulgares (Rodríguez Monteavaro 2022: 130-133).

- b Les vías de comunicación (Fernández, Bonilla & Rocha 2024): actualmente existen cuatro principales exes de comunicación per carretera na zona investigada. Per un llau ta l'autovía A-66, que comunica Asturias cola Meseta castellana, y, per otru, les autovías A-63, que xunta'l centru d'Asturies cola zona suroccidental, l'AS-I, que xunta les cuenques mineres asturianas con Xixón, y l'AS-II, que conecta Xixón y Uvieu. A raíz d'estes vías de comunicación per carretera ye interesante ver cómo la cayida demográfica del territoriu estudiáu varia según los puntos d'encuesta. Tola zona de los conceyos de Grau, Tameza, Candamu y Les Regueres tienen vinculación territorial, llaboral y económica cola villa de Grau (conectaos mayormente pola A-63 y carreteres comarcales menores); el conceyu de Llanera mantién la so población, anque les zones rurales del norte vense desplazaes hasta los núcleos de Posada o Llugo (uníos cola AS-II y otros carreteres comarcales menores) o mesmamente hasta Avilés, y per otra parte, como yá s'esplicó, la ciudá d'Uvieu engloba, amás de la xente de toa Asturias y de fuera d'ello, xente de tola zona d'estudiu (conectao con toles vías de comunicación citaes y otros munches de menor entidá). A too esto: ¿cabría esperar qu'estes nueve vías de comunicación afecten actualmente a los modelos llingüísticos del territoriu del ELCOA? Ye posible que la tendencia sía que sí, anque pel momentu solo se puede asegurar qu'anque históricamente estes vías nun existieren, ya había unes llinies marcaes de movimientos alreor de los puntos de Grau y Uvieu qu'infuén sociolectalmente nel área.

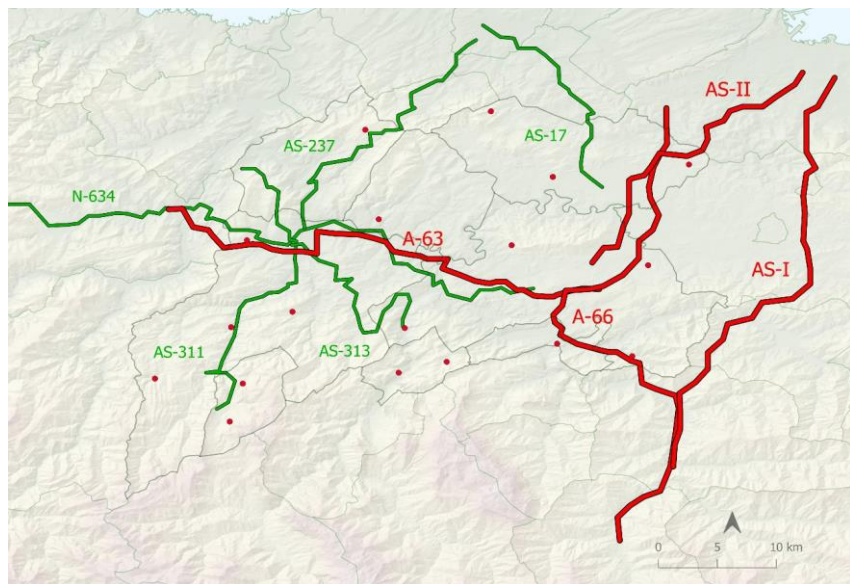


Figura 11. Distribución de les principales vías de comunicación per carretera, colos puntos d'encuesta en colorao.

- c El Camín de Santiago (Viejo Fernández 2003): históricamente nun hebo nenguna vía de comunicación con tanta afluencia como los diferentes caminos qu'acaben en Compostela (Galicia). Más allá de les razones relixoses, los pasos qu'hai d'esta ruta per Asturias y, más en concreto, pel área d'estudiu, remarquen la relevancia de centros como Uvieu o Grau, que llingüísticamente fueron exes d'expansión de fenómenos innovadores y de formes llingüístiques de prestixu. Los llugares enclavaos en zones d'alredor de dalgún de los pasos del Camín de Santiago nel área d'estudiu avecen a ser los más homoxéneos llingüísticamente y los más alloñaos avecen a ser los más primitivos o los que más rasgos en decadencia guarden (Rodríguez Monteavaro 2025: 180-183). Ello ye, por exemplu, Llompaxuga o Areces son puntos d'encuesta con munches característiques compartíes cola mayor parte del área investigada, mientres que Restiellu, Ambás o Fuxóu son pueblos mui

tradicionales no estrictamente llingüísticu y, como se vio nos mapas dialectométricos, con munchos datos singulares (Rodríguez Monteavaro 2025: 180-183). Na figura 12 represéntase un mapa coles vías del Camín de Santiago nuna área amplia del centru-occidente asturianu col oxetivu de visualizar qué pueblos nos que se fixeron encuestes del ELCOA queden pegaos a él y qué pueblos son los más separaos.

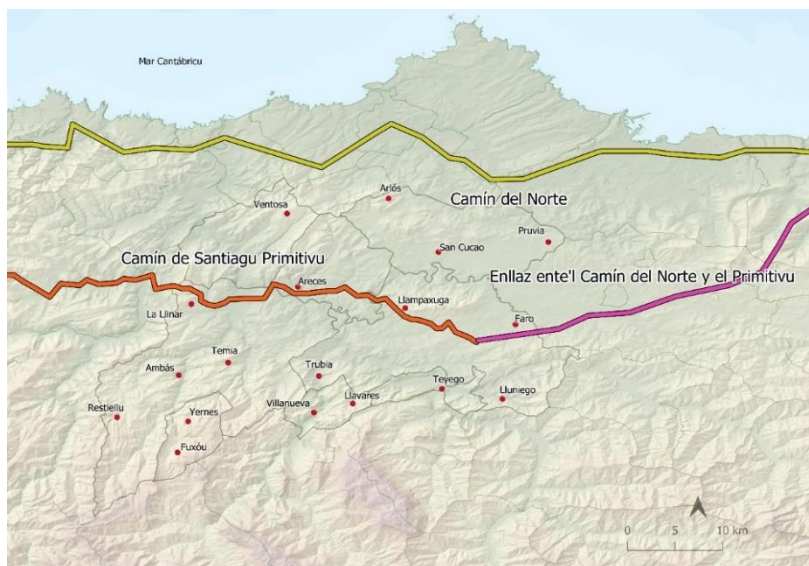


Figura 12. Mapa de les rutes del Camín de Santiago nel área estudiada.

2.2.3. Cuestiones sociollingüístiques

En Rodríguez Monteavaro (2022: 133-138) faise una breve comparación ente los resultaos de los mapas dialectométricos y les opiniones llingüístiques de los propios falantes entrevistaos nel ELCOA. Amás de les cuestiones xeneracionales o de tresmisión grupu-grupu que señala Labov (1994: 348-366) como elementos que marquen un cambéu llingüísticu en casos como l'asturianu, faise necesario agora centrar l'análisis más bien nes cuestiones dialectométriques en relación coles opiniones de los falantes entrevistaos nel

ELCOA pa comprender cómo'l métodu dialectométricu puede casar o non cola percepción popular d'una llingua. Ye relevante nesti sentíu destacar que les figures 13 y 14, aunque sían oxetives en cuantes a los resultaos de los análisis, por tar fechos con una aplicación informática que nun pondera de manera suxetiva los datos introducíos, sí son reconocíos por parte de los falantes, ello ye: ye común escuchar a los habitantes del área falar de les isogloses que diferencien les dos veres del ríu Nalón, hasta'l puntu, en dalgunos casos, de que los informantes lleguen a nun s'identificar llingüísticamente colos falantes del llau opuestu al suyu (Rodríguez Monteavaro 2022: 137). De toes formes, tamién ye de sorrayar que si se fai una subdivisión de clústeres (a partir de 4 divisiones), les opiniones de los informantes sobre la zonificación dialectal del territoriu yá difieren de los resultaos del análisis dialectométricu (Rodríguez Monteavaro 2022: 137-138), sobre too nos puntos d'encuesta centrales (Villanueva, Trubia, Areces y Arlós)⁷ (figures 15 y 16). Esto ye relevante a la hora de caracterizar llingüísticamente la zona d'estudiu, pues too indica qu'existe un ciertu desequilibriu ente la intuición de los falantes del área y los resultaos obteníos cola aplicación Diatech, lo que fai suponer que la dialectoloxía cuantitativa nun tien por qué ser la única ferramienta válida pa subdividir un territoriu dialectalmente (ver otres propuestes n'otros territorios, como les de Fernández, Bonilla & Rocha 2024 o de Wieling 2012).

3. Mapes finales

Entós, como ramu a tola investigación dialectográfica de Rodríguez Monteavaro (2023) y la dialectométrica de Rodríguez Monteavaro (2025), namás cabría volver a unu de los mapas (figures 13 y 14) que, posiblemente sía'l más relevante: l'análisis de clúster o dendrográficu y el métodu de Ward, con un índiz relativu d'identidá o índiz relativu d'asemeyanza (IRI). Retomando la esplicación d'esti tipu de mapas de Rodríguez Monteavaro (2025: 152-159), puede dicise como resume que gracies a ellos visualícense pares de puntos d'encuesta atendiendo a procedimientos estadísticos que miden l'asemeyanza de datos interpuntuales. Usando l'IRI col métodu de

⁷ Remítase dende equí a Rodríguez Monteavaro (2022) pa ver tola argumentación relacionada a estes afirmaciones.

Ward, l'aplicación Diatech divide los llugares investigaos nel ELCOA en pareyes de similitú descendiente, ello ye, en bloques de conxuntos de respuestes que guarden paecíos, xerarquizaos, al so tiempu, de menor a mayor cantidá de diferencies llingüístiques o distancia lectal. Por esto esti mapa agrupa tola información cuantitativa dialectal recoyida nes encuestes del ELCOA y sintetízalo en dos árees llingüístiques, una al leste y otra al oeste, o n'otres palabres: l'área que se podría denominar de les «variedaes asturllioneses occidentales» (VAO) y l'área de les «variedaes asturllioneses centrales» (VAC).

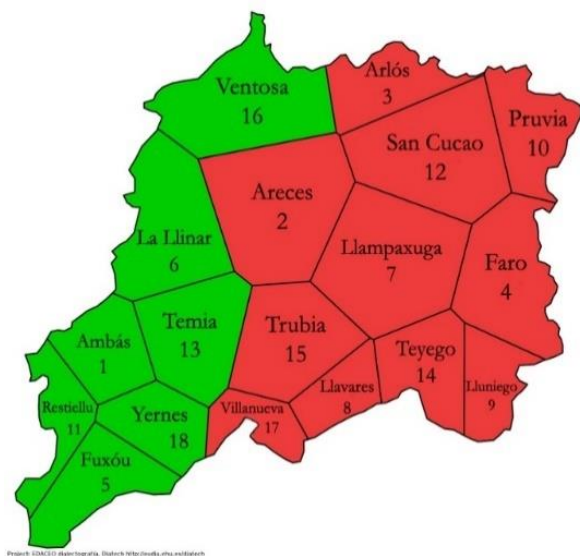


Figura 13. Mapa según l'análisis de clúster (IRI) con algoritmu de Ward y dos divisiones.

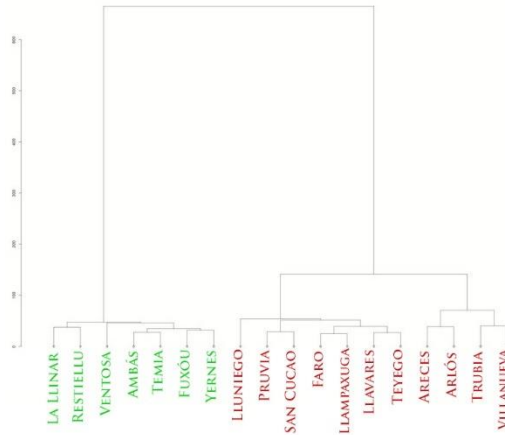


Figura 14. Dendrograma según l'análisis de clúster (IRI) con algoritmu de Ward y dos divisiones.

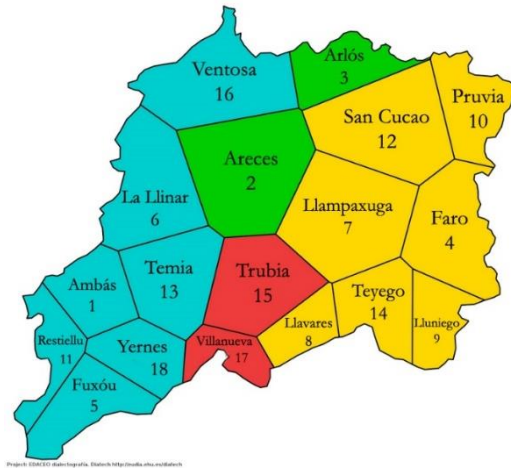


Figura 15. Mapa según l'análisis de clúster (IRI) con algoritmu de Ward y cuatro divisiones.

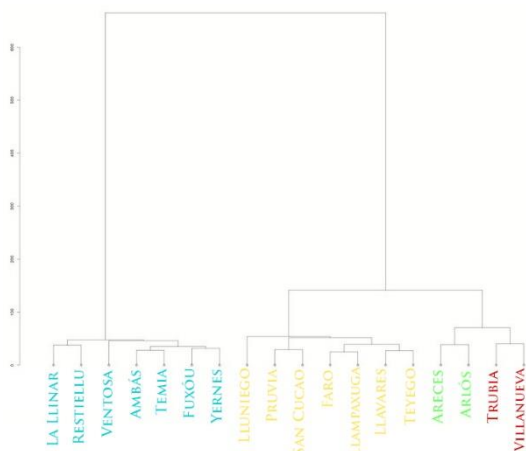


Figura 16. Dendrograma según l'análisis de clúster (IRI) con algoritmu de Ward y cuatro divisiones.

El siguiente (figura 17) ye un esquema a partir del dendrograma de la figura 14. D'él y del mapa de la figura 18 podría sacase en conclusión lo siguiente: efectivamente, la zona d'estudiu del ELCOA ye una área na que conflúi un fexe d'isogloses difusu ente los dialectos occidental y central del asturllionés que sirve de frontera ente les dos variedaes. Tradicionalmente (Menéndez Pidal 1906ab; Rodríguez-Castellano 1954; Catalán 1956, 1957 y García Arias 2003a, sobre too) la llende ente estos bloques dialectales taba marcada por un númberu reducíu d'isogloses (siempre menos de venti), onde la isoglosa que marcaba les zones de conservación y de perda de los diptongos decrecientes *ou* y *ei* frente a *o* y *e*, ente dalguna otra dependiendo del investigador, yera la qu'identificaba mayormente esta división. Siguiendo esta diferenciación dialectal tradicional, la mayor parte de los llugares investigaos nel ELCOA casaría cola dialectoloxía tradicional, menos nos llugares de Trubia y de Villanueva⁸, que tollos trabayos anteriores consideren dientro del asturianu

⁸ Que conserven el vocalismu occidental (Rodríguez Monteavaro 2023: 58-59) y los diptongos *ei* y *ou* occidentales (Rodríguez Monteavaro 2023: 66-89), ente munchos otros rasgos occidentalizantes más.

occidental, aunque nos análisis globales dialectométricos (ver figures 13 y 14) apaecen como más cercanos llingüísticamente al bloque central del asturllionés. Asina, aunque perceptivamente les fales de Trubia y Villanueva pudieren tener más conexón coles VAO, los datos cuantitativos midíos gracies a métodos matemático-estadísticos relaciónenles más coles fales VAC. Esta redefinición de parte de la frontera nel ELCOA ye frutu de l'acumulación estadística cuantitativa de los datos dialectales recoyíos y respunde de manera oxetiva a les cuestiones d'ordenación xeolectal de les fales del *continuum* asturianu.



Figura 17. Esquema xeolectal en términos d'asemeyanza xeolectal a partir del dendrograma de la figura 14⁹.

⁹ Esti esquema ye puramente divulgativu y nun ta fechu con una aplicación que divida'l territoriu de manera proporcional o matemática. La coloración va de más frío a más caliente según más rasgos del asturianu occidental > asturianu central.

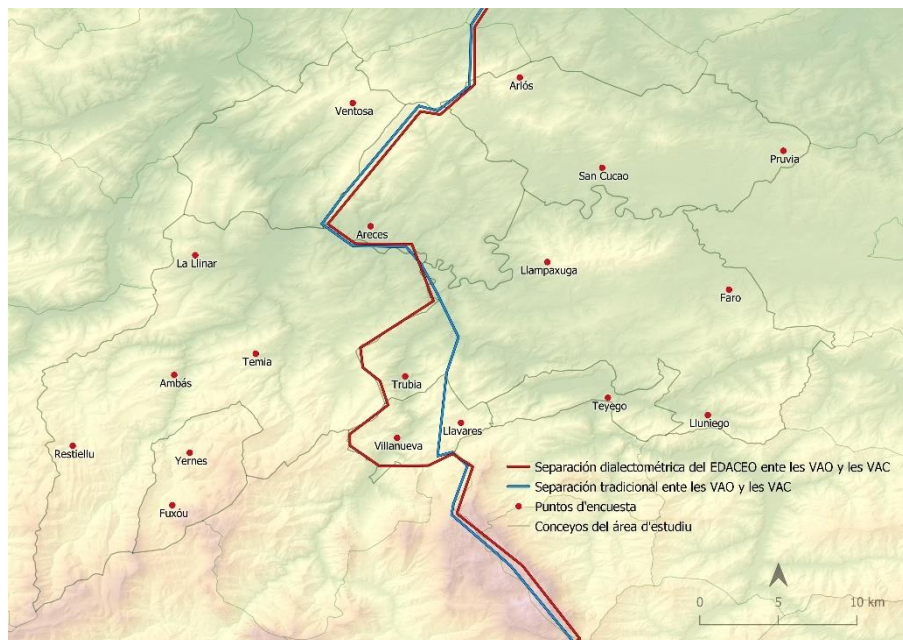


Figura 18. Mapa de separación xeolectal a partir del dendrograma de la figura 14 en confrontación cola propuesta de la dialectoloxía tradicional.

4. Conclusiones xenerales

Rematáu'l procesu d'análisis dialectográficu y dialectométricu del ELCOA y vistes les interpretaciones territoriales y poblacionales que se-y pueden dar a los resultaos, pueden estraese les conclusiones siguientes:

- a) Constatábase nel área d'estudiu del ELCOA la existencia d'una zona de transición ente los bloques occidental y central del asturllionés, confirmada pol númeru eleváu d'isogloses que se da nesti territoriu.
- b) Les característiques orográfiques del territoriu pueden condicionar les diferentes subdivisiones dialectales del área estudiada. Así, el

- Nalón y los cordales son les barreres que más sirvieron d'elementos d'acumulación d'isogloses nel casu analizáu.
- c La conformación poblacional de los llugares del territoriu ye clave a la hora d'estudiar les inxerencies llingüístiques innovadores y, tanto la influencia de los núcleos más grandes, como de les vées de comunicación principales, fueron modulando los sistemes llingüísticos locales a lo llargo de la historia. Actualmente'l procesu de castellanización afecta a toles capes de la sociedá, pero hai diferencia en cuantes al nivel de castellanización entre les zones rurales, urbanes o semiurbanes, la edá de los falantes, la ocupación y el grau de reflexón metallingüística, factores que definen Asturias y cualesquier otru territoriu contemporáneos.
 - d La dialectometría amuestra una posible división dialectal, qu'en dalgunos puntos d'encuesta nun se correspuende cola opinión de zonificación llingüística de los propios falantes. Les dos interpretaciones podríen ser válides en marcos epistemolóxicos y conceptuales totalmente diferentes, pues solo la dialectoloxía cuantitativa ye científica y nun pondera rasgos llingüísticos perriba d'otros de manera suxetiva y aleatoria.

5. Apuntes finales

L'ELCOA, como trabayu dialectolóxicu, nun pretende otro que contribuir al conocimientu llingüísticu hispánicu gracies al trabayu de campu, la recopilación de datos llingüísticos y la so sistematización y análisis. Amás, como se trata d'una investigación de corte científicu que busca esponder la realidá glotolóxica de la manera más fiel posible, cada paradigma científicu nuevu va poder revisar y completar la información d'esta investigación, pues los resultaos espuestos nun pretenden conformase como la obra final sobre l'estudiu de les variedaes xeolectales en cuestión. Sicasí, el proxectu ELCOA ta basáu nuna metodoloxía coherente y novedosa dientro del ámbitu asturllionés que puede servir de modelu pa otros trabayos posteriores bien n'otres zones del dominiu, bien na mesma área estudiada.

Fuera del ámbitu estrictamente llingüísticu, percibióse na fase del trabayu de campu la progresiva y acelerada perda de población nes zones

rurales asturianas en direccióu a les ciudaes y villes grandes de la parte central d'Asturies. Esto conlléva'l deterioru non solo de la llingua asturiana, sinón de tol sistema tradicional de vida y de pensamientu que llevó a la sociedá al estáu actual. D'igual manera, tamién se confirmó que les xeneraciones siguientes a les persones informantes adaptaron en ciertu mou, polo menos nes árees menos globalizaes, les formes d'espresión cultural heredaes a los cambeos del sieglu XXI, aspectu que, según paez, podría salvaguardar la idiosincrasia de les zones rurales nes que se centró l'ELCOA¹⁰.

6. Llinies d'investigación que s'abren depués del ELCOA

La tipoloxización de los sistemas llingüísticos emparentaos ente sí tien futuru si s'apliquen les nueves tecnoloxíes a los sos oxetivos. Nesti sentíu, l'apaición de los criterios matemáticos pa la elaboración de mapes y pa la taxonomización de variedaes llingüístiques supunxo un relevante avance pa que la dialectoloxía tradicional nun se pierda nos anales de la historia como una curiosidá de los sieglos XIX y XX. A partir d'esto, paez que les llinies que s'abren a partir del ELCOA son incontables: dende continuar cola publicación por artículos de los fenómenos estudiaos hasta'l xerme d'un posible atlas llingüísticu del dominiu asturllionés y la so dialectometrización.

Per un llau, la parte dialectográfica del estudiu aporta datos suficientes como pa facer un trabayu sobre la incursión de la llingua castellana nesta zona dialectal y ver cómo afecta al modelu llingüísticu tradicional históricu. Esti proxectu tamién podría adecuase a los métodos sociollingüísticos, que podríen unise a investigaciones de tipu diacrónicu.

Per otru llau, a partir del bloque dialectométricu, los análisis que se pueden facer multiplíquense según la capa llingüística que se quiera valorar: sería interesante tratar en profundidá l'aspectu glotopolíticu, más allá de la muestra de datos sociollingüísticos, de les variedaes asturllioneses occidental y central (cuála ye la relación falantes / non falantes / llingua tradicional, cómo afecta la política llingüística centralista española o asturiana a les fales perifériques [Rodríguez Monteavaro 2022: 126-130], cómo la ideoloxía

¹⁰ Resérvase pa una futura publicación esta percepción sucinta que se fai equí a mou d'apunte. Ye un tema que se vien constatando nel trabayu de campu propiu y que necesita ser estudiáu a fondu.

lingüística de les persones de les diferentes zones investigaes afecta al grau de conservación de la llingua propia, o mesmamente cómo intervién nos usos llingüísticos de cada falante la modificación de los espacios tradicionales onde se faló asturianu, ente otres munches cuestiones).

Finalmente, como colofón, l'ELCOA ye continuador y al tiempu empiezu d'una llinia investigadora nel ámbitu dialectal del dominiu asturllionés. En manes de los próximos trabayos queden más análisis y conclusiones.

Bibliografía

- Andrés Díaz-Madariaga, Ramón de 2023. Asturleonese dialect classifications. *Dialectologia*. Special issue, 12: 51-97. <https://10.1344/Dialectologia2024.2024.3>
- Aurrekoetxea, Gotzon 2019. Estudiando la variación: más allá de la dialectometría, ponencia en el Seminario Internacional PSylex V. Universidad de Zaragoza. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=DuZ1PN2LGoI>
- Aurrekoetxea, Gotzon (coord.) – Jon Sánchez [de la Fuente] – K[arme]le Fernández [Aguirre] – J[esús] Á[ngel] Rubio [Peña] – Borja Ruiz 2012. Diatch, aplicación informática. Online: http://eudia.ehu.eus:8080/diatch_old/about/
- Aurrekoetxea, Gotzon (coord.) – Karme]le Fernández Aguirre – Jesús Ángel Rubio Peña – Borja Ruiz – Jon Sánchez de la Fuente 2013. 'Diatch': a new tool for dialectometry. *Literary and linguistic computing*, 28 (1): 23-30.
- Benito Ruano, Eloy 1986. El mercado de Oviedo. *Archivum*, 36: 151-162.
- Casaprima Collera, Adolfo 1997. *El Fontán*. Oviedo: Casaprima Editor.
- Catalán (1956) = Catalán Menéndez-Pidal, Diego 1956. El asturiano occidental. Examen sincrónico y explicación diacrónica de sus fronteras fonológicas (I)». *Romance Philology*, X (2): 71-92.
- Catalán (1957) = Catalán Menéndez-Pidal, Diego 1957. El Asturiano Occidental. Examen sincrónico y explicación diacrónica de sus fronteras fonológicas. *Romance Philology*, XI (2): 120-158.
- Chambers, Jack K. – Peter Trudgill 2004. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press. [Segunda edición, 1998].
- ETLEN (2017) = Andrés Díaz, Ramón d' (dir.) – Fernando Álvarez-Balbuena García – Xosé Miguel Suárez Fernández – Miguel Rodríguez Monteavaro 2017. *Estudiu de la transición llingüística en la zona Eo-Navia, Asturias (ETLEN)*. *Atles llingüísticu dialectográficu - horiométricu - dialectométricu*. Uviéu: Trabe / Universidá d'Uviéu.
- Fernández, Javier Orlando – Johnatan E. Bonilla – Luz Angela Rocha 2024. The influence of geographic variables in linguistic variation. *Dialectologia* 32: 165-191. <https://doi.org/10.1344/DIALECTOLOGIA2023.32.7>.
- García Arias, Xosé Lluis 2003. *Gramática histórica de la lengua asturiana. Fonética, fonología e introducción a la morfosintaxis histórica*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- García Fernández, Alicia 2016. Grado (Asturias). Arqueología urbana de una villa medieval en el Camino de Santiago. *Nailos*, 165-195.

- Goebel, Hans 1975. Dialektometrie. *Grazer linguistische Studien* 1: 32-38.
- Goebel, Hans 2006. Recent Advances in Salzburg Dialectometry. *Literary and Linguistic Computing* 21: 411-435. <https://doi.org/10.1093/lc/fql042>.
- Goebel, Hans 2008. Le laboratoire de dialectométrie de l'Université de Salzburg. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 118: 35-55.
- Goebel, Hans 2012. Introduction aux problèmes et méthodes de l'École dialectométrique de Salzburg» (avec des exemples gallo-, italo- et ibéromans). *Proceedings of the International Symposium on Limits and Areas in Dialectology (LimiAr), Lisbon, 2011*, eds. Álvarez Pérez, Xosé Afonso – Ernestina Carrilho – Catarina Magro. Lisbon: CLUL. 117-166.
- Labov, William 1994. *Principles of Linguistic Change, Vol. 1. Internal Factors*. Oxford: Blackwell.
- Menéndez Pidal, Ramón 1906a. El dialecto leonés. *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 3ª época, año x, 2-3: 128-172.
- Menéndez Pidal, Ramón 1906b. El dialecto leonés (Conclusión). *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 3ª época, año x, 4-5: 294-311.
- Ramallo Asensio, Germán Antonio 1979. *El Fontán, núcleo del Oviedo moderno*. Oviedo: autoedición.
- Rodríguez-Castellano, Lorenzo 1954. *Aspectos del habla occidental*. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos.
- Rodríguez Monteavaro, Miguel 2022. Cuestiones dialectométriques y sociolingüísticas nel área centro-occidental asturiana. *Línguas minoritárias e variação linguística* | 2, coords. Gómez Bautista, Alberto – Helena Rebelo – Luís Pinto Salema – Lurdes de Castro Moutinho – Tamara Flores Pérez. UA Editora, Universidade de Aveiro. 120-148.
- Rodríguez Monteavaro, Miguel 2023. *Estudiu llingüísticu nel centru-occidente asturianu (ELCOA). Pequeñu atlas dialectográficu*. Oviedo: Trabe.
- Rodríguez Monteavaro, Miguel (2025). Un posible análisis dialectométrico en el centro-occidente de Asturias. *Trabajos lingüísticos sobre el dominio iberorromance noroccidental: historia, sincronía y sociedad*, eds. Alonso Pascua, Borja – Alba Agüete Cajiao. Valencia: Tirant lo Blanch. 149-189.
- Ruiz de la Peña Solar, Ignacio 1966. El comercio ovetense en la Edad Media. *Archivum*, 16: 339-384.
- Suárez López, Jesús 2018. *Atlas Sonoru de la Llingua Asturiana. VIII*. Uviéu, Xixón: Academia de la Llingua Asturiana / Fundación Municipal de Cultura del Conceyu de d'Uviéu.
- Viejo Fernández, Xulio 2003. *La formación histórica de la llingua asturiana*. Uviéu: Trabe.
- Wieling, Martijn 2012. *A Quantitative Approach to Social and Geographical Dialect Variation*. Groningen: University of Groningen Library.



C. Estudios literarios

C. Estudos literários



10. La cocina: espacio y género en la narrativa corta de Elena Garro y Rosario Castellanos

Edna Rocío Acosta Rodríguez
ORCID: 0009-0005-8376-5803



Elena Garro y Rosario Castellanos, a través de relatos cortos como *Lección de cocina*, *Una mujer sin cocina* y *La culpa es de los Tlaxaltecas*, reconfiguran la cocina como un espacio de posibilidades y contradicciones. Al territorializar este espacio doméstico, ambas autoras subvierten los roles de género tradicionales y ofrecen diferentes perspectivas sobre las experiencias de sus personajes femeninos en el ámbito doméstico y en la sociedad mexicana del siglo XX. Un enfoque interdisciplinario, que combina teoría literaria feminista y estudios culturales, permite desentrañar las complejas relaciones entre género, poder y espacio en la obra de ambas escritoras, contribuyendo así a enriquecer los estudios literarios latinoamericanos.

Palabras clave: género, feminismo, cocina, narrativa, agencia

1. Introducción

La literatura escrita por mujeres durante el siglo XX ha sido tierra fértil para confrontar las convenciones sociales y culturales atribuidas al género femenino al incorporar y explorar de manera transversal diversos estilos, temas y marcos narrativos. Esta confrontación ha estado intrínsecamente relacionada con los logros sociopolíticos de los movimientos feministas de la época, que ha dejado una huella perdurable en la obra de autoras latinoamericanas como Isabel Allende, Gioconda Belli, Gabriela Mistral, Laura

Esquivel, Victoria Ocampo, Elena Garro y Rosario Castellanos, entre muchas otras. Estas escritoras han abordado y transgredido una variedad de temas, formas y espacios sin rechazarlos por completo, sin importar si estaban o no vinculados al sistema de valores tradicionalmente masculino, como por ejemplo los espacios domésticos.

La obra de Elena Garro, en particular explora de manera crítica la violencia contra las mujeres, los roles y las dinámicas de género por medio de la construcción de personajes femeninos. No solamente en sus cuentos, sino también en sus novelas y en obras teatrales como por ejemplo *Los perros* (1965) y *El rastro* (1957), Garro resignifica los espacios domésticos como un refugio para las mujeres o como un lugar de opresión y control. La dinámica familiar refleja las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad en general, exponiendo cómo las normas patriarcales se reproducen y perpetúan dentro del hogar. Aunque nunca le gustó el término “realismo mágico”, fue la precursora de esta corriente en América Latina con su novela *Los recuerdos del porvenir* (1963). A pesar de no enmarcarse explícitamente en el feminismo, la obra de Elena Garro ha sido fundamental para el desarrollo del feminismo literario en América Latina, inspirando a nuevas generaciones de escritoras y estudiosas a explorar las complejidades de la experiencia femenina tanto en la esfera privada como en la pública. Esta distinción ha sido un eje central del análisis de los estudios de género, pues históricamente ha construido una dicotomía que asigna a las mujeres el ámbito doméstico (privado) y a los hombres el espacio público de la política, el trabajo y la vida social.

En una línea similar, Rosario Castellanos fue otra escritora mexicana que combinó la escritura con la promoción cultural, la docencia universitaria, el periodismo y la diplomacia. Al igual que Garro, incursionó en la novela, el cuento, la poesía y la dramaturgia. Obras como *Balún Canán* (1975), *Álbum de familia* (1971), *Mujer que sabe latín* (1973) o *Poesía no eres tú* (1948-1971) son indispensables en la literatura mexicana y también en el feminismo pues dan cuenta de dos aspectos que hasta entonces no habían sido tratados literariamente o se habían trabajado de forma sesgada: la mujer y lo indígena. Aunque, al igual que Garro evitó las etiquetas del indigenismo y el feminismo, la literatura de Castellanos también abordó ambas temáticas sin apegarse a un programa de ideas específico y sin idealizar a los personajes.

En un doble marco teórico conformado por la literatura comparada y los estudios de género, centraremos nuestra atención en estos espacios domésticos, generalmente invisibles -la cocina y todo lo que se dice, se hace, se siente y se percibe dentro de ella- y argumentaremos que Garro y Castellanos, respectivamente, han territorializado física y simbólicamente el espacio de la cocina en sus relatos, un escenario que históricamente se considera enajenante para las mujeres. Para ello, se han identificado cuatro categorías clave que representan dimensiones específicas de la experiencia femenina en la cocina a través de la mirada de estas autoras: la cocina como lugar de recogimiento, como escenario de introspección y reflexión, como refugio y escenario de congregación, y finalmente como epicentro de creatividad y agencia. El corpus de estudio estará integrado por los relatos "Lección de cocina" de Rosario Castellanos (*Álbum de familia*, 1994), "La culpa es de los Tlaxcaltecas" y "Una mujer sin cocina" de Elena Garro (*La semana de colores*, 1964). Por un lado, en su cuento "Lección de cocina" Castellanos narra la historia de una mujer letrada que recién casada se enfrenta a la tarea de cocinar para su esposo y desarrolla un profundo monólogo interior que la lleva a habitar la cocina desde diferentes matices y contradicciones.

Ese mismo año de 1964, Garro publicó en la *Revista mexicana de literatura* "La culpa es de los Tlaxcaltecas", considerado como una obra maestra del realismo mágico en la literatura latinoamericana. La historia se centra en Laura, una mujer de clase privilegiada que vive en la Ciudad de México con su esposo, pero que encuentra en la cocina un espacio para exteriorizar las emociones que le produce vivir simultáneamente en dos épocas diferentes y estar casada con dos hombres distintos; Laura encuentra en Pancha, su cocinera, a su confidente y en la cocina en su refugio. Más adelante, publica *Andamos huyendo, Lola* (1980), que contiene el cuento "Una mujer sin cocina", cuya protagonista, Lalinca, es una exiliada que deambula sola por las calles de Madrid: sus únicos vínculos son los recuerdos de su infancia, especialmente los de un hermoso jardín y una cocina que eran el centro de eventos maravillosos.

En el campo de los estudios literarios latinoamericanos, los trabajos de Téllez (2019) y García (2012) han sido fundamentales para entender el papel de la cocina en la narrativa de escritoras como Rosario Castellanos y Elena Garro. Ambas investigadoras han explorado cómo este espacio, tradicionalmente asignado al género femenino, se convierte en un escenario

simbólico y multifacético que trasciende su función doméstica. Por un lado, Téllez (2019) analiza la cocina como un espacio cerrado pero cargado de significado, donde las mujeres reflexionan sobre sus roles sociales y desafían las normas de género. En su estudio de "Lección de cocina" de Castellanos, destaca que la protagonista utiliza este espacio para cuestionar las expectativas sociales impuestas a las mujeres. Téllez (2019:3) señala que "la ruptura a los roles tradicionales de las mujeres comienza con interrogantes y autorreflexiones" que surgen en la cocina. Además, subraya que este espacio no solo permite la introspección, sino también el intercambio de ideas filosóficas, como lo ejemplifica la obra de sor Juana Inés de la Cruz, sugiriendo que "las mujeres, asimismo, intercambian ideas filosóficas desde la cocina" (Téllez 2019: 2). Téllez argumenta que la narrativa de Castellanos utiliza la cocina como una metáfora para explorar la violencia de género y la marginación de las mujeres, destacando que "la violencia de género, en particular, se representa en personajes femeninos jóvenes que demandan ser escuchadas en una polifonía de voces" (Téllez 2019: 8).

Por otro lado, García (2012) analiza cómo Elena Garro reconfigura la cocina como un espacio simbólico y cultural que va más allá de la simple preparación de alimentos. En su trabajo, destaca que la cocina actúa como un refugio y un lugar de resistencia para las mujeres, donde estas pueden ejercer su creatividad y mantener vivas las tradiciones y la memoria cultural. Según García, "la cocina refleja la vida cotidiana de los personajes, revelando dinámicas familiares y sociales, así como tensiones entre lo tradicional y lo moderno" (García 2012: 76-87). Asimismo, establece un paralelismo entre la cocina y la creación literaria, sugiriendo que ambas son actos de transformación y creatividad. Finalmente, García interpreta la representación de la cocina en la obra de Garro como una crítica a las estructuras patriarcales y a la marginación de las mujeres, cuestionando las dinámicas de poder que relegan a las mujeres a un segundo plano.

Aunque los estudios de Téllez y García han aportado perspectivas valiosas sobre el papel de la cocina en la narrativa de Castellanos y Garro, respectivamente, hasta ahora no se ha realizado un análisis que explore directamente las convergencias y divergencias en la representación de este espacio en las obras de ambas autoras. Por ello, se subraya la necesidad de un estudio que examine cómo Castellanos y Garro reconfiguran la cocina como un espacio de posibilidades y contradicciones de forma casi paralela,

desafiando las normas de género y revelando las complejidades de las experiencias femeninas en la sociedad mexicana del siglo XX. A través de este enfoque, se busca aportar nuevas perspectivas sobre cómo ambas autoras territorializan la cocina como un espacio de resistencia y transformación, subvirtiendo los roles tradicionales de género y explorando las complejas relaciones entre género, poder y espacio, además de enriquecer los estudios literarios latinoamericanos al destacar las similitudes y diferencias en la obra de estas dos autoras.

Esta exploración contribuirá a una mejor comprensión de la literatura escrita por mujeres en el siglo XX y su legado, en particular a la luz de las teorías que abordan la cocina como un espacio socialmente significativo. Los trabajos de autoras como Eileen M. Zeitz, Meredith Abarca, Maria Elisa Christie, Davia Nelson y Nikki Silva, quienes han analizado la relación de la cocina y los estudios literarios desde una perspectiva de género, serán fundamentales para este estudio.

2. La cocina como lugar de recogimiento

La representación literaria de la cocina como lugar de recogimiento es una compleja construcción que alude a la feminización de la esfera doméstica y a temas relacionados con lo social, lo cultural, lo psicológico y lo emocional. De este modo, la feminización de la cocina es un fenómeno de corte histórico y cultural que ha establecido el lugar físico y simbólico de las mujeres en muchas sociedades. Este fenómeno ha impuesto un estigma alrededor de la participación masculina en la cocina que refuerza la división de los roles de género y perpetúa actitudes y comportamientos sexistas. La cocina, más allá de ser un espacio físico, se considera un escenario de la cotidianidad estrechamente ligado a la mujer en la mayoría de las culturas, incluyendo la mexicana.

Desde épocas antiguas, la cocina ha sido observada como un territorio habitado por las mujeres. Su monopolio sobre este se debe a la adjudicación histórica de las responsabilidades del cuidado y del bienestar de la familia, entre otras tareas del mantenimiento del hogar. Por tanto, la feminización de la cocina no solo hace alusión a la presencia femenina en el espacio físico, sino también al rol central que juegan las mujeres como cuidadoras y cocineras. Sin embargo, esta feminización trasciende los límites de la esfera privada y en

la esfera pública se convierte en diferentes demandas impuestas por el patriarcado acerca de cómo debe ser y comportarse una mujer; sobre ello reflexiona la narración en primera persona de la protagonista de “Lección de cocina”, mientras prepara la cena para su marido:

- 1 En mis ratos de ocio me transformo en una dama de sociedad que ofrece comidas y cenas a los amigos de su marido, que asiste a reuniones, que se abona a la ópera, que controla su peso, que renueva su guardarropa, que cuida la lozanía de su cutis, que se conserva atractiva, que está al tanto de los chismes, que se desvela y que madruga, que corre el riesgo mensual de la maternidad. (Castellanos 1994: 5).

A diferencia de las mujeres, los hombres han sido excluidos de la cocina, salvo que la ocuparan en un ámbito profesional, como chefs o expertos de la alta cocina. Llama la atención que aún en estos roles los hombres se especialicen en platos fuertes como las carnes y los pescados, mientras que la repostería y otros platos menores se asignan arbitrariamente a las mujeres. Esta división ratifica nuevamente la noción de que la cocina es un espacio femenino, a la vez que refuerza un obstáculo, una frontera invisible hacia la inclusión de los hombres en este espacio. Cobra relevancia la noción social *habitus* de Pierre Bourdieu, esto es, ese conjunto de disposiciones socialmente adquiridas que mueven a los individuos a vivir de forma similar a otros miembros de su grupo social. El *habitus* hace referencia a las prácticas de la vida cotidiana que son transferibles y duraderas, y que las personas obtienen a lo largo de sus vidas; el *habitus* se aprende en la infancia, en la familia, en la escuela. Así afirma Bourdieu: “el orden social se inscribe progresivamente en la mente de las personas” (1984: 471). Este concepto, aplicado a la feminización de la cocina, sugiere que las expectativas de género y las normas que las rodean se perpetúan en la cotidianidad, tanto en la sociedad mexicana como en muchas otras de Latinoamérica. El hombre que ocupa la cocina puede ser objeto de burla o cuestionamiento, lo que se convierte en un claro ejemplo de cómo operan el *habitus* y los roles de género.

Marjorie L. DeVault (1991) analiza cómo el cuidado y la organización del trabajo en el hogar están profundamente entrelazados con las expectativas de género y la construcción social de la feminidad. DeVault enfatiza que el

cuidado no es inherentemente femenino, sino que está estructurado por acuerdos sociales, y se construye como trabajo de mujeres debido a la construcción social de la feminidad. A diferencia de los teóricos que enfatizan la coerción masculina, la autora se centra en cómo las mujeres son reclutadas a roles de cuidado a través de prácticas sociales e instituciones. Su análisis se basa en experiencias vividas y prácticas diarias, examinando cómo las mujeres manejan las tareas del hogar organizadas por discursos sociales. Argumenta que estas actividades cotidianas refuerzan la "naturalidad" de los roles de género, reproduciendo las relaciones de poder y la subordinación de las mujeres. Además, critica el ideal cultural de familia, sugiriendo que pocas familias realmente se ajustan a este ideal y que, en su lugar, mantienen las relaciones de género y las estructuras sociales existentes.

Esta imagen de *habitus* y feminización de la cocina proporciona capas de significado ligadas a la experiencia humana, reflejando las diferentes formas en que la cocina puede constituirse en un espacio de alienación y opresión al ser parte de la esfera privada que históricamente se ha asignado como rol a las mujeres:

- 2 Mi lugar está aquí. Desde el principio de los tiempos ha estado aquí. En el proverbio alemán la mujer es sinónimo de Küche, Kinder, Kirche¹ (...) Pueden ustedes observar los síntomas: me planto, hecha una imbécil, dentro de una cocina impecable y neutra, con el delantal que usurpo para hacer un simulacro de eficiencia y del que seré despojada vergonzosa pero justicieramente. (Castellanos 1994: 7).

En su introspección, el personaje cuestiona su posición en este espacio doméstico, manifestando su inconformidad con los roles de género tradicionales al equiparar la noción de ser una mujer con la imagen de la cocina a través de la historia. Describe este espacio como un entorno de pulcritud *per se* que, según las convenciones sociales, debería ser ocupado principalmente por mujeres. “Cocina, niños e iglesia, como dijeron los nazis”:

Kinder, Küchen, Kirche ¹ era el programa conocido como de las tres K que promulgaron como el lugar de la mujer durante el dominio del partido nacionalsocialista en Alemania. Llama la atención la referencia histórica sobre la representación de la cocina en el periodo del nacionalsocialismo alemán, en donde la visión tradicional de la sociedad veía a las mujeres principalmente como cuidadoras de los hijos, responsables del trabajo en la cocina y participantes activas en la iglesia. La cocina como espacio físico a lo largo de la historia ha sido habitada de diferentes formas. Davia Nelson y Nikki Silva (2014) exploran cómo las cocinas en la Unión Soviética se convirtieron en centros de disidencia y cultura durante la era de Nikita Khrushchev pues ante la escasez de viviendas y falta de lugares públicos para discutir libremente, las cocinas se transformaron en espacios privados donde la gente intercambiaba arte, debatía sobre política y leía literatura censurada. “Las cocinas disidentes” sustituyeron a otros lugares de congregación y convirtieron a las cocinas soviéticas en lugares emblemáticos de resistencia y expresión cultural en un entorno de restricciones políticas y sociales.

En la época soviética, las autoridades consideraban que las cocinas y los apartamentos privados eran peligrosos para el régimen porque eran lugares donde la gente podía reunirse y hablar de política. A principios de esta era, se promovió la idea de eliminar las cocinas en los hogares, ya que se consideraban símbolos burgueses de propiedad privada. En la teoría comunista de la época de Stalin, se declaraba que todas las personas debían ser iguales y las mujeres debían ser liberadas del trabajo doméstico en la cocina. La propuesta era que todos comieran en comedores y cafeterías comunes. Esta política formaba parte de un enfoque romántico posrevolucionario para liberar al país del zarismo y llevar felicidad a las clases más pobres. Se pensaba que liberar a las amas de casa de las tareas diarias permitiría a las mujeres desarrollarse como personalidades completas, dedicándose a actividades como tocar el piano o escribir poesía, en lugar de cocinar y lavar platos. El estudio de la cocina como lugar de recogimiento no se representa únicamente en la lucha personal de la protagonista, sino que cobra relevancia en la experiencia colectiva y en las lógicas de género que se

¹ Kinder, Küchen, Kirche era el programa conocido como de las tres K, que promulgaron como el lugar de la mujer durante el dominio del partido nacionalsocialista en Alemania.

originan en este espacio, ampliando su interpretación hacia múltiples dimensiones históricas y socioculturales.

No obstante, volviendo nuestra mirada al contexto de América Latina y principalmente de México, el centro físico y simbólico del hogar reside en la cocina, y como un territorio asociado principalmente a las mujeres, el control sobre este espacio, así como la propia preparación de alimentos, se percibe como un ámbito de influencia femenina. (Christie 2003:651-659). Estas reflexiones no solo se limitan a una crítica del entorno físico, sino que también llevan al personaje a explorar aspectos más profundos de sí misma. La conexión entre su identidad y las expectativas sociales sobre el papel de las mujeres en el hogar se convierte en un hilo conductor, revelando las tensiones entre su individualidad y las normas preestablecidas que delinean la vida de las mujeres en la esfera doméstica.

- 3 LA COCINA resplandece de blancura. Es una lástima tener que mancillarla con el uso. Habría que sentarse a contemplarla, a describirla, a cerrar los ojos, a evocarla. Fijándose bien esta nitidez, esta pulcritud carece del exceso deslumbrador que produce escalofríos en los sanatorios. (Castellanos 1994: 7)

El entorno narrativamente creado por Castellanos con su estética contrasta con los recuerdos nostálgicos de la cocina de sus ancestros, de esta pulcritud surgen ciertas impresiones simbólicas: la cocina es recién adquirida ya que sus propietarios, una pareja de casados, ha inaugurado su casa, todo tiene la posibilidad de ser original, como si se tratara de una página en blanco: “No se inicia una vida conyugal de manera tan sórdida. Me temo que no se inicie tampoco con un platillo tan anodino como la carne asada.” (Castellanos 1994: 12). Esta pareja opta por adherirse a las convenciones sociales establecidas, en especial la esposa, y aunque consensuadas, no dejan de tener un matiz maquiavélico; ilustrado en la luna de miel, que en la contemplación de la narradora, sería el primer indicio de ello, el errado primer paso en la conducción del nuevo matrimonio y sus múltiples reflexiones alrededor de dos trozos de carne para fritar que representan su primera comida conyugal, su primera muestra culinaria y su primer fracaso: “Y cuando venga mi marido dejar que olfatee, como los ogros de los cuentos, y diga que aquí huele, no a carne humana, sino a mujer inútil.” (Castellanos 1994: 19).

Eileen M. Zeitz aborda la importancia de la cocina como espacio simbólico, destaca cómo en “Lección de cocina” este enfoque se amplía aún más al incorporar un plano universal que abarca la experiencia de todas las mujeres en cualquier sociedad. A través de elementos que evocan la tradición patriarcal, Castellanos destaca la pérdida de identidad y la enajenación y resalta cómo la autora utiliza la cocina como un espacio simbólico para explorar temas profundos relacionados con la identidad de la mujer, el conflicto sexual y la alienación en la sociedad. El monólogo interior de la protagonista del cuento se transforma en ‘diálogo’: diálogo inventado, rememorado o imaginado; diálogo con la simbólica “ama de casa” y con su esposo u otro hombre. Finalmente, el monólogo interior se aproxima al fluir de conciencia, usando saltos temporales y espaciales y la asociación libre para elaborar una compleja estructura temporal (Zeitz E. M, 1983: 3):

- 4 Yo rumiaré, en silencio, mi rencor. Se me atribuyen las responsabilidades y las tareas de una criada para todo. He de mantener la casa impecable, la ropa lista, el ritmo de la alimentación infalible. Pero no se me paga ningún sueldo, no se me concede un día libre a la semana, no puedo cambiar de amo. Debo, por otra parte, contribuir al sostenimiento del hogar y he de desempeñar con eficacia un trabajo en el que el jefe exige y los compañeros conspiran y los subordinados odian. (Castellanos 1994: 15).

La protagonista, al expresar su resentimiento sobre las responsabilidades asumidas sin compensación, revela la explotación y la falta de reconocimiento hacia su labor. La perspectiva de Gayatri Spivak (1998: 29-30) sobre las mujeres subalternas se entrelaza con las ideas de Christie, Zeitz y Bourdieu con una dimensión teórica alrededor de las mujeres como sujetos subalternos que ocupan la esfera privada y destacando la invisibilidad del trabajo doméstico no retribuido y su contribución a la perpetuación de la pobreza y la desigualdad. Spivak aborda la esfera doméstica en el contexto de la opresión de las mujeres subalternas. Para ella, las mujeres subalternas, especialmente aquellas pertenecientes a la clase trabajadora en países compradores, enfrentan opresión tanto en el ámbito público como en el privado. La esfera doméstica se presenta como un espacio donde las mujeres subalternas sufren una opresión adicional, ya que se ven obligadas a cumplir roles tradicionales

de género y a enfrentar la violencia y la explotación en sus propios hogares. Esta situación resalta la complejidad de la opresión que enfrentan las mujeres subalternas, que se extiende a múltiples aspectos de sus vidas, tanto en lo público como en lo privado.

La cocina, entonces, emerge como un símbolo de las presiones sociales, las expectativas de género y la injusticia que enfrenta la protagonista. En este relato, la cocina se convierte en un espacio donde se siente desconectada del nuevo contrato social que ha asumido desde la institución del matrimonio y su nuevo entorno. La discusión se profundiza aún más al comprender la cocina como una de las obligaciones femeninas más extendidas, señalando su papel en la dependencia económica y la doble jornada laboral. La descripción de la cocina como el núcleo de lo privado y su naturalización como el espacio de las mujeres resaltan las presiones sociales y las expectativas de género que la afectan pues la carga del trabajo doméstico no remunerado asociado a la cocina se introduce como un hecho material de las normas de género y la opresión. Según el Informe de la Organización Internacional del Trabajo (2019), las mujeres dedican hasta tres veces más del tiempo que los hombres al desarrollo de las tareas del hogar, reafirmando nuevamente la desigualdad de género en la distribución de los roles domésticos y el trabajo no remunerado en el hogar.

3. La cocina como escenario de introspección y reflexión

Desde la perspectiva psicológica, la cocina puede ser un lugar de recogimiento, incluso si se trata de una reclusión condicionada. En este sentido, la cocina puede ser una cápsula hermética que permite escapar de las expectativas y presiones sociales. Aunque la cocina suele estar asociada con la responsabilidad de alimentar a otros, también puede ser un lugar tranquilo para la autoevaluación. En este sentido, la delgada línea entre el recogimiento y el aislamiento puede convertirse en un muro traspasable que conduce a la reflexión e introspección.

El entorno de la cocina no solo es un telón de fondo físico, sino también un catalizador para explorar temas como la autoevaluación y el autoconcepto. La cocina actúa como un espejo que refleja las tensiones entre la individualidad de los personajes y las normas preestablecidas que gobiernan la vida de las mujeres en el ámbito doméstico. Esto da lugar a narrativas ricas

en profundidad psicológica y análisis cultural. A través de un proceso de apropiación y resignificación de la cocina y del cocinar la mujer muta la identidad de este espacio de su condición de sitio aparentemente natural hacia una de espacio social propio y autoinscrito (Abarca 2006: 24). Mientras cocina carne, así describe la narradora:

- 5 La carne no ha dejado de existir. Ha sufrido una serie de metamorfosis. Y el hecho de que cese de ser perceptible para los sentidos no significa que se haya concluido el ciclo, sino que ha dado el salto cualitativo. Continuará operando en otros niveles. En el de mi conciencia, en el de mi memoria, en el de mi voluntad, modificándome, determinándome, estableciendo la dirección de mi futuro. (Castellanos 1994: 20-21).

Para Rosario Castellanos, la mujer debe desafiar el espacio considerado “sagrado” para preservar su autenticidad y su “verdad interna”. Solo así, el acto de cocinar puede liberarse de la mancha impuesta por los hombres, quienes lo reducen a un mero lugar de servicio. En su relato, el espacio físico de la cocina se revela a la mujer como algo más que un escenario para la labor ardua de preparar la comida. Se convierte en un espacio para reflexionar sobre su condición en una época en la que ser mujer implica asumir las responsabilidades de una “criada” sin salario, pero también contribuir al sustento del hogar. Este relato se plantea como el flujo de pensamientos de la protagonista junto al diálogo entrelazado con sus vivencias particulares, relacionadas con la cultura, el matrimonio y las quemaduras solares del viaje de bodas. La línea de pensamiento se alterna con el proceso de preparación de la comida, donde su falta de habilidad culinaria conduce a la quema de los alimentos. Esto se presenta como una metáfora compleja: la carne asada sirve como metáfora de su propia piel, el acto sexual y la escritura literaria, aspectos que permiten una reflexión sobre la identidad femenina:

- 6 La carne se está encogiendo. No, no me hago ilusiones, no me equivoco. Se puede ver la marca de su tamaño original por el contorno que dibujó en la plancha. Era un poco más grande. ¡Qué bueno! Ojalá quede a la medida de nuestro apetito. (Castellanos, 1994: 17)

La cocina, en su sentido más exacto, es un lugar dedicado a la preparación de comidas. Sin embargo, en el relato sirve como un espectro desde el que se examinará el conflicto social e interno que enfrentan las mujeres. El acto cotidiano de cocinar se convierte en un ejercicio cargado de significado que se soporta en las emociones y en la psiquis. Esto es particularmente cierto cuando se habla del rol de la mujer en la sociedad y de lo que se espera que cumpla con sus obligaciones tradicionales hacia las tareas domésticas. La cocina se convierte en un espacio simbólico donde la protagonista enfrenta su identidad, las convenciones sociales y la lucha interna por encontrar un equilibrio entre sus deseos personales y las demandas que se le exigen y asignan por su género. Es en la cocina donde puede explorar su propia capacidad para armonizar las contradicciones de su vida cotidiana:

- 7 Yo anduve extraviada en aulas; en calles, en oficinas, en cafés; desperdiciada en destrezas que ahora he de olvidar para adquirir otras. Por ejemplo, elegir el menú. ¿Cómo podría llevar al cabo labor tan ímproba sin la colaboración de la sociedad, de la historia entera? En un estante especial, adecuado a mi estatura, se alinean mis espíritus protectores, esas aplaudidas equilibristas que concilian en las páginas de los recetarios las contradicciones más irreductibles: la esbeltez y la gula, el aspecto vistoso y la economía, la celeridad y la succulencia. (Castellanos 1994: 7).

La protagonista se encuentra atrapada entre dos esferas distintas. Al rememorar su vida académica, percibe la aparente inutilidad de sus logros en el nuevo contexto que le ha sido asignado, donde ahora asume roles domésticos que antes podría haber considerado impuestos o subestimados. Este fragmento aborda la cocina como un espacio metafórico en el que convergen influencias y valores, delineando así su complejidad y riqueza en la vivencia de la narradora.

La cocina también se utiliza como un espacio para reflexionar sobre la escritura y el lenguaje, ya que la protagonista es una escritora con una educación en letras, como reflejan los intertextos aludidos en el relato: “Abro un libro al azar y leo: “La cena de don Quijote.” Muy literario pero muy insatisfactorio. Porque don Quijote no tenía fama de gourmet sino de despistado” (Castellanos 1994: 8).

Al igual que su autora utiliza la cocina como un lugar para pensar y crear, la cocina se vuelve entonces en este relato un espacio de autodescubrimiento y de liberación. Al reclamar la importancia de la cocina, tanto en términos del espacio físico como del acto mismo de cocinar, Rosario Castellanos inicia un viaje de autoexploración y empoderamiento. Este proceso implica descubrir su propio cuerpo, así como apropiarse y emplear el lenguaje en su totalidad, no limitándose solo a aquel que tradicionalmente se consideraba "reservado" para las mujeres. En este sentido, la literatura femenina contemporánea se revela como transgresora en todos los aspectos, desafiando género y normas sexuales, lingüísticas y temáticas. Al retornar a la cocina, las escritoras y sus personajes no se someten a los caprichos de los hombres o la sociedad, sino que la asumen como propietarias de sus vidas y destinos.

Al contrario de dar continuidad a la idea pasiva de las expectativas sociales y culturales, los personajes femeninos de la literatura latinoamericana emplean la cocina como un recinto de reflexión y resignificación al cuestionar su lugar en el mundo. Y es este proceso introspectivo el que les permite participar activa y conscientemente en la construcción de sus propias vidas en el desarrollo de la narración, lo que hace que la cocina encarne un escenario de cambio y transformación personal de la mano con el acto de cocinar, que abre un sendero para el empoderamiento y la autoexploración. Al cocinar y crear en la cocina, las mujeres también son capaces de tomar el control de sus propios cuerpos y pensamientos; la cocina como lugar asociado a la servidumbre y opresión se puede transformar entonces en escenario de resistencia y liberación.

4. La cocina como refugio y congregación

Examinar la cocina como un refugio y congregación implica una apreciación simbólica de la imperante necesidad humana de hallar un entorno seguro y acogedor, un entorno de conexión y pertenencia. La cocina se introduce como un espacio en el que los individuos experimentan la sensación de ser aceptados y comprendidos, un enclave donde tienen la capacidad de dejar a un lado sus inquietudes y experimentar una sensación de serenidad. Ello se ve reflejado en el cuento "La culpa es de los tlaxcaltecas", el cual comienza en la cocina de una casa de la moderna Ciudad de México y sirve como un ejemplo de cómo la cocina puede ser efectivamente un refugio emocional y físico.

Laura, una mujer blanca y acomodada, regresa a su hogar visiblemente alterada y temerosa. Su traje blanco está manchado de tierra y sangre. Laura se encuentra con Nacha, su cocinera, y le cuenta lo que le ha sucedido. A través de esta conversación, Laura narra una confusa odisea que ha vivido en los últimos meses. Ha viajado a Michoacán y Guanajuato, y ha tenido encuentros con un hombre indígena en diversas partes de la capital. Las ausencias de Laura y los presuntos ultrajes que sufrió han provocado la censura, los celos y el maltrato de su esposo. La verdad subyacente es revelada: en sus travesías, Laura no solo ha visitado lugares distintos, sino también otra época, el año 1521, durante los días sangrientos previos a la caída de México-Tenochtitlan; y en este viaje temporal el hombre indígena en cuestión es un guerrero azteca, que habría sido su marido en una vida anterior. El territorio inicial de la cocina se convierte en un portal hacia un viaje dimensional y emocional.

- 8 Nacha oyó que llamaban a la puerta de la cocina y se quedó quieta. Cuando volvieron a insistir abrió con sigilo y miró la noche. La señora Laura apareció con un dedo en los labios en señal de silencio. Todavía llevaba el traje blanco quemado y sucio de tierra y sangre. La señora Laura entró de puntillas y miró con ojos interrogantes a la cocinera. Luego, confiada, se sentó junto a la estufa y miró su cocina como si no la hubiera visto nunca. (Garro 1964: 123).

La cocina es un refugio para la protagonista, la señora Laura. Allí, encuentra seguridad y apoyo en Nacha y en el espacio mismo. La cocina es más que un lugar para cocinar, es un lugar de encuentro y congregación que proporciona a la protagonista un refugio físico y emocional para afrontar sus problemas. Según Christie (2003), la cocina es un espacio que se sitúa entre lo público y lo privado, un ámbito culturalmente importante donde se llevan a cabo actividades que tienen un impacto tanto físico como emocional. Por su parte, Abarca (2006) describe la cocina como un espacio importante para las mujeres, tanto si es abierta como si es interior. Para muchas mujeres, la cocina es un lugar donde pueden expresarse y desarrollar su proyecto personal. En la narrativa de Garro, las reflexiones de Christie y Abarca coinciden en que la cocina es más que un lugar para cocinar pues constituye un espacio cargado de significado y relevancia cultural. La cocina brinda refugio a la protagonista,

sirve como nexo entre lo público y lo privado, e influye en la experiencia humana, tanto a nivel físico como simbólico. No es netamente un espacio donde se prepara la comida, sino un escenario cargado de significado cultural en donde tienen lugar tanto la conformidad con las normas como la resistencia hacia ellas. Se transforma la manera en que se tiene pensada la resistencia, señalando que esta puede desarrollarse dentro de las formas tradicionales del sistema patriarcal.

En “La culpa es de los tlaxcaltecas”, Laura puede experimentar liberación de las vicisitudes de su vida marital a través de su capacidad para viajar en el tiempo y reimaginar su identidad en diferentes épocas y lugares. Laura desafía las expectativas sociales y muestra cómo la cocina puede funcionar más allá de su sentido literal, sirviendo como un símbolo de posibilidad y transformación. Mediante sus experiencias, Garro entrelaza el poder de la transformación que puede nacer en estos espacios. Esta narración inicia la visión feminista de Garro sobre el concepto de “otredad” y de cómo este proceso puede liberar a una mujer de los roles impuestos por una sociedad homogeneizadora y patriarcal.

Por su parte, Christie arguye que las cocinas son espacios ricos en su semántica, pues allí se ponen en acción las rutinas de la vida cotidiana, la tradición gastronómica y los roles de género. No obstante, afirma que “Estos espacios pueden usarse para resistir y cambiar la simbología de género, y para influir en las estructuras de poder más amplias” (Christie 2003:656). Por ende, aunque las cocinas puedan percibirse como espacios de conformidad, también pueden abrir la puerta a formas de resistencia y subversión:

- 9 Laura miró con asombro los mosaicos blancos de la cocina, subió las piernas sobre la silla, se abrazó las rodillas y se quedó pensativa. Nacha puso a hervir el agua para hacer el café y miró de reojo a su patrona; no se le ocurrió ni una palabra más. La señora recargó la cabeza sobre las rodillas, parecía muy triste(...). La cocina estaba separada del mundo por un muro invisible de tristeza, por un compás de espera. (Garro 1964: 123).

Uno de los motivos reside en que la cocina es un centro significativo tanto físico como emocionalmente para las mujeres más allá de su rol en el sistema patriarcal. Para Abarca, “las cocineras siempre cuentan historias, y al hacerlo

reconstruyen a sí mismas y sus comunidades a través de la narración" (Abarca 2006). Por medio del trabajo culinario las mujeres tienen la posibilidad de construir narrativas y difundir conocimientos culturales convirtiéndose en propietarias de sus saberes culinarios y del espacio que habitan, dos maneras sólidas de resistencia al interior del sistema patriarcal. "Lo sabían todo, porque estaban allí desde mucho antes de la llegada de los españoles. ¡Por eso Lelín las obedecía!" (Garro 1964:123). En el contexto más amplio de la cocina en la sociedad mexicana del siglo XX, este espacio, antes considerado tradicionalmente femenino, se ha transformado en un bastión seguro. No solo es un punto de encuentro para las mujeres de la clase trabajadora, sino también un refugio para las mujeres de clase privilegiada, "las señoras de la casa", que encuentran en él un espacio donde pueden entablar conexiones más íntimas con quienes trabajan para ellas. Este refugio emocional se manifiesta en la relación entre la señora Laura y Nacha. A pesar de las convenciones sociales que sugieren una dinámica de poder tradicional entre patrona y empleada, en la cocina, la señora Laura se muestra vulnerable y reflexiva, mientras Nacha actúa con cuidado y atención hacia ella. La cocina se convierte así en un espacio donde las barreras sociales se desvanecen, permitiendo la expresión genuina y la conexión humana; es un punto de encuentro y congregación que subvierte las desigualdades sociales.

En "Una mujer sin cocina", también escrita por Garro, se refuerza la idea de cocina como escenario de congregación en donde las mujeres no solamente se reúnen a preparar alimentos de la cocina tradicional mexicana, sino también abren la puerta a la narración oral en medio de los oficios culinarios. En tanto las charlas culinarias se desdoblan, la agencia de cada mujer se manifiesta no solo a través de su conceptualización de las funciones de la cocina, sino también por medio de un acto de auto-representación crítico y reflexivo (Abarca 2006: 40):

- 10 Por las noches la cocina brillaba con el fogón encendido y las criadas movían platos, abrían alacenas olorosas a frijol, a maíz, a chocolate y al milagro de «los peces y de los panes», como les contaba Tefa mientras calentaba las tortillas. Ellas, sentadas a la mesa enorme, escuchaban sus relatos de hechos históricos, y las vísperas de las fiestas contemplaban ansiosas los trajes de estreno (Garro 2011: 265).

La cocina se manifiesta como un epicentro narrativo donde convergen elementos sociales, familiares y simbólicos. La imagen de la cocina, que en las noches “resplandece con el fogón encendido” y “criadas moviéndose entre platos y alacenas perfumadas”, se entrelaza con la idea de la cocina como el núcleo espacial y simbólico del hogar en México. En este territorio femenino, la preparación de alimentos y el control sobre este espacio se perciben como nichos de poder para las mujeres.

La cita “Por las noches la cocina brillaba...” presenta una escena vibrante de interacciones y relatos en torno a la comida, donde las mujeres desempeñan roles centrales. Este fragmento ilustra la cocina como un escenario donde se comparten historias, se fortalecen lazos familiares y se construye la identidad cultural. En el contexto de las relaciones sociales y familiares en México, la cocina se revela como un espacio crucial en eventos sociales, como bodas, bautizos y fiestas religiosas. Estos rituales dependen de una estructura organizativa que involucra a las mujeres, convirtiendo la cocina en un lugar de trabajo femenino jerarquizado. El liderazgo asumido por las mujeres mayores o la dueña de la cocina en estos eventos no solo refleja el prestigio de la familia o comunidad ante los invitados, sino que también proporciona a las mujeres la oportunidad de obtener reconocimiento personal y capital social. La conceptualización de la cocina como “Kitchenspace” (Christie 2006) destaca su calidad fronteriza entre lo público y lo privado. Este espacio no solo es un referente físico, sino también un símbolo cultural de gran importancia. Así, la cocina se erige como un escenario literario donde las interacciones humanas y las dinámicas sociales se entrelazan con la preparación de alimentos, creando una narrativa rica en significados y simbolismos.

Podría afirmarse que, en México, las cocinas constituyen un espacio destacado desde el que se examinará la prevalencia de la hegemonía de género. Por un lado, reflejan la imposición patriarcal en la cual muchas mujeres se ven limitadas a cumplir con la responsabilidad de preparar las comidas para sus hijos y esposos. Por otro lado, son el escenario donde las mujeres alcanzan reconocimiento tanto interno como externo, ejerciendo autoridad y tomando decisiones: un ámbito de consenso. Sin embargo, surge la pregunta: ¿Puede la cocina convertirse en un lugar de resistencia al consenso y desafío a la dominación? Los estudios realizados por Meredith Abarca y Maria Elisa Christie (mencionadas previamente), centrados en

México, nos proporcionan argumentos que respaldan la idea de que la cocina en efecto es un espacio que constantemente desafía las normas del patriarcado.

5. La cocina como epicentro de creatividad y agencia

Para Contois (2014), Emily Dickinson, la famosa poeta norteamericana, tenía una estrecha relación con la cocina, allí expresaba su creatividad y generosidad a través de la panadería. A pesar de su reputación de reclusa, compartía sus creaciones culinarias con amigos y vecinos, regalando poemas y pasteles como muestras de afecto. Dickinson escribía poemas en envoltorios de chocolate y sobres, mostrando su pasión por la escritura en lugares inesperados. Además, horneaba pan de jengibre y pasteles ovalados, decorándolos con flores y regalándolos a los niños de su comunidad desde su ventana, creando un aura de misterio y generosidad. La cocina de Dickinson era un espacio de libertad y expresión personal, donde disfrutaba rompiendo las reglas y encontraba una forma de individualidad y creatividad alejada de las expectativas sociales de su época.

Según Lambert (2011) Dickinson encontraba en la cocina un espacio de intimidad en donde experimentaba con recetas de repostería, y luego compartía sus creaciones con otros, lo que permite encontrar una forma de expresión y conexión con el mundo exterior, a pesar de su vida solitaria. La influencia de la cocina en sus poemas se ve reflejada en el uso de imágenes de comida y bebida, lo que demuestra que esta experiencia cotidiana moldeaba su creatividad poética. La cocina para Dickinson era entonces un refugio creativo y un medio de conexión con el mundo, reflejando la dualidad entre lo íntimo y lo público que caracterizaba su poesía.

Como Dickinson, sor Juana Inés de la Cruz escribió en una carta: “Si Aristóteles hubiera guisado, mucho más habría escrito”. Este comentario no solo defendía su propia actividad intelectual y literaria, sino que desafiaba las expectativas arraigadas en la sociedad de su tiempo. Sor Juana se enfrentaba a la desaprobación de aquellos que consideraban inapropiado que una mujer, y más aún una religiosa, dedicara tiempo a la reflexión y otras actividades más allá de las tradicionales tareas de cocina y oración. Cuestionaba a su vez la limitada visión que se tenía sobre el papel de la mujer, destacando que la conexión entre las actividades domésticas y la creación intelectual no debería

ser excluyente. Al desafiar la noción de que las mujeres debían limitarse a roles específicos, especialmente en la cocina, sor Juana subrayaba que el potencial creativo y literario de las mujeres no estaba condicionado por “estereotipos de género”, como muestra de que el papel de la cocina no es, ni tiene que ser necesariamente el que históricamente le fuera adjudicado por los hombres.

Por su parte, Isabel Allende (2022) menciona en el episodio del podcast “Amar: un riesgo que vale la pena” que la cocina es el espacio desde donde podía sentarse a escribir mientras se ocupaba de su rol como esposa, madre, ama de casa, demostrándonos que la cocina puede ser un espacio para la creación y que en efecto puede ser trasgredido. Como Allende, la poetisa, escritora, periodista, activista y crítica literaria Gloria Anzaldúa, también nos ofrece una perspectiva reveladora al desafiar la noción convencional del “cuarto propio”. En sus palabras, nos invita a olvidar las restricciones tradicionales y a escribir en lugares inusuales: la cocina, el baño, el autobús o mientras esperamos en el Departamento de Beneficio Social. Su enfoque desafía la idea de que la creatividad está confinada a entornos específicos y nos impulsa a encontrar inspiración en los intersticios de la vida cotidiana. Anzaldúa nos invita a considerar estos espacios domésticos y cotidianos como rincones de inspiración y esencia creativa. En su marco de pensamiento la cocina ya no representa ese lugar relegado a las necesidades básicas, sino que se transforma en una galería de infinitas posibilidades literarias.

En el acto de cocinar observamos los objetos que coexisten en la cocina: la mesa, la silla, los platos y todos aquellos elementos cotidianos en su simplicidad que ostentan una profundidad que es frecuentemente pasada por alto, pero que también pueden llegar a representar una inagotable fuente de inspiración. A través del lente adecuado, estos objetos pasivos cobran vida y comienzan a representar conceptos más elaborados, sentimientos profundamente arraigados y conexiones personales (Barthes 1964). La morfología de la vida cotidiana es condensada y representada en estos objetos, y sus interconexiones conforman un suelo fértil y vívido para la creación, tal como lo experimentan los personajes de *Una mujer sin cocina*:

- 11 Anapurna ofreció darle un postre de natillas si lavaba los trastos acumulados en su cocina. Lelinka aceptó no tanto por las natillas sino porque le gustaban mucho las cocinas. En ellas sucedía lo mejor

del mundo: los postres, los hechos históricos, las hadas, los enanos y las brujas que salían de las bocas de las criadas (Garro 2011: 276).

La observación atenta de personajes en su entorno doméstico se convierte en un prisma que revela dimensiones ocultas de sus personalidades. Sus hábitos culinarios, la meticulosidad en la organización de su espacio, y sus interacciones con objetos cotidianos se convierten en pistas valiosas que permiten al escritor ahondar en la psique de sus creaciones literarias:

- 12 Era curioso que las criadas siempre le daban la espalda, hablaban sin mirarla, mientras producían rabanitos, lechuga, orégano y chalupitas. Sus trenzas negras se mecían al compás de sus palabras misteriosas. Lelínca columpiaba los pies en la silla de tule y esperaba a los dragones, a los nahuales, a las cenizas y a las lenguas de fuego, anuncio del fin del mundo (Garro 1980).

Más aún, estas narrativas que se despliegan en entornos domésticos exploran la dimensión de la memoria y la nostalgia. La cocina, como santuario de tradiciones familiares, se convierte en un catalizador de conexiones emocionales con el pasado. Un olor familiar, una canción o una imagen se erigen como detonantes que despiertan recuerdos de la infancia, resonando con una dualidad emocional que puede oscilar entre la felicidad y la melancolía. Así, estos lugares cotidianos se transforman en portales literarios que conectan el presente con las capas profundas del pasado. En este contexto, las palabras de Anzaldúa adquieren una resonancia aún mayor, sugiriendo que la creatividad puede florecer incluso en los momentos aparentemente más mundanos y ordinarios de la vida, como es el caso de las criadas del relato, a quienes se considera sabias narradoras de su espacio:

- 13 Las criadas eran adivinas y pitonisas y estaban en su casa para avisar de los peligros y que ésta no cayera en el pozo de todos ignorado. Eran muy amables y de espaldas le enseñaban el camino de las rosas que conducían al infierno y el camino de las espinas que llevaba al cielo (Garro 2011: 277).

En este fragmento se profundiza la perspectiva del rol de la cocina como epicentro de creación y agencia, pues en sus múltiples dimensiones destacan varias figuras y conceptos sociales y culturales referidos a la religión, a los mitos, a las enseñanzas transgeneracionales y a la narración oral que se entrelazan a esta visión enriqueciendo la imagen de la cocina como un lugar cargado de potencial creativo y transformador.

El papel de las criadas que realizan sus actividades cotidianas se rompe cuando entablan sus conversaciones y crean historias cargadas de simbolismo, construyendo un ecosistema de narrativas mágicas y mitos. Se convierten asimismo para la protagonista en guías espirituales cuya sabiduría resuena en las memorias del personaje, para quien la exploración de sus recuerdos y la nostalgia que estos le producen en su exilio cobran importancia en el relato.

Como santuario la cocina representa un canal de acceso al pasado pues se evocan acciones y emociones que tuvieron lugar allí. Los olores, las recetas de los postres, las historias, tienen un alto potencial para conmover a los personajes y abrir portales no olvidados; es por ello que la relación entre memoria y cocina refuerzan el concepto de esta como campo propicio para la creatividad.

Finalmente, es menester mencionar que esta imagen de la cocina como epicentro de creatividad y agencia no está exenta de contradicciones y luchas. El rol de las mujeres en la cocina, en este apartado, sigue siendo un tema de discusión, disputas y resistencias constantes en el contexto más amplio y complejo de los estudios de género en relación con los roles y expectativas sociales. Es por ello que la cocina, lejos de ser un ámbito ordinario y tranquilo, se enmarca como un espacio de tensiones dinámicas que pueden incitar también a la creatividad y por ende a la liberación.

Pese a que los personajes de estas autoras en sus relatos pueden presentar a la cocina como una oportunidad de reflexión, búsqueda, autoconcepto, creatividad y congregación para hallar la libertad y la subversión, también se advierten los riesgos inherentes a la resistencia contra las convenciones patriarcales impuestas. No obstante, estas dos autoras apostaron por tomar el riesgo y explorar este escenario en la búsqueda de una mirada más crítica de la domesticidad, transgrediéndola y transformándola en un escenario potencial de resistencia, exploración creativa y agenciamiento, pese a las cargas asociadas, las mujeres se han apropiado de la cocina para

ejercer su creatividad, habilidades cotidianas y para resignificarla en su vida cotidiana. Para la socióloga Marjorie DeVault (1991), la cocina puede ser una forma de resistencia y empoderamiento, permitiendo a las mujeres invertir su energía en la creación y nutrición, reafirmando su autonomía en un espacio que a menudo es percibido como de opresión, mientras que otros estudios ven la posibilidad de subvertir la cocina incluso en una estructura patriarcal en donde las mujeres pueden ejercer su agencia y autonomía. Por ende, es esencial dar una mirada a la cocina no solo como un espacio de conformidad que domina el patriarcado, sino también como lugar de resistencia, empoderamiento y resignificación.

En el contexto contemporáneo, la "Filosofía de la comida" ha emergido como una disciplina que examina la relación intrínseca entre la comida, la identidad y el poder. Esta corriente no solo aborda el acto de comer como una necesidad biológica, sino que lo interpreta como un fenómeno cultural y social que refleja y moldea nuestras identidades. Sutton (2010) ha explorado cómo la cocina trasciende su función práctica para convertirse en un espacio cargado de significados culturales y sociales. Para Sutton, la preparación de alimentos refleja estructuras sociales y culturales más amplias, como lo ejemplifica el análisis de Weiss sobre las diferentes maneras de cocinar plátanos, señalando cómo las diferencias en las técnicas culinarias se vinculan a contrastes espaciales, temporales y de género: "Weiss explora, por ejemplo, las diferentes maneras de cocinar plátanos (madurarlos junto al fuego, asarlos, hervirlos), tanto en términos de nociones diferentes de temperatura e intensidad, como en cómo estas diferencias se superponen con contrastes espaciales y temporales, así como de género" (Sutton, 2010: 89). Además, Sutton cita a Adapon para subrayar la agencia de las mujeres mexicanas, quienes crean sabores socialmente valorados, destacando que "una receta simplemente proporciona una guía, ajustada por el estado de ánimo y otros factores sociales", lo que convierte la cocina en un proceso sensorial y cultural (Sutton 2010:16). En este contexto, Sutton: "Cocinar se explora como un medio a través del cual las mujeres ejercen poder dentro de las familias y en redes sociales más amplias" (Sutton 2010: 48). De esta manera, la cocina se erige como un ámbito de interacción y expresión cultural que articula tanto la identidad como las relaciones sociales.

Las narrativas de Elena Garro y Rosario Castellanos se alinean estrechamente con esta perspectiva, ya que ambas autoras utilizaron la cocina

como un espacio que trasciende su función utilitaria, convirtiéndola en un lugar de creación de significado y construcción de identidad. En las obras de estas autoras, la cocina se presenta como un microcosmos donde se entrelazan las dinámicas de poder y las luchas de identidad. A través de la experiencia culinaria, las protagonistas no solo se enfrentan a las expectativas sociales impuestas por un sistema patriarcal, sino que también encuentran en la cocina un espacio de resistencia y autoafirmación. Este proceso de resignificación de la cocina permite a las mujeres explorar su individualidad y desafiar las normas que han definido su existencia.

En este sentido, la cocina se convierte en un lugar de creación de significado, donde las mujeres pueden reescribir sus historias y desafiar las narrativas dominantes. Este acto de cocinar se transforma en un proceso de autoexploración, en el que las protagonistas se apropian de su cuerpo y de su voz, desafiando las limitaciones impuestas por la sociedad. Como menciona la filósofa feminista Bell Hooks (1992), la cocina puede ser un lugar de resistencia y creación donde las mujeres encuentran su voz y su poder. Por otro lado, De Certeau y Mayol (1980) sugieren que la cocina no debe entenderse simplemente como un lugar para las mujeres debido a la ausencia estadística de los hombres, sino como un espacio que refleja la exclusión de los hombres en la dialéctica de la separación sexual de roles familiares. En *The Practice of Everyday Life*, los autores abordan la cocina como un espacio vinculado tanto a la intimidad familiar como a los roles de género, señalando que “en el centro de estos sueños, a menudo está la cocina, esta ‘habitación cálida’ donde se reúne la familia, un teatro de operaciones para las ‘artes prácticas’ y para la más necesaria entre ellas, el ‘arte de nutrir’”. Además, mencionan que “en la cocina, el niño realiza una parte esencial de su aprendizaje sensorial y motor: ‘Mantener a un niño fuera de la cocina’, dice Bachelard, ‘es condenarlo a un exilio que lo distancia de sueños que nunca conocerá’” (Certeau y Mayol 1980: 152) subrayando la importancia del espacio culinario en el desarrollo humano.

6. Conclusión

Inmersas en sociedades patriarcales, las mujeres en la ficción de Elena Garro y Rosario Castellanos se enfrentan a la contradicción inherente al espacio doméstico: un lugar que, por un lado, alimenta, pero por otro, asfixia. La

cocina, como parte integral de este ámbito, simboliza esa tensión. Las protagonistas se ven obligadas a renegar de lo que la cocina representa, asociada a la subyugación y los roles tradicionales, pero al mismo tiempo, encuentran en ella un lugar para apropiarse y resignificar su existencia. En este espacio, las mujeres depositan sus sentimientos más profundos, sus reflexiones, pensamientos, creatividad y secretos, compartiendo este acto con otras mujeres que también habitan ese entorno.

La relevancia de la imagen femenina en el hogar, particularmente en la cocina, se configura como un terreno lleno de contradicciones. Mientras que la estructura social patriarcal otorga a las mujeres un papel secundario en la esfera doméstica, la cocina, lejos de ser solo un espacio de opresión, también se convierte en un lugar donde las mujeres pueden encontrar su agencia y creatividad. A primera vista, los espacios domésticos puedan parecer coercitivos; sin embargo, también han brindado condiciones para que las mujeres ejerzan su poder, tanto en lo individual como en lo colectivo. La “cocina como espacio de resistencia”, como lo menciona Bell Hooks, no solo desafía las normas sociales, sino que se convierte en un escenario donde las mujeres pueden reclamar su autonomía y redefinir su rol en el mundo.

Estas perspectivas plantean nuevos interrogantes que abren camino a futuras investigaciones: ¿Cómo se manifiestan las dinámicas de poder en la cocina en narrativas de otras culturas o contextos históricos, y qué paralelismos o divergencias existen con las obras de Garro, Castellanos y otras autoras latinoamericanas? ¿De qué manera la cocina continúa funcionando como un espacio simbólico de resistencia o reproducción de roles tradicionales en la literatura contemporánea? Además, ¿cómo influyen las diferencias de clase y etnicidad en la representación de este espacio en otras escritoras latinoamericanas, y qué vínculos podrían establecerse con los debates feministas actuales sobre el trabajo doméstico, la agencia y la autonomía? Finalmente, ¿qué aportes podrían ofrecer disciplinas como la sociología, la antropología o los estudios culturales para ampliar la comprensión del espacio de la cocina y su relación con las estructuras de poder? Estas preguntas no solo profundizan en el estudio de Garro y Castellanos, sino que también enriquecen los diálogos interdisciplinarios sobre literatura, género y cultura en América Latina.

Bibliografía

Fuentes primarias

Castellanos, Rosario. 1994. *Album de familia*. México: J. Mortíz.

Garro, Elena 1964. *La semana de colores: cuentos*. Guatemala: Universidad Veracruzana.

Garro, Elena 2011[1980]. *Andamos huyendo Lola* (1ª ed.). Buenos Aires: Mar dulce.

Fuentes secundarias

Abarca, Meredith E. 2006. *Voices in the Kitchen: Views of Food and the World from Working-Class Mexican and Mexican American Women*. College Station, TX: Texas A&M University Press.

Allende, Isabel 11 de agosto de 2022. Amar: un riesgo que vale la pena. Se Regalan Dudas [podcast].

<https://open.spotify.com/episode/2B46u336ZAuvU9xtaPRUeV?si=IzDINyT4QV6WQdGRkjPtYw>. Consultado el 1 de enero de 2023.

Anzaldúa, Gloria 1987. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.

Barthes, Roland 1964. *Elements of Semiology*. New York, NY: Hill and Wang.

Bourdieu, Pierre 1984. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Christie, Maria Elisa (2003). *Kitchenspace: gendered spaces for cultural reproduction, or, nature in the everyday lives of ordinary women in central Mexico*. (Doctoral dissertation, University of Texas).

Christie, Maria Elisa 2004. *Kitchenspace, fiestas, and cultural reproduction in Mexican house-lot gardens*, *The Geographical Review* 94 (3): 368-390.

Contois, Emily 2014. Not just for cooking anymore: Exploring the twenty-first-century trophy kitchen. *Graduate Journal of Food Studies* 1 (1): 1-8. Graduate Association for Food Studies.

De Certeau, Michel – Luce Giard – Pierre Mayol. 1998. *The Practice of Everyday Life*, Vol. 2: Living and Cooking. Minneapolis: University of Minnesota Press.

<https://thecharnelhouse.org/wp-content/uploads/2017/08/Michel-de-Certeau-The-Practice-of-Everyday-Life-Volume-2.pdf>. Consultado el 10 de enero de 2023.

DeVault, Marjorie. L. 1991. *Feeding the family: The social organization of caring as gendered work*. Chicago: University of Chicago Press.

García, Mara L. 2012. Búsqueda espiritual y laboratorio de refugio en "La culpa es de los Tlaxcaltecas" de Elena Garro. *Revista de Estudios de Género* 5: 76-87.

García, Mara L. 1997. *El protagonista femenino y el uso del espacio en la cuentística de Rosario Castellanos, Elena Garro e Ines Arredondo* (Order No. 9810541). En ProQuest Dissertations & Theses Global. (304349504). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/el-protagonista-femenino-y-uso-del-espacio-en-la/docview/304349504/se-2>. Consultado el 14 de enero de 2023.

Hooks, Bell 1992. Eating the other: Desire and resistance. *Black looks: Race and representation*. South End Press. 364-380. <https://sites.evergreen.edu/comalt/wp-content/uploads/sites/253/2016/11/eating-the-other.pdf>. Consultado el 1 de enero de 2023.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT) 2019. Women and men in the world of work: Trends 2019. Geneva, Switzerland: OIT.
- Parra Téllez, Érica. H. 2019. Lecciones de cocina para concientizar: Hacia una estética de la violencia en los trabajos de Rosario Castellanos, Fernanda Melchor y Nadia Villanueva. *Literatura latinoamericana, Mundos del hispanismo: una cartografía para el siglo XXI* (AIH Jerusalén 2019), eds. Fine, Ruth – Florinda F. Goldberg – Or Hasson. Frankfurt – Madrid: Vervuert – Iberoamericana. 1-8.
https://doi.org/10.31819/9783968693002_178.
- Spivak, Gayatri C. 1994. Can the subaltern speak? *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*, Williams, Patrick – Laura Chrisman, 2nd ed. New York, NY: Columbia University Press. 66-111.
- Sutton, David E. 2010. Food and the senses. *Annual Review of Anthropology* 39 (1): 209-223. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104957>
- Zeitz, Eileen M. 1983. Técnica e ideología en un cuento de Rosario Castellanos. *Actas del VII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, vol. 2. coords. Kossoff, A. David – Ruth H. Kossoff – Geoffrey Ribbans – José Amor y Vázquez. Madrid, Spain: Centro Virtual Cervantes. 145-155.



11. Novo (Eco)Cinema Galego: el paisaje como personaje en *O que arde* de Oliver Laxe (2019)¹

Maria Boguszewicz
ORCID: 0000-0002-4042-2844

Este artículo analiza *O que arde*, de Oliver Laxe, dentro del contexto del Novo Cinema Galego, destacando cómo el director se aparta de muchas de las premisas del movimiento al crear una película de ficción dirigida a un público más amplio. Sin embargo, se mantiene fiel a uno de los pilares fundamentales del cine gallego contemporáneo: la importancia del paisaje. A través de un análisis ecocrítico y neomaterialista, el estudio examina cómo Laxe reformula la relación entre humanos y naturaleza, otorgando al paisaje el papel de un personaje activo y autónomo. La película presenta una visión de cooperación y dependencia entre el ser humano y su entorno, desafiando la tradicional jerarquía antropocéntrica. El artículo también aborda cómo Laxe utiliza el lenguaje cinematográfico para lograr la personalización del paisaje, siguiendo los conceptos de Kohák, y cómo esto contribuye al cambio de perspectiva hacia una mayor apreciación y respeto por la naturaleza, alejándose de su cosificación capitalista. Finalmente, se concluye que *O que arde* ofrece una nueva forma de representar la naturaleza en el cine, dotándola de protagonismo y dignidad.

¹ Esta investigación ha sido financiada en su totalidad por el Centro Nacional de Ciencia (título del proyecto: “El paisaje como personaje cinematográfico en el cine del País Vasco, Cataluña y Galicia: espacio, identidad, lengua”, número de proyecto: 2023/51/D/HS2/00862). Para garantizar el acceso abierto, la autora ha aplicado una licencia de derechos de autor pública CC-BY a cualquier versión del Manuscrito Aceptado por el Autor (AAM) derivada de esta presentación.

Palabras clave: Novo Cinema Galego, ecocine, Oliver Laxe, *O que arde*

1. Introducción

O que arde, de Oliver Laxe, es una película de gran relevancia para el cine gallego por muy diversos motivos. Fue, en su momento, la película en gallego más vista de la historia (Gil 2020: 27) y se proyectó en salas comerciales en España y Francia. Además, es la primera película en lengua gallega presentada a concurso en el Festival de Cannes, donde obtuvo dos premios: Mejor Banda Sonora y el Premio del Jurado en la sección “Una cierta mirada”. *O que arde* también ganó dos premios Goya y Gaudí, seis premios Mestre Mateo y fue galardonada en numerosos festivales, como el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, el Festival de Cine de Chicago y el Festival de Cine de Autor de Belgrado. Una muestra de su éxito de distribución y exhibición es su disponibilidad en plataformas como Apple TV, Rakuten TV, Google Play y Filmin. Asimismo, ha despertado un notable interés por parte de la crítica y la academia.

En relación con este último aspecto, es especialmente relevante el capítulo del libro *Para unha historia do cinema en lingua galega 3: De illas e sereas* (ed. Ledo Andión 2020), de José Luis Castro de Paz y Pablo Suárez-Mansilla (2020), dedicado íntegramente a *O que arde* (“Si sufren es porque sufren: réquiem por la Galicia rural”), donde se presenta un análisis detallado de la obra, aunque no desde una perspectiva ecocrítica. En contraste, esta perspectiva es la que predomina en otro texto, el artículo de Christelle Colin publicado en *Líneas. Revista Interdisciplinaria de Estudios Hispánicos* (2021). Otras dos aproximaciones ecocríticas al cine de Laxe que merecen mención son los artículos de Cristina Moreiras-Menor (2021) y de Silvia Roca-Baamonde y Marta Pérez-Pereiro (2021), aunque ninguno de ellos está dedicado exclusivamente a *O que arde*, lo que limita necesariamente el análisis. Como puede observarse, *O que arde* es, junto con *Costa da Morte* de Lois Patiño, una de las producciones cinematográficas en lengua gallega más estudiadas, especialmente desde una perspectiva ecocrítica. No obstante, en ninguna de estas publicaciones se aborda el estudio del paisaje como personaje, es decir, como un elemento activo dentro del mundo fílmico.

Como ya indiqué en el título, catalogo *O que arde* tanto como parte del Novo Cinema Galego como del ecocine. El término “ecocinema” fue utilizado por primera vez en 2004 por Scott Macdonald en su artículo titulado “Towards an ecocinema”. Según las primeras definiciones, el término “ecocine” se empleaba para describir películas con un mensaje ecológico explícito, como *Cowspiracy* (dir. Andersen y Kuhn 2014). Con el tiempo, el concepto se amplió para abarcar todas las películas que presentan una nueva perspectiva sobre la relación entre humanos y no humanos. Según Weik von Mossner (2014: 2), las grandes producciones cinematográficas también pueden ser herramientas eficaces para combatir el cambio climático, ya que su mercantilismo y sentimentalismo facilitan no solo el entretenimiento, sino también la reflexión, gracias a su peso emocional. Sin embargo, Willoquet-Maricondi (2010: 47) cuestiona este enfoque y llama la atención sobre la perspectiva adoptada por los creadores para abordar los problemas ambientales. Según esta autora, el ecocine es únicamente cine centrado en la naturaleza (Earth-centred/ecocentric cinema), mientras que califica de “ambientalistas” (siguiendo a Ingram) las películas antropocéntricas, por muy ecológico que sea su mensaje. En cualquier caso, como se mostrará en el análisis siguiente, *O que arde* es una película ecológica, incluso si adoptamos la definición estricta de Willoquet-Maricondi.

2. Novo (Eco)Cinema Galego

El término Novo Cinema Galego fue acuñado por tres críticos (Martín Pawley, José Manuel Sande y Xurxo González) para el blog Actodeprimavera. En 2010, Martín Pawley publicó en *Xornal de Galicia* el artículo titulado “2010, el año del Nuevo Cine Gallego”. De hecho, fue en 2010 cuando el cine gallego irrumpió en la escena mundial, principalmente a través de festivales y canales de distribución alternativos, como plataformas en internet, proyecciones en pequeñas salas o incluso en museos. Un punto de inflexión fue el cambio en la política de subvenciones audiovisuales de la Xunta de Galicia, gestionadas a través de la Agencia Gallega del Audiovisual (posteriormente, a través de la Agencia Gallega de Industrias Culturales). A diferencia del sistema anterior, en 2010 se permitió a particulares solicitar ayudas y se introdujo una nueva categoría: el documental creativo. Estos cambios brindaron la oportunidad a artistas fuera del mainstream y fomentaron el cine experimental en lengua

gallega². Oliver Laxe, con *Todos vós sodes capitáns* (2010), fue el primero en beneficiarse de estas becas y en lograr reconocimiento en festivales internacionales (como el premio FIPRESCI en el Festival de Cannes), pero le siguieron varios otros cineastas, como Diana Toucedo, Lois Patiño, Álvaro Gago, Eloy Enciso, entre otros.

Aunque el término Novo Cinema Galego ha tenido una amplia difusión y ha sido utilizado en numerosos artículos de crítica cinematográfica y textos de investigación, desde su origen ha sido cuestionado en diversas ocasiones por investigadores, críticos y los propios cineastas. Isabel Martínez Martínez (2015), una de las especialistas más destacadas en este tema, subrayó la diversidad temática y formal de las producciones catalogadas bajo este término, afirmando que era difícil hablar de una escuela de cine homogénea. Sin embargo, Martínez Martínez percibió en el Novo Cinema Galego las características de un grupo cuyos miembros se observaban, se inspiraban y, en ocasiones, colaboraban entre sí. El Novo Cinema Galego suele definirse a partir de varios criterios propuestos por la propia Martínez Martínez poco después del surgimiento de esta corriente: el uso de la tecnología digital, la autoproducción, el uso de nuevas tecnologías en la distribución (como la plataforma Vimeo) y el amateurismo y cinefilia (Martínez Martínez 2012 y 2015; Suárez 2014). Estos criterios básicos se han ido enriqueciendo con el tiempo, especialmente dada la evolución dinámica de los creadores del Novo Cinema Galego: el carácter experimental, vanguardista e híbrido de las películas, así como el papel del entorno natural como elemento de la identidad cultural gallega (Colmeiro 2017; Amago 2018). En los textos más recientes dedicados al Novo Cinema Galego, ha habido un desplazamiento de esta definición original, centrándose principalmente en el último elemento, es decir, en la sensibilidad ecológica de los directores de este círculo, aunque no siempre en estricta relación con la identidad regional (Moreiras Menor 2021; Redondo Neira 2021; Boguszewicz 2024). No obstante, los criterios establecidos

² Aunque hay que señalar que el gallego no es el requisito. Villarmea Álvarez en 2013 en *A Cuarta Pared* hace “unha pregunta tan eterna como incómoda: como de galego é este filme ou estoutro?” (s.p.). El autor pone como ejemplo precisamente el primer largometraje de Laxe: “como de galego é *Todos vós sodes capitáns* (Óliver Laxe, 2010), un filme dirixido por un cineasta de orixe galega nado en París, financiado con capital galego, filmado en Tánxer e falado, maiormente, en árabe?” (Villarmea Álvarez 2013: s.p.).

por Martínez Martínez en 2012 no han sido ampliamente cuestionados y siguen siendo considerados válidos en la literatura reciente sobre el tema (por ejemplo, Roca-Baamonde y Pérez-Pereiro 2021).

Aunque aceptamos el término para referirnos a las películas realizadas a partir de 2010, años después del estreno de *Todos vós sodes capitáns* de Laxe, cada vez se oyen más voces que cuestionan la vigencia del sello Novo Cinema Galego en relación con las producciones cinematográficas gallegas más recientes. Borrull, en un artículo publicado en *Naiz* en septiembre de 2023, propuso, con cierta ironía, denominarlo “Novo-Novo Cinema Galego” (2023). Castro de Paz y Suárez-Mansilla, en el artículo ya citado (2020), afirman que si *Todos vós sodes capitáns* inauguró el Novo Cinema Galego, *O que arde* marca el comienzo de algo diferente. Efectivamente, las nuevas películas de los directores que debutaron como artistas de esta corriente son cada vez menos experimentales y más convencionales. El presupuesto de estas producciones ha aumentado, y los realizadores buscan atraer a un público más amplio. Como resultado, la ficción ha ganado preponderancia sobre el estilo documental, se ha empezado a contratar actores profesionales, y los equipos de filmación han crecido. Sin embargo, hay un rasgo que, a pesar de los cambios mencionados, sigue presente en las obras de todos estos directores: la sensibilidad ecológica³.

³ Cabe señalar que precisamente este aspecto del Novo Cinema Galego fue también objeto de crítica. Cristina R. Lesmes, en el capítulo “*O lugar da mirada*” del libro *Para unha historia do cinema galego. Lume na periferia* (2021), habla de la imagen de Galicia “de la vaca y la tierra” (expresión de Alberte Pagán) que explotan muchas películas del Novo Cinema Galego (2021: 45). Según Lesmes, el carácter aparentemente documental de muchas de las películas del movimiento es peligroso para lo representado y los representados, ya que el público lo percibe como representativo cuando no necesariamente lo es. Las consecuencias de “Seleccionar elementos muy concretos del imaginario, alisar su complejidad, despojarlo de todo conflicto político, explotar las vidas reales de la gente, es decir, hacerlas consumibles para entretener al público internacional y ganar prestigio vendiendo un supuesto retrato honesto del país” (Lesmes 2021: 53) son que se crean visiones institucionalizadas que pueden “derivar en su establecimiento como arquetipo-imagen por defecto de Galicia, y en la apropiación de un espacio que ya no queda libre para otras voces quizás más reales, más independientes, menos políticamente correctas” (Lesmes 2021: 54). Lesmes no es la única en objetar la ‘autenticidad’ del Novo Cinema Galego. Para dar solo unos ejemplos, se pueden además mencionar el artículo de Romero Suárez “Idioma e identidade en el Novo cinema Galego” (2015) o de Pagán (2014) sobre la *Costa da Morte* de Patiño.

3. Paisaje-personaje

Antes de iniciar el análisis del paisaje como personaje en *O que arde*, es necesario aclarar qué se entiende por “paisaje” y qué significa, en este caso, ser un personaje en una película. Este concepto, cuando se refiere a actores humanos, no parece problemático; sin embargo, requiere cierta explicación cuando hablamos de la naturaleza. Aquí se pueden plantear algunas preguntas: ¿Tiene el paisaje una agencia que permita analizarlo como un personaje? ¿Puede realmente el paisaje “desempeñar un papel” en una película? ¿Se puede considerar al paisaje un “actor” con intencionalidad? En otras palabras, podemos comunicarnos con la naturaleza, pero ¿la naturaleza nos comunica algo a nosotros? Y si es así, ¿somos capaces de entenderlo y responder de una manera comprensible? Podemos interactuar con la naturaleza, pero ¿existe una verdadera interacción? El paisaje “se niega a ser disciplinado”, como afirman Lund y Benediktsson (2010: 6), pero esto no significa que sea pasivo o incapaz de interactuar. Por lo tanto, el principal problema desde la perspectiva de este estudio no es si el director “disciplinó” la naturaleza y cómo lo hizo, sino si se adaptó a sus formas de comunicación y actuación, y de qué manera. El objetivo de este artículo no es analizar cómo los creadores de *O que arde* humanizan la naturaleza, sino ver si el paisaje puede ser actor de la misma manera que lo es el ser humano. Es decir, se trata de analizar cómo el paisaje puede intervenir en una película siendo precisamente un paisaje. En lugar de atribuir agencia e intencionalidad exclusivamente a los humanos, es posible percibirlos como el producto de un compromiso relacional entre entidades humanas y no humanas: “El punto crucial (...) no es si el 'actor' es capaz de articular sus intenciones a través de convenciones lingüísticas humanas, sino cómo él/ella/ello se crea en el mismo proceso mediante el cual se establece la red, involucrando la interacción de intereses” (Lund y Benediktsson, 2010: 4). De manera similar, Haila y Dyke enfatizan que la comunicación es una característica general tanto de lo humano como de lo no humano; consiste en eventos y prácticas compartidas que, a su vez, facilitan una comprensión común. Para ellos, la interacción con la naturaleza se basa en la actividad —la “vida vivida”—, y el discurso sobre la naturaleza es simplemente la presencia de esta en “todo lo que hacemos los humanos” (Haila y Dyke 2006: 3).

Por lo tanto, con un cambio de perspectiva, es posible reconocer el papel actoral del paisaje en las películas. Como señala Salwa (2020: 130), la simetría

es característica de las interacciones humanas y no deberíamos esperar que la naturaleza se comporte de la misma manera. Sin embargo, es posible modificar las actitudes humanas hacia otros seres naturales para percibir algún tipo de reciprocidad. Esta actitud distinta se basa en la visión del mundo como una comunidad de personas, donde la “persona” se define simplemente como una “forma de ser”. Como sostiene Kohák (1991: 44), tanto los humanos como los no humanos poseen su propia integridad, función que cumplir, vida que sostener, valor intrínseco, etc., lo que hace más adecuado hablar de un rol en lugar de una condición al definir “persona”. Según Kohák (1991: 50), el concepto de “persona” no puede separarse del de “comunidad”, ya que la vida siempre se desarrolla en una red de relaciones. Desde el punto de vista del personalismo ecológico, esta comunidad incluye no solo a humanos y no humanos animados, como animales y plantas, sino también a objetos considerados en la perspectiva occidental como inanimados, tales como la tierra, las rocas, los ríos, el viento, las nubes, el fuego, y otros elementos similares (Lund y Benediktsson 2010: 3). Por lo tanto, en este artículo adopto este criterio flexible del paisaje como una comunidad de personas no humanas.

4. *O que arde* de Oliver Laxe

Como mencionamos anteriormente, *O que arde* no es la primera película de Oliver Laxe. Este director ya ha realizado dos largometrajes⁴ y cinco cortometrajes⁵. Los tres largometrajes de Laxe han sido presentados y premiados en el Festival de Cannes, y con sus cortometrajes ha ganado varios premios en certámenes cinematográficos (como Filminho y PlayDoc). Aunque no todas sus obras están ambientadas en Galicia⁶, en todas ellas la naturaleza desempeña un papel destacado: las montañas del Atlas en *Mimosas*, el caballo Desá y los caballos salvajes en *O salvaxe leva o seu tempo*, o las cabras en

⁴ Todos vós sodes capitáns, 2010 y *Mimosas*, 2016.

⁵ Y las chimeneas decidieron escapar con Enrique Aguilar, 2006; *Suena la trompeta, ahora veo otra cara*, 2007; *París#1*, 2008; *O salvaxe leva o seu tempo*, 2018 y *Galicia Futura* 2021.

⁶ Laxe hizo una parte de sus estudios en Londres donde realizó con Aguilar *Y las chimeneas decidieron escapar* y vivió muchos años en Marruecos donde filmó *Suena la trompeta, ahora veo otra cara*, *Todos vós sodes capitáns* y *Mimosas*.

Galicia Futura, por citar solo algunos ejemplos. Todas estas producciones comparten además una serie de características: un estilo documental, predominio de la reflexión sobre la ficción, tendencia al cine lento (sin llegar a categorizarse estrictamente como *slow cinema*⁷), presupuesto modesto, actores no profesionales, temas existenciales, protagonistas pertenecientes a los márgenes del mundo social, y una atención exclusiva al mundo rural o en contraposición al urbano. En *O que arde*, Laxe recoge y desarrolla varios tropos que ya habían aparecido en sus películas anteriores, pero al mismo tiempo toma una decisión consciente sobre el carácter de esta producción: “No quiero estar en un museo”, dice en una de sus entrevistas (Loayza y Laxe 2020). Como resultado, su mensaje llega a un público más amplio, aunque en el proceso pierde parte de su impronta personal y, necesariamente, tiende a simplificar los problemas medioambientales que la película pone en debate.

El argumento de la película es sencillo: Amador, un pirómano condenado, regresa a su pueblo y vive con su madre, dedicándose a pastorear las vacas con su perra Luna. Su reintegración en la comunidad local es difícil y está marcada por la tensión. A pesar de estas dificultades, Amador entabla una relación ambigua con la veterinaria del pueblo. Al final de la película, cuando se produce un incendio en la montaña, Amador es considerado el culpable evidente, aunque no existen pruebas que lo confirmen. Más allá de esta trama, dibujada con líneas borrosas y difusas que dejan mucho a la interpretación del espectador, Laxe retrata el campo gallego: planos generales de montañas, pastos, bosques y huertas, en los que las figuras humanas se pierden en la

⁷ Según los criterios propuestos por Matthew Flanagan en 2008, como las tomas extremadamente largas, los modos de contar descentrados y pausados, la insistencia en la quietud y la cotidianidad (en Luca y Barradas Jorge 2016: 1). Sin embargo, como la misma publicación propone, la noción de ‘slow cinema’ puede ampliarse, especialmente en el caso del ecocinema. Lam subraya la necesidad del diálogo entre los académicos de ambos campos dado que en muchos casos tanto *slow cinema* como ecocinema “enfatan un compromiso deliberado, directo y sensual con la naturaleza en la pantalla” (trad. propia: “emphasise deliberate, direct and sensuous engagements with nature on screen”) (2016: 209). Asimismo, de Luca apunta que una de las características de *slow cinema* es precisamente el trato de protagonista que se le da a varios elementos del entorno (paisaje, vegetación, agua, tiempo atmosférico, etc.) así como la imposición de la temporalidad cíclica y estacional de la naturaleza al ritmo interno de las películas (Luca 2016: 219–220). En este sentido, *O que arde* de Laxe podría clasificarse como *slow cinema*.

lejanía o interactúan con los protagonistas no humanos de igual a igual. La primera secuencia de la película, en la que unas excavadoras derriban eucaliptos de noche, y una de las últimas, con las escenas del gran incendio forestal, ocupan respectivamente seis y diez minutos de los ochenta y cinco que dura la película. En ambas secuencias, los personajes humanos no aparecen o lo hacen de forma incidental, sin rasgos individuales, más como parte del fondo de la acción que como agentes de la misma. Sin embargo, puede afirmarse que, aunque los personajes no humanos no dominan por completo el mundo presentado en *O que arde*, el director ciertamente mantiene un equilibrio entre ellos.

La secuencia que abre la película, anteriormente mencionada, es también una de las más comentadas por la crítica⁸ y mejor analizadas en los textos académicos⁹. Las escenas, rodadas de noche, muestran una plantación de eucaliptos. La secuencia comienza con una vista aérea que muestra las copas de los árboles moviéndose sutilmente, mientras la banda sonora realza el sonido ambiental de las hojas susurrando con el viento y las voces de los animales nocturnos. Estas primeras escenas transmiten la tranquilidad y la vida de un bosque que pronto será talado violentamente por la intervención de las máquinas. Los árboles comienzan a caer y la cámara desciende para mostrar las excavadoras derribando los delgados troncos de los eucaliptos. Colin destaca aquí la personificación "hasta el último aliento" (2021: 5) del bosque, que se presenta como un espacio vivo y autónomo, atacado por la noche como si estuviera indefenso y vulnerable. Una observación similar aparece en el texto de Castro de Paz y Suárez-Mansilla, cuando los autores afirman que los árboles caen "como si les hubieran disparado" (2020: 150), asociando estas escenas con imágenes de baluartes fusilados y campos de exterminio (2020: 151). La antropomorfización¹⁰ del bosque en esas escenas es

⁸ Pej.: Carmelo (en línea), Lemercier (2019), Medina (2019), Vásquez (2020).

⁹ Pej. Díez Cobo (2022), Colin (2022), Moreiras-Menor (2021), Castro de Paz e Suárez-Mansilla (2020).

¹⁰ La humanización no se debe confundir con la personalización (como pasa por ejemplo en Roca-Baamonde e Pérez-Pereiro cuando hablan de la "personalización y humanización de la naturaleza" en *O que arde*; 2021: 138). Como afirma Kohák (1991: 47): "(...) los humanos son los seres más capaces de negar su personalidad. En su libertad, se puede decir que son los inventores de lo impersonal" (trad. propia: "(...) humans are the beings most capable of denying their personhood. In their freedom, they can be said to be the inventors of the impersonal.").

una interpretación que tiende a atribuir emociones y sensaciones humanas a la naturaleza, es decir, a aplicar un filtro antropocéntrico a un contenido que podría funcionar en la dirección opuesta. Paszkiewicz (2021b: 312), al analizar *American Honey* de Andrea Arnold, señala que esta película opera de manera "disantropocéntrica" (*disanthropocentrically*). Paszkiewicz también acuñó el término "visualidad desantropocéntrica" (*de-anthropocentric visuality*), aplicándolo, por ejemplo, al cine de Kelly Reichardt¹¹. Según este concepto, el cine "puede expandir su visualidad más allá de lo humano y descentralizar el antropos" (2021a: 17). En los análisis de esta secuencia, se recurre habitualmente a una retórica antropocéntrica que subraya la dominación del hombre sobre la Tierra, donde las relaciones entre humanos y su entorno no humano se traducen en la lógica depredador-víctima.

Por otro lado, los mismos análisis cuestionan la "humanidad" del progreso representado por las excavadoras o, al menos, la ponen en duda¹². Tanto desde la perspectiva posthumanista como desde la transhumanista, la dicotomía humano-inhumano (ya sea que lo inhumano sea una máquina, un animal o cualquier otro ser considerado distinto del humano) requiere una revisión profunda. Desde las posturas ecocrítica y neomaterialista, se ha debatido el concepto de "medio ambiente"/"entorno natural" (*environment*) o incluso de ecología, señalando que el primero introduce una necesaria delimitación entre el sujeto y los objetos que lo rodean (lo que también implica la idea de centro y periferia), mientras que el segundo se define como las conexiones creadas por los elementos de un sistema, cuando más bien es al revés: las conexiones crean a los sujetos (Paszkiewicz 2021a; Rust *et al.* 2023). Donna Haraway, una de las primeras en cuestionar la oposición binaria entre humanos y no humanos (con el concepto de *natureculture*), incluye en sus reflexiones la relación entre humanos y tecnología: "Las máquinas de finales del siglo XX marcaron la diferencia entre lo natural y lo artificial, la mente y el cuerpo, el autodesarrollo y el diseño externo, y muchas otras distinciones que

¹¹ II Congreso Internacional de Humanidades – Sociedad – Identidad que tuvo lugar en Varsovia, del 6 al 7 de diciembre de 2023 (título de la ponencia: "Reframing the Landscape in the Cinema of Kelly Reichardt").

¹² "el (in)humano ejército" (trad. propia: "o (in)humano ejército") en Castro de Paz y Suárez-Mansilla (2020: 151); "luces monstruosas de las máquinas" en Moreiras-Menor (2021: 232); o mundo "deshumanizado y automatizado" (trad. propia: "deshumanisé et automatisé") en Colin (2021: 5).

solían aplicarse a los organismos y las máquinas. Nuestras máquinas están inquietantemente vivas y nosotros mismos estamos terriblemente inertes”¹³ (2016: 11).

La división entre cultura y naturaleza ha permitido la subvaloración ética y política de esta última respondiendo a los patrones capitalistas del desarrollo económico (Moore 2021: 15). Por ello, la defensa del medio ambiente debe ser un movimiento social que denuncie el antropocentrismo y enfatice la relación entre el ser humano y la naturaleza, que no es una mera contigüidad, sino una interdependencia. Braidotti propuso una filosofía Zoe-céntrica (*Zoe-centered*) en la cual el sujeto es una entidad transversal (Braidotti 2017: 30). “Zoe” debe entenderse aquí como una vida vital, productiva y prehumana, en oposición a ‘Bios’, que es el discurso político sobre la vida. La vida, afirma Braidotti, es mitad animal (Zoe) y mitad discursiva (Bios). La primera es percibida socialmente como inferior porque la segunda está asociada con la inteligencia (Braidotti 2018: 2). Para Braidotti, el núcleo del giro post-antropocéntrico es el igualitarismo centrado en Zoe (Braidotti 2017: 32). De manera similar, Massumi habla de “inclusión mutua”, que resulta del carácter de “continuum” de la relación entre humanos y no humanos (Massumi 2014). Estas corrientes post-antropocéntricas llevaron a la crítica del controvertido término ‘Antropoceno’, propuesto en 2000 por Crutzen y Stoermer. Este término fue principalmente criticado por invisibilizar las asimetrías en las estructuras de poder (Paszkievicz 2021: 2), así como por su excesiva confianza en las posibilidades humanas (Crist 2021: 27). De entre los muchos términos nuevos que los teóricos han propuesto para describir mejor la era en la que nos encontramos, merece especial atención el “Chthuluceno” de Haraway. Este término es una invitación a redirigir la investigación desde una perspectiva antropocéntrica hacia una forma de pensar basada en el “convertirse-con” (*becoming-with*), que eventualmente conducirá a la recomposición de estructuras biológicas, culturales, políticas y tecnológicas (Haraway 2016: 100-101). Paszkiewicz resumió así el enfoque de Haraway: “(...) necesitamos formas novedosas de pensar e imaginar nuestro

¹³ Trad. propia: “Late twentieth-century machines have made thoroughly ambiguous the difference between natural and artificial, mind and body, self-developing and externally designed, and many other distinctions that used to apply to organisms and machines. Our machines are disturbingly lively, and we ourselves frighteningly inert.”

contacto con lo no humano, o incluso disolver la división categórica entre lo humano y lo no humano”¹⁴ (2021: 3).

Esa primera secuencia de la película de Laxe no solo deconstruye la oposición entre humanos y no humanos, sino que también relativiza la noción del bien y del mal. En esas escenas introductorias, la figura humana no aparece, pero está presente a través de las consecuencias de sus actos. El bosque es una plantación de eucaliptos, una especie invasora que no crecería en tierras gallegas sin la intervención humana. Además, la introducción de esta planta resulta devastadora para la vegetación autóctona, ya que provoca la sequedad del terreno y contribuye a la rápida propagación del fuego en caso de incendio. Los bulldozers, en cambio, avanzan por el bosque impulsados por personas que la cámara no muestra en ningún momento, pero las máquinas son el resultado de la construcción humana, y los materiales con los que fueron fabricadas provienen, en última instancia, del medio ambiente, al que regresarán cuando dejen de ser útiles. Los propios vehículos parecen diseñados como monstruos: luces cegadoras que se asemejan a grandes ojos, palas enormes como mandíbulas con dientes gigantes y cuerpos voluminosos como insectos descomunales. Cuando las máquinas se detienen frente a un eucalipto de gran tamaño, los planos de los bulldozers acentúan su potencia y fuerza, mientras que una serie de primeros planos del árbol lo presentan también con una imagen amenazadora, casi monstruosa. Desde la perspectiva de los bulldozers, la cámara capta el tronco del enorme árbol emergiendo de la oscuridad, sin llegar a emerger por completo de las sombras, lo que refuerza su aire intimidante. Los planos detallados se enfocan en la corteza fibrosa del eucalipto mientras la cámara asciende hacia su copa, acompañada de la música cada vez más intensa del *Nisi dominus (Cum dederit)* de Vivaldi. La escena finaliza con un corte antes de alcanzar las partes superiores del árbol, para dar paso a un primer plano de los registros de Amador, el pirómano que ha sido liberado¹⁵.

¹⁴ Trad. propia: “(...) we need novel ways of thinking about and imagining our contact with the nonhuman, or even to dissolve the categorical divide between the human and the nonhuman”.

¹⁵ Moreiras-Menor señala aquí la conexión entre la hoja de papel y la plantación de eucaliptos (2021: 232). Efectivamente, los eucaliptos en Galicia alimentan la fábrica de papel de Ence, situada en la ría de Pontevedra, que también puede interpretarse como un monstruo que desfigura el paisaje y contamina el medio ambiente.

Como se puede observar en esta primera secuencia, y en conexión con las siguientes, el planteamiento es ambiguo en cuanto a la valoración moral de los personajes. Como sostiene Kohák, “el mundo de las personas es un mundo cargado de valores, un mundo del bien y del mal, no de la interacción de objetos extensos de valor neutral”¹⁶ (1991: 44). Si una persona es un ser que tiene su integridad y su agenda, protegerá su vida y luchará por hacerla lo mejor posible. Esa necesidad condiciona sus acciones, que serán buenas desde el punto de vista de la persona en cuestión, pero que pueden considerarse malas desde otras perspectivas si chocan con las necesidades de los demás. Un eucalipto es una especie pirofítica que sobrevive a los incendios y se reproduce fácilmente después de ellos. Además, es el único árbol capaz de propagar llamas a grandes distancias (Merino y Gil, 2023). Los eucaliptos no provocan incendios, pero si el fuego los alcanza, tienen estrategias para sobrevivir e incluso beneficiarse de la situación. Por otro lado, las máquinas no son personas, como explica Kohák (1991: 44): no tienen su propia forma de ser, aunque las personas tienden a proyectar en ellas su propia agencia. Las excavadoras en *O que arde* no son, por tanto, sujetos de la película, ya que carecen de intencionalidad. Su fuerza es solo un reflejo de la acción humana que las pone en movimiento.

La primera secuencia de la película se complementa con las últimas, las del incendio. Si el título original nos llama la atención sobre lo que consume el fuego, su traducción al inglés convierte al fuego en el protagonista principal: *Fire Will Come*. Este título expresa la tensión que surge en la comunidad con la reaparición del pirómano Amador y la inevitabilidad del desastre: la pregunta no es si llegará el fuego, sino cuándo. En su película, Laxe filma varios incendios reales ocurridos durante el rodaje. De hecho, el equipo esperaba que sucedieran, sabiendo que tarde o temprano el fuego aparecería, en una región que cuenta con el mayor número de incendios forestales en toda España¹⁷. Esa estrategia refleja la actitud abierta del director hacia ese actor natural de la película, ya que no provoca el fuego para rodar escenas preconcebidas, sino que se adapta a las condiciones naturales y respeta la

¹⁶ Trad. propia: “the world of persons is a value-laden world, a world of good and evil, not one of a value-neutral interaction of extended objects”.

¹⁷ Por ejemplo en el año 2022 se produjeron 127 incendios en Galicia, seguidos de 105 en Castilla y León, y 60 en Andalucía y Asturias (Informe de Incendios Forestales 2022, Dirección General de Protección Civil y Emergencias: 7).

dinámica interna de ese fenómeno durante el rodaje. Laxe, preguntado por cómo filmó los incendios y si fue difícil, contestó:

Ahí estaba el peligro, pero también teníamos dos o tres semanas para rodar. Los técnicos necesitaban cerrar sus fechas, pero tú les dices: “no sabemos cuándo vamos a poder rodar”. No sabíamos cuándo iba a llegar el fuego. Los incendios forestales ocurren todo el tiempo en Galicia por diferentes razones naturales. Pero también son intencionados, ya que los agricultores usan el fuego con fines de regeneración. ¡Pero mientras estábamos allí, no había incendios! Tuvimos que esperar a que llegaran; la película dependía de ello.¹⁸ (Loayza y Laxe 2020)

Esta adaptación también se manifiesta a nivel temporal. Habitualmente, la etapa de rodaje es la más apresurada debido a los altos costos que genera. Sin embargo, el paisaje tiene su propio ritmo. Como escribe Ingold, una película filmada a lo largo de cientos de años y reproducida con una cámara rápida demostraría cómo incluso las plantas y las rocas están en constante movimiento: “las plantas parecen realizar movimientos muy parecidos a los de los animales, los árboles flexionan sus extremidades sin que los vientos los impulsen, (...) los glaciares fluyen como ríos e incluso la tierra comienza a moverse, (...) la roca sólida se dobla, se deforma y fluye como metal fundido”¹⁹ (Ingold 1993: 64). Aldo Leopold (1987: 129), refiriéndose precisamente a esa perspectiva temporal de la naturaleza, distinta a la perspectiva capitalista de aceleración constante para generar mayores ingresos, habla de la necesidad de “pensar como una montaña” (“thinking like a mountain”). Se observa,

¹⁸ Trad. propia: “There’s the danger, but we also we had two, three weeks to shoot it. The technicians needed to close their dates, but you’re telling them, “we don’t know when we’re going to be able to shoot.” We didn’t know when the fire was going to come. Wildfires happen all the time in Galicia for different natural reasons. But it’s also intentional, with farmers using fire for regeneration purposes. But while we were there, there were no fires! We had to wait for them to come, the film relied on it.”

¹⁹ Trad. propia: “plants appear to engage in very animal-like movements, trees flex their limbs without any prompting from the winds, (...) glaciers flow like rivers and even the earth begins to move, (...) solid rock bends, buckles and flows like molten metal”.

entonces, que Laxe piensa precisamente como una montaña y se adapta a la perspectiva del fuego en *O que arde*. Parafraseando la terminología de Willoquet-Maricondi, es una película *fire-centred*. A ello se suma el título, que destaca el papel dominante del fuego y su función organizadora de toda la trama.⁴

Sin embargo, al hablar de una perspectiva ecológica en el cine, no se puede sostener, ni mucho menos, una visión idealizada de la naturaleza como un sistema armonioso libre de tensiones y violencia. Como señala Bennett (2004: 365), etiquetar algo como ecológico resalta su papel esencial dentro de una red de relaciones, lo que implica su participación continua en un sistema en funcionamiento. No obstante, este sistema no implica una tendencia al equilibrio, ya que no todos los colectivos funcionan como entidades unificadas. La película de Laxe adopta precisamente esa visión realista de la ecosfera. Aunque el fuego juega un papel protagonista, la naturaleza sigue siendo un personaje ambivalente en esta película. Como sugiere el título en gallego, “lo que arde” es, a menudo, lo que alimenta el fuego: las malas hierbas resultantes del abandono del bosque y las especies invasoras (los eucaliptos sobre todo) que afectan a la vegetación autóctona. Por tanto, el fuego es una fuerza a la vez destructiva y purificadora. Las últimas secuencias de la película, que muestran el fuego y la tierra quemada tras su paso, dialogan con las primeras escenas en las que las excavadoras se detienen frente al enorme eucalipto. El fuego ha destruido lo que detuvo al hombre y sus máquinas. Es más, el hombre, con toda su industria y tecnología, a veces se muestra impotente ante la fuerza del fuego, como lo expresa uno de los bomberos en un momento de intensificación de las llamas: “¡Viene muy fuerte, viene muy cabrón!” (“Ven fortísimo, ven moi cabrón!”). Esta es una clara referencia a la intencionalidad de este elemento que, en términos de Kohák, tiene su propia agenda.

La agencia del paisaje y el trato personal que le otorgan los personajes humanos también se puede observar a nivel del vocabulario utilizado en los diálogos. Un ejemplo de esto es la conversación que Amador mantiene con su madre, Benedicta, mientras están sentados en un prado observando eucaliptos y robles (el énfasis es mío):

Algunos robles están secos.

Tendrán el cáncer. Se les consumen las hojas. Se las tocas, parece que

están quemadas. (...) Mire como [los eucaliptos] despuntan sobre los otros. Los eucaliptos *crecen a toda mecha buscando* el cielo. Sus raíces pueden medir kilómetros... Si escarbas debajo, la raíz forma un tejido que es como un saco de patatas viejo. Y cualquier árbol o planta que *quiera salir, lo ahogan*. Son una plaga. *Son peores que el demonio*. *Se hacen sufrir*, es porque *sufren*²⁰.

Ahora bien, como advierte Willoquet-Maricondi (2010: 50), uno de los peligros del cine con mensaje ecológico es la antropomorfización del medio ambiente. El diálogo citado efectivamente presenta el paisaje en categorías humanas (el cáncer, una enfermedad culturalmente asociada al cuerpo humano; el ahogamiento, una acción que remite a la respiración; el mal como el diablo, una cualidad que la ética cristiana utiliza para diferenciar el mal del bien). Además, Benedicta demuestra empatía (hacen sufrir porque sufren) y su comportamiento se explica mediante mecanismos psicológicos propios de la mente humana. Finalmente, la agencia de los árboles se expresa a través de los verbos “salir” (“sair”), “hacer” (“facer”) o “querer”, que implican movimiento, acción y voluntad propia. Como ya se señaló al inicio de este artículo, la interacción entre el paisaje y las personas no se basa en la comunicación verbal. El diálogo citado no es más que una atribución de rasgos humanos a los árboles por parte de Amador y Benedicta, quienes recurren en esta escena a la herramienta que tienen a su disposición: el lenguaje. El problema del sistema verbal es que los idiomas de las sociedades llamadas desarrolladas carecen del vocabulario necesario para articular la agencia y el personalismo propios de la naturaleza no humana. Precisamente por ello, como sostiene Salwa (2020: 125), se necesitan textos culturales centrados en el paisaje que introduzcan nuevas formas de expresión y faciliten cambios a nivel de vocabulario y gramática. *O que arde* forma parte de esa tendencia, ya

²⁰ Trad. propia:

- Algúns carballos están secos.

Terán o cancro. As súas follas son consumidas. Se tocas nelas, parece que están queimadas. (...) Mire como [os eucaliptos] sobresaen por encima dos outros. Os eucaliptos *saen a toda mecha buscando* o ceo. As súas raíces poden ter kilómetros de longo. Se escarallas debaixo deles, hai un tecido na raíz igualiño que o saco de patacas. Calquera árbore ou planta que *queira saír, afógana*. Son unha praga. *Máis malos que o demo*.

Se fan sufrir, é porque *sofren*.

que Amador y Benedicta, quienes, ante la falta de un vocabulario más adecuado, antropomorfizan el paisaje, colaboran con él en pie de igualdad y sobre la base de la reciprocidad, exactamente como mencionaban Haila y Dyke.

Uno de los ejemplos de esta colaboración entre iguales es la escena en la que Benedicta camina por el bosque mientras comienza una tormenta. Para protegerse de la lluvia, la mujer se refugia en el enorme tronco de un roble centenario, “un carballo”. La cámara primero enfoca la copa del árbol y luego desciende para mostrar a la anciana cobijada en su interior. La expresión del rostro de Benedicta transmite humildad y gratitud. Esta escena invierte el orden tradicional, según el cual es el ser humano quien protege a la naturaleza, o dicho de otra manera, aquí es la mujer quien necesita protección, y no el paisaje. Esto también sugiere que en esta relación entre humano y no humano, a diferencia de lo que implica el sistema capitalista (Moore 2021: 15), no es necesariamente el primero quien controla y domina al segundo.

La “gramática” ecológica de Laxe también incluye lo que Alaimo llama actuar “desantropocéntricamente” (*performing disanthropocentrically*), lo que para ella significa “disolver imaginativamente lo humano como tal”²¹ (2016: 8). Los elementos de la naturaleza, especialmente la pradera y el bosque, sirven a Laxe para situar al ser humano en una escala realista, devolviéndole sus proporciones verdaderas. Los planos en los que Amador está sentado en el prado pastoreando vacas, o Benedicta cruzando el bosque, muestran sus figuras solo en pequeños puntos dentro del imponente espacio de la montaña. Otro ejemplo de la “disolución” de lo humano en lo no humano es la puesta en primer plano de lo que en el cine clásico solía ocupar el rol de fondo. En varias escenas, los humanos permanecen en segundo plano, mientras que los troncos y ramas de los árboles dominan el primer plano. Como resultado, el protagonismo del personaje que realiza la acción se diluye y la atención se distribuye de manera más equitativa entre los personajes activos y aquellos que suelen estar en un segundo plano.

El protagonismo que Laxe otorga a los árboles en la película no es casual. En numerosas entrevistas, el director ha confesado que querría ser un árbol²².

²¹ Trad. propia: “imaginatively dissolving the human as such”.

²² P.ej. Pelczar y Laxe (2020, en línea).

Sin embargo, esta sensibilidad hacia el mundo vegetal no es algo muy común. Las plantas pueden agradar, pero rara vez la gente siente compasión por ellas. Según Hall (2011: 6), la cultura occidental, cuando no es antropocéntrica, es zoocéntrica, ya que las personas se identifican fácilmente con los animales, pero no comprenden la “psicología” de las plantas. Por eso, aunque en las escenas finales vemos muchas plantas consumidas por el fuego, Laxe decidió rodar la secuencia del caballo quemado para “hacernos sentir el peso de la tragedia”²³ (Talu y Laxe, en línea). En esa escena, cuando los bomberos descansan tras la agotadora lucha contra el fuego, de repente aparece en cuadro un caballo herido por las llamas. Es una escena larga, que comienza con un plano general, seguido de un plano medio del caballo, y culmina en primeros planos de los ojos ciegos del animal, como consecuencia de la exposición al fuego.

Aunque la secuencia del caballo herido tiene un impacto emocional extraordinario, no es este el animal con mayor presencia narrativa en la película. Las vacas son el tema principal en las conversaciones entre Amador, su madre y la veterinaria. No solo son tema de conversación, sino también sujetos activos, y el desarrollo de las situaciones depende de sus preferencias, como se observa en uno de los diálogos: “Será mejor llevarlas a Veiguiña. Les gusta mucho ir allí”²⁴. Esta atención a su voluntad también se refleja en otras escenas. Cuando una vaca queda herida y atrapada en un estanque, Amador, preocupado, le pregunta qué ha pasado y pide su cooperación para sacarla del agua. En otra secuencia, Benedicta, antes de ordeñar a una vaca, le habla con ternura y la acaricia. Además, las vacas no son anónimas, sino personajes con nombre propio, cuyos nombres escuchamos cada vez que los humanos se acercan a ellas. Por ejemplo, cuando Amador y Benedicta las llevan al pasto, cada una es llamada por su nombre: “So, Parda, so! Be, Careta, be! Va, Cachorra, va!”.

La visualidad desantropocéntrica, en términos de Paszkiewicz, se traduce en *O que arde* en una visualidad literalmente desde el punto de vista del animal. En una de las secuencias, Laxe muestra a una vaca viajando en un remolque, mirando a su alrededor mientras suena la canción completa de Leonard Cohen, “Suzanne”. Después de admirar la belleza de la vaca, la

²³ Trad. propia: “make us feel the weight of the tragedy”.

²⁴ Trad. Filmin: “Será mellor levalas á Veiguiña. Gústalles moito ir alí.”

cámara enfoca su ojo y cambia de plano, permitiéndonos ver el mundo desde la perspectiva del animal. Este enfoque, de mirar con los animales en lugar de mirar a los animales, es uno de los recursos del ecocine. Katarzyna Paszkiewicz (2021a: 14) compara el trato a los animales en el cine tradicional con el trato a las mujeres en las películas clásicas de Hollywood, refiriéndose a esta condición como "to-be-looked-at-ness". En *O que arde*, varias escenas enfatizan los ojos de los animales, especialmente las vacas, subrayando su actitud reflexiva hacia el mundo.

Incluso en las escenas en las que no compartimos la perspectiva de los animales, Laxe no establece una jerarquía clara entre los protagonistas. Esta actitud igualitaria del director respecto a la composición del encuadre se hace evidente en las escenas con la presencia de perros. Amador casi siempre está acompañado por su perra, Luna. En la escena en la que Amador y Benedicta hablan de robles y eucaliptos, Luna también está presente. Aunque la perra no habla, al menos no en lenguaje humano, parece participar en la conversación, mirando los árboles y ocupando exactamente el mismo espacio en el encuadre que los otros dos personajes. Lo mismo sucede cuando Luna y Amador miran la carretera desde el pasto en otra escena: ambos comparten el mismo espacio en el encuadre. En otra secuencia, en la que un niño observa a los aldeanos atacar a Amador después del incendio, vemos al niño y su perro ocupando el mismo espacio en el cuadro. En este caso, el ángulo bajo de la cámara resalta la prominencia del perro, incluso si su tamaño real es proporcionalmente menor que el del niño.

Además del caballo, las vacas y los perros, Laxe asigna un papel especial a las cabras en su película. Estos animales solo aparecen en una única escena, pero, dado el mensaje general de la película, se trata de una escena imprescindible. Cuando comienza el incendio, uno de los bomberos entra en una casa para comprobar si hay gente en su interior. Dentro, encuentra a unas cabras explorando la cocina: una está sobre el horno y la otra debajo de la mesa. La escena puede parecer surrealista si no se considera el significado del título de la película y si no se conoce otro cortometraje de Laxe, *Galicia Futura* (2021). Este corto relata cómo algunos vecinos, en un intento de protegerse de los incendios, soltaron decenas de cabras en la montaña para limpiar la maleza. Las causas de los incendios son diversas y muchas veces difíciles de prevenir, pero la velocidad con la que se propagan puede reducirse mediante el adecuado cuidado del bosque. Como se ha mencionado anteriormente, *O*

que arde pone de relieve no solo el problema de los eucaliptos, que secan la tierra y son altamente inflamables, sino también el abandono del monte, que antiguamente se usaba como pasto y ahora está cubierto de abundante vegetación seca, que arde con facilidad.

5. Conclusiones

En conclusión, Oliver Laxe, director emblemático del Novo Cinema Galego, abandona en esta película muchas de las premisas de dicho movimiento: se trata de una película de ficción que busca una amplia difusión fuera del público especializado en cine experimental. Sin embargo, *O que arde* se mantiene fiel a una de las características más fundamentales del Novo Cinema Galego: la importancia del paisaje. En el caso de Laxe, como en la mayoría de los representantes de este movimiento, el paisaje no solo está presente en la película, sino que se convierte en un personaje con capacidad de actuación. Laxe utiliza el lenguaje filmico para reformular nuestra relación con el medio ambiente: en lugar de mostrar el dominio del hombre sobre la naturaleza, el director presenta la cooperación y la dependencia entre ambos. Al tratar el paisaje como un personaje más, y no como un mero fondo de otros personajes, Laxe logra su personalización, en términos de Kohák. En resumen, *O que arde* contribuye al cambio de perspectiva sobre la naturaleza, pasando de la cosificación capitalista al protagonismo y el respeto.

Bibliografía

- Amago, Samuel 2018. Local Landscapes, Global Cinemas, and the New Galician Documentary. *Abriu* 7: 81-99. <https://doi.org/10.1344/abriu2018.7.4>
- Bennett, Jane 2004. The Force of Things. Steps toward an Ecology of Matter. *Political Theory* 32 (3): 347-372.
- Braidotti, Rosi 2017. Four Theses on Posthuman Feminism. *Anthropocene Feminism*, ed. Grusin, Richard. Minneapolis/London: University of Minnesota Press. 21-48.
- Braidotti, Rosi 2018. "Polityka życia jako *bios-zoe*". *Machina Myśli*. http://machinamysli.org/wp-content/uploads/2019/01/Braidotti_Bios-zoe.pdf
- Boguszewicz, Maria 2024. *Nowe (eko)Kino Galisyjskie. Krajobraz i tożsamość*. Relacje Międzykulturowe. Oblicza iberyjskości w twórczości artystycznej 8 (1): 42-61. <https://doi.org/10.12797/RM.01.2024.15.03>
- Borrull, Marion 2023. Novo-Novo Cinema Galego. *Naiz*. <https://www.naiz.eus/eu/info/noticia20230927/novo-novo-cinema-galego>. Consultado el 10 de diciembre de 2023.

- Carmelo, Bruno (s.f.). *O que arde*: o suposto pirômano. *Adorocinema*.
<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-259460/criticas-adorocinema/>. Consultado el 5 de mayo de 2024.
- Castro de Paz, José Luis – Pablo Suárez-Mansilla 2020. Se fan sufrir é porque sofren. Réquiem pola Galiza rural. (*O que arde*, Oliver Laxe, 2019). *De illas e sereas. Para unha historia do cinema en lingua galega*, ed. Margarita Ledo Andión. Vigo: Galaxia. 141-179.
- Colin, Christelle 2019. *O que arde* (2019) d'Olivier Laxe: un certain regard sur la forêt galicienne. *Líneas. Revue Interdisciplinaire d'études Hispaniques* 13: s.p.
- Colmeiro, José 2017. A Peripheral Focus: The Rebirth of the Novo Cinema Galego. *Peripheral Visions/Global Sounds. From Galicia to the World*. Ed. Colmeiro, José. Liverpool: Liverpool University Press. 168-206. <https://doi.org/10.5949/liverpool/9781786940308.003.0008>
- Crist, Eileen 2021. O ubóstwie naszego nazewnictwa. *Antropocen czy kapitalocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, ed. Moore, Jason W. Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu. 27-47.
- Díez Cobo, Rosa María 2022. Revelando la dignidad humana en lo rural: *Las inviernas* de Cristina Sánchez-Andrade y *O que arde* de Oliver Laxe. *La alargada sombra de Miguel Delibes sobre la España vacía: de la novela rural al neorealismo del siglo XXI*, ed. Teresa Gómez Trueba. Valladolid-Nueva York: Cátedra Miguel Delibes. 119-138.
- Gil, María 2020. Oliver Laxe: “tenemos que ser menos autores y más servidores”. *Academia. La revista del cine español*. <https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2020/01/Aca238web.pdf> 27-29. Consultado el 18 de abril de 2024.
- Haila, Yrjö – Chuck Dyke 2006. *How Nature Speaks: The Dynamics of the Human Ecological Condition*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1007/s10745-009-9231-8>
- Hall, Matthew 2011. *Plants as Persons: A Philosophical Botany*. New York: State University of New York Press.
- Haraway, Donna 2016. *A Cyborg Manifesto. Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Haraway, Donna 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Informe de Incendios Forestales 2022*, Dirección General de Protección Civil y Emergencias. https://www.proteccioncivil.es/documents/20121/0/INFORME_IFFF_2022-FINAL_DICIEMBRE.pdf/a9cf0986-be76-d244-283a-4d3295309fae. Consultado el 5 de septiembre de 2024.
- Kohák, Erazim 1991. Speaking of Persons: Mirror or Metaphor?. *Personalist Forum* 7 (2): 41–57. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2020.0044>
- Lam, Stephanie 2016. It's about time: slow aesthetics in experimental ecocinema and nature cam videos. *Slow Cinema*, eds. Luca, Tiago de – Jorge Nuno Barradas. Edinburgh: Edinburgh University Press. 207-218.
- Lemerrier, Fabien 2019. Crítica: *O que arde*. *Cineuropa*.
<https://cineuropa.org/es/newsdetail/372722/>. Consultado el 5 de mayo de 2024.
- Leopold, Aldo 1987. Thinking Like a Mountain. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. New York: Oxford University Press: 129–133.
- Loayza, Beatrice — Oliver Laxe 2020. The Hardest Path is Always the Best Path. Oliver Laxe on *Fire Will Come*. *Filmmaker Magazine*.

- <https://filmmakermagazine.com/110562-the-hardest-path-is-always-the-best-path-oliver-laxe-on-fire-will-come/>. Consultado el 15 de agosto de 2024.
- Luca, Tiago de 2016. Natural views: animals, contingency and death in Carlos Reygadas's *Japón* and Lisandro Alonso *Los muertos*. *Slow Cinema*, eds. de Luca, Tiago – Jorge Nuno Barradas. Edinburgh: Edinburgh University Press. 219-230.
- Luca, Tiago de – Nuno Barradas Jorge 2016. Introduction: from slow cinema to slow cinemas. *Slow Cinema*, eds. de Luca, Tiago – Jorge Nuno Barradas. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1-21.
- Lund, Katrín Anna – Karl Benediktsson 2010. Introduction: Starting a Conversation with Landscape. *Conversations with Landscape*, eds. Benediktsson, Karl – Anna Katrín Lund et al. Surrey: Ashgate. 1-12. https://dx.doi.org/10.1111/1469-8676.12050_2
- MacDonald, Scott 2004. Toward an Ecocinema. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment* 11 (2): 107-132. <https://doi.org/10.1093/isle/11.2.107>
- Martínez Martínez, Isabel 2012. O Novo Cinema Galego um cinema de fronteira. *Cinema em Português: IV Jornadas*: 171-186.
- Martínez Martínez, Belí 2015. Revisión de la etiqueta “Novo Cinema Galego”. CAC. *Cuadernos Artesanos de Comunicación* 83: 127-152.
- Massumi, Brian 2014. *What Animals Teach Us about Politics*. Durham: Duke University Press.
- Medina, Marta 2019. *Lo que arde*: maravilla incendiaria. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/cultura/cine/2019-10-11/o-que-arde-oliver-laxe_2277556/. Consultado el 5 de mayo de 2024.
- Merino, Álvaro y Abel Gil 2023. La fiebre del eucalipto: especulación y fuego en Galicia. *El Orden Mundial*. <https://elordenmundial.com/fiebre-eucalipto-especulacion-fuego-galicia/>. Consultado el 8 de mayo 2024.
- Moore, Jason W. 2021. Wstęp. Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu. *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, ed. Moore, Jason W. Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu. 13-24.
- Moreiras-Menor, Cristina 2021. Paisaje e imagen íntima: el registro existencial en *Trinta lumes* (Diana Toucedo) y *O que arde* (Oliver Laxe). *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 25: 220-240. <https://doi.org/10.1353/hcs.2021.0025>
- Pagán, Alberte 2014. Algumas consideraçpns sobre a língua de Costa da Morte. *Acto de Primavera* 15/01/2015 (<http://actodeprimavera.blogspot.com/2014/01/algumas-consideracons-sobre-lingua-de.html>).
- Paszkiewicz, Katarzyna 2021a. Cinema and Environment: The Arts of Noticing in the Anthropocene. *Res Rhetorica: Rhetoric of Ecology in Visual Culture* 8 (2): 2-21. <https://doi.org/10.29107/rrr2021.2.1>
- Paszkiewicz, Katarzyna 2021b. Framing the Non-human: American Honey as Eco-Road Movie. *Journal of British Cinema and Television* 18.3: 303-328. <https://doi.org/10.3366/jbctv.2021.0576>
- Pelczar, Jan – Oliver Laxe 2020. „Chcę się zamienić w drzewo”. Rozmowa z Oliverem Laxem. *Przekrój*. <https://przekroj.org/sztuka-opowiesci/chce-zmienic-sie-w-drzewo-rozmowa-z-oliverem-laxem/>. Consultado el 15 de agosto de 2024.
- Redondo Neira, Fernando 2021. Novo Cinema Galego. Recepción crítica y presencia en festivales. *Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento* 8 (1): 193-218. <https://doi.org/10.14591/aniki.v8n1.721>

- Roca-Baamonde, Silvia – Marta Pérez-Pereiro 2021. Tierra, identidad y sentido de pertenencia en el Novo Cinema Galego. *Animus. Revista Interamericana de Comunicação Mediática* 20 (43): 131-145. <https://doi.org/10.5902/2175497766691>
- Romero Suárez, Brais 2015. Idioma e identidade en el Novo cinema Galego. *Fonseca, Journal of Communication*. 11: 9-31. https://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/142555/Idioma_e_identidad_en_el_Novo_Cinema_Gal.pdf?sequence=1. Consultado el 29 de diciembre de 2024.
- Rust, Stephen– Salma Monani 2023. Introduction. Cut to Green. Tracking the Growth of Ecocinema Studies. *Ecocinema Theory and Practice*, ed. Rust, Stephen – Salma Monani – Sean Cubitt. New York-London: Routledge. 1-15. <https://doi.org/10.4324/9781003246602>
- Salwa, Mateusz 2020. Dialogue with Nature and the Ecological Imperative. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture* 4 (4): 123–134. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2020.0044>
- Salwa, Mateusz 2022. Landscape, Aesthetics and Politics. *Aesthetic Perspectives on Culture. Politics and Landscape. Appearances of the Political*, eds. Di Stefano, Elisabetta – Carsten Friberg – Max Ryyänänen. Palermo: Springer. 83-100.
- Suárez, Pablo 2014. O ‘Novo Cinema Galego’: Galiza na senda da vangarda. *Madrygal* 17: 123-130.
- Talu, Yonca y Oliver Laxe. Interview. *Metrograph*. <https://metrograph.com/oliver-laxe/>. Consultado el 15 de agosto de 2024.
- Vásquez, Gonzalo 2020: *Lo que arde. Criticismo: Revista de Crítica*. 34. <https://criticismo.com/lo-que-arde/>. Consultado el 5 de mayo de 2024.
- Villarmea Alvarez, Ivan 2013. A cuestión da identidade no Novo Cinema Galego. *A Cuarta Parede*. 12/09/2013. <https://www.acuartaparedede.com/identidade-novo-cinema-galego/>. Consultado el 5 de diciembre de 2024.
- Weik von Mossner, Alexa 2014. Introduction: Ecocritical Film Studies and the Effects of Affect, Emotion, and Cognition. *Moving Environments: Affect, Emotion, Ecology, and Film*, ed. Weik von Mossner, Alexa. Waterloo (Canda): Wilfrid Laurier University Press. 1-24.
- Willoquet-Maricondi, Paula 2010. Shifting Paradigms. From Environmentalist Films to Ecocinema. *Framing the World. Explorations in Ecocriticism and Film*, ed. Paula Willoquet-Maricondi. Charlottesville: University of Virginia Press. 43-61.



12. Editar para existir: proyectos editoriales para la formación del campo literario vasco (1967-1988)

Nerea Mandiola Solozabal
ORCID: 0000-0001-6106-0283



En este artículo se presentan algunos de los proyectos editoriales más relevantes que contribuyeron a la formación del campo literario y cultural en el País Vasco entre las décadas sesenta y ochenta del siglo XX. El movimiento cultural de finales de la dictadura franquista trató de impulsar un campo editorial en euskera en el que participaron la Editorial Kriselu, la Editorial Lur, Hordago Editorial y el grupo Pott Banda. Estos proyectos, estrechamente vinculados por la colaboración entre distintos integrantes, desempeñaron un papel clave en el proceso de estandarización del euskera y en la modernización de la literatura vasca. A partir de documentación de archivo y entrevistas personales, se profundiza en la descripción de estas iniciativas, y se analiza su relevancia desde las aportaciones sociológicas al campo literario y editorial de Pierre Bourdieu y Gisèle Sapiro. En definitiva, el artículo muestra el papel activo que estos proyectos editoriales tuvieron a la hora de forjar el campo cultural vasco, destacando su compromiso con la promoción y desarrollo de la cultura vasca.

Palabras clave: literatura contemporánea, editorial, campo cultural, estudios vascos

1. Introducción

La solidez de la que goza en la actualidad el campo cultural vasco en general, y la literatura y edición en euskera en particular (Ibarluzea 2024), no fue más que un sueño hará relativamente setenta años. Para que una lengua minoritaria como el euskera, con una cantidad de hablantes casi insignificante a mediados del siglo XX, haya alcanzado la legitimidad y estima nacional e internacional actual, ha hecho falta el trabajo y compromiso de muchos actores, escritores, grupos de intelectuales y movimientos sociales durante toda la segunda mitad del siglo XX (Zuloaga 2025, Gandara 2020, Gabilondo 2019, Kortazar 2018, Albisu 2015, Ezkerra 2012, Larrinaga 2007, Aldekoa 2008). Se puede decir que al menos parte del sueño se ha cumplido: hoy se puede publicar en euskera, existe una versión estándar que permite enseñar y aprender la lengua, la educación superior es posible y accesible, y existe una red de editoriales, asociaciones literarias, lectores y librerías que sostienen la circulación de libros.

El deseo de cambio empezó a vislumbrarse en el País Vasco de una manera más explícita a principios de la década de los sesenta del siglo XX por parte de algunos escritores e intelectuales comprometidos con la situación cultural del lugar (Gandara 2020). A pesar del contexto político atosigante, lograron abrirse camino entre la censura, gestionada por el Ministerio de Información y Turismo, y la persecución, con la participación de distintas secciones administrativas del régimen franquista (Martínez 2015, Torrealdei 2000, 1998), para publicar textos de literatura universal y local, así como traducciones de textos sobre ciencias sociales. En poco tiempo, consiguieron formar una primera versión del euskera estándar y abrir editoriales que publicaran textos de diverso interés. Este proceso inicial apenas duró unos veinte años (Zabaleta 2019). A pesar de la brevedad, entre las décadas de los sesenta y ochenta, gracias al trabajo de varios actores, se desarrollaron diversos proyectos editoriales que favorecieron la formación de campo literario y cultural vasco que hoy sigue vigente (Zuloaga 2025, Ibarluzea 2017, 2024, Larrinaga 2007). En las siguientes páginas, se presentan cuatro proyectos literarios que participaron de manera muy activa en este proceso entre 1967 y 1988, a saber, las editoriales Kriselu, Lur, Hordago y el grupo Pott Banda.

La actividad de estas editoriales, con especial enfoque en la producción literaria, la revitalización y la dignificación de la lengua, se situó en un campo cultural más amplio formado por actores que buscaban hacer posible una producción cultural en euskera, un movimiento cultural también conocido como *euskalgintza* (Gandara 2020, Larrinaga 2007), que consiste en un campo cognitivo generado a lo largo de la historia por actores culturales vascos con el propósito de generar un cambio social que incluía disciplinas artísticas de distinto formato (literatura, teatro, música, artes visuales...):

Beranduko Modernitateko gizarteetan, [...] baliabide kognitibo legitimoen erabilera, baita kulturgile- eta intelektual-taldeen jardueraren ere, ezinbestekoak dira sineste eta irudikapen sozialen sorkuntzan. [...] gizarte errealtatearen definizio jardunean botere sozial gutxien daukaten aktoreak ere, behartuta daude aldi bakoitzean eskura dauden tresnak erabiltzera [...]. Euskal kulturgileak ez dira salbuespena izan. Halatan, garaian garaiko baliabide kognitiboak baliatuta eta garaian garaiko baldintza soziopolitikoek baimendutako aukera egiturara egokituta osatu dute euskal kulturgileek euskalgintza deitzen dugun gune kognitibo hori. [...] Gaur ezagutzen dugun euskalgintza, besteak beste, kapital sinboliko eta kultural baten metaketa historikoaren emaitza da.¹ (Larrinaga 2007: 121)

Este movimiento no fue otra cosa que la actualización y reactivación de las iniciativas culturales que se emprendieron a finales del siglo XIX en el contexto vasco, tras el auge nacionalista e influencias del romanticismo, que

¹ “En las sociedades de la Modernidad tardía, [...] el uso de los recursos cognitivos legítimos, así como la actividad de los grupos culturales e intelectuales, son imprescindibles en la creación de creencias y representaciones sociales. [...] los actores con menos poder social en la definición de la realidad social, están obligados a utilizar las herramientas disponibles en cada ocasión, [...] los actores culturales vascos no han sido una excepción. Así, estos actores han conformado este espacio cognitivo que denominamos euskalgintza, aprovechando los recursos cognitivos de la época y adaptándolos a la estructura de posibilidades permitidas por las condiciones sociopolíticas del momento [...]. La actividad cultural vasca que hoy conocemos es fruto, entre otras cosas, de la acumulación histórica de un capital simbólico y cultural”. Traducción de la autora de este artículo.

consiguieron, entre otras cosas, fundar en 1919 Euskaltzaindia, o la Real Academia de la Lengua Vasca, institución dedicada a regular y cuidar el euskera (Ugarte 2016, Torrealdai y Murua 2009, Pérez-Agote 2006). Esta institución inició en sus primeros años el proceso de unificación de la lengua, principalmente de cara a la producción literaria, y promovió investigaciones de distinta índole que se publicaron en el boletín Euskara Agerkaria². Con la llegada de la guerra civil tuvo que suspender su actividad, que se consiguió retomar en la década de los cincuenta, celebrando la primera reunión en 1956 en Arantzazu, Gipuzkoa (Torrealdai y Murua 2009: 59, Goenaga 1999).

Durante el tardofranquismo, en un contexto de represión cultural, la participación de las generaciones más jóvenes fue primordial para la reactivación de Euskaltzaindia (Zabaleta 2019, Torrealdai y Murua 2009), quienes defendieron que la revitalización de la lengua debía formar parte de un movimiento cultural que trató de generar un cambio frente al régimen franquista que abarcó distintos aspectos sociales y culturales: la apertura de las primeras ikastolas³ (Perez 2019, López-Goñi 2002) y la introducción del euskera en el sector educativo, la recuperación de la prensa en euskera (Gandara 2020), las campañas de alfabetización de los hablantes nativos⁴ (Eizagirre 1993) y la apertura de nuevos proyectos editoriales para la publicación de libros en esta lengua (Zuloaga 2025, Ibarluzea 2017). La

² Euskara Agerkaria se sigue editando en la actualidad y abarca diversos temas de interés relacionados con la lengua, desde aspectos más lingüísticos y técnicos hasta sociolingüísticos. Para más información: <https://euskera-ikerketak.euskaltzaindia.eus/index.php/euskera>

³ Durante la década de los sesenta se generó un movimiento educativo llamado en euskera Ikastolen Mugimendua [Movimiento de las escuelas vascas] con el fin de abrir centros educativos de educación primaria y secundaria que enseñarían exclusivamente en euskera. Los primeros centros se abrieron de manera clandestina dada la prohibición del régimen de impartir clases en lenguas que no fueran el castellano. En la medida en la que avanzó la década y terminó la dictadura en España, estos centros se incorporaron al sistema educativo vasco (Perez 2019, López-Goñi 2002).

⁴ La mayoría de los hablantes nativos del euskera durante la dictadura recibieron la educación en todos sus niveles en castellano, por lo que apenas tenían conocimientos de escritura en dicha lengua. Durante la década de los sesenta, junto con el movimiento de ikastolas, se abrieron varios centros de alfabetización de adultos con el fin de enseñar a leer y escribir en euskera a toda una generación educada únicamente en castellano (Eizagirre 1993).

necesidad de una versión estandarizada de la lengua, euskera *batua*, se hizo más urgente y en 1968 se presentó la primera versión normativa del euskera estándar (Ugarte 2016, Torrealдай y Murua 2009), cuya promoción y divulgación fue posible gracias al apoyo, entre otros, de la Editorial Lur y demás editoriales que se presentan a continuación, que contribuyeron a la formación de Lur y siguieron con su trabajo tras su desaparición en 1975.

2. Aspectos teórico-metodológicos

Los cuatro proyectos editoriales que se presentan en los siguientes apartados se han seleccionado por el papel que tuvieron en la formación y desarrollo del campo literario en el País Vasco entre 1967 y 1988, por su apoyo al proceso de la unificación del euskera (Torrealдай y Murua 2009: 71, Zelaieta 2000a) y por la relación estrecha que mantuvieron entre sí (Sarasola 2015, 2019a, 2019b, Elizalde 2019, Kortazar 2017). Fueron las editoriales que mayor actividad y compromiso mostraron por la conexión entre labor literaria y euskera estándar, consiguiendo articular la producción literaria y la difusión del euskera *batua*, así como generar la paulatina formación de un campo literario y editorial cada vez más sólido en esta lengua. Todas ellas están vinculadas a Lur Editoriala (1969-1975), la primera editorial en la historia en mantener un estatus laico y en publicar íntegramente en euskera *batua* (Sarasola 2019a, Olaziregi y Sarasola 2019). Para realizar un análisis de la relevancia de su actividad en el campo cultural, recurriremos a las aportaciones sociológicas y a la teoría de campos de Pierre Bourdieu (Bourdieu y Darbel 2003, Bourdieu 1999, 1995, 1985) y nos apoyaremos en las lecturas específicas que Gisèle Sapiro realiza sobre el campo intelectual y la edición (Sapiro 2021, 2018).

Por otro lado, para exponer la información descriptiva de la historia de las editoriales y ampliar la hasta ahora publicada (Zuloaga 2025, Elizalde 2019, Sarasola 2019a, 2019b, 2015, Ibarluzea 2017, Zelaieta 2000a), recurriremos a fuentes primarias como entrevistas y documentación de archivo, principalmente a aquella recopilada en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares en Madrid. Por un lado, recogeremos la información de los expedientes de registro de empresas editoriales del Instituto Nacional del Libro Español. Estos expedientes recogen la documentación que obligatoriamente las editoriales debían cumplimentar

para su constitución como empresas y ejercicio legal de su actividad (Martínez 2015, 2011, Rojas Claros 2006). Por otro lado, también mostraremos los datos pertinentes recopilados en la consulta de los expedientes de censura que corresponde a los volúmenes publicados por estas editoriales, relevantes para entender las dificultades y obstáculos que estos proyectos tuvieron que superar (Torrealdaí 2000, 1998). Asimismo, ampliaremos la descripción con la información adquirida en las entrevistas personales inéditas que hemos mantenido a lo largo de la investigación con algunos de los participantes de las editoriales aquí descritas.

3. Editorial Kriselu

La Editorial Kriselu ('candil')⁵ fue un proyecto dirigido por el poeta Gabriel Aresti, miembro de Euskaltzaindia y enérgico promotor de la estandarización del euskera (Kortazar 2003a, Zelaieta 2000a). La editorial, con un primer breve pero intenso recorrido de apenas dos años (1967-1969) (Sarasola 2019b), fue coetánea al proceso de estandarización, dada la participación y colaboración desde 1957 de Aresti en Euskaltzaindia, y mostró un interés especial por la literatura social y secular. Antes de iniciarse en el mundo editorial, Aresti participó en varios grupos de teatro, uno de ellos también de nombre Kriselu, fundado en 1966 con otros jóvenes interesados⁶ en el teatro contemporáneo que se alejaba del folclorismo típico de la época (Zelaieta 2010, 2000a, Kortazar 2003a). El grupo se desintegró por desacuerdos políticos, pero al poco tiempo Aresti consiguió emprender un proyecto editorial de mismo nombre que dio como fruto cinco publicaciones (Zelaieta 2000a).

Entre 1967 y 1969, Aresti publicó sus obras *Euskal Harria* (1967) y la segunda edición de *Harri eta Herri* (1969b), respectivamente (Sarasola 2019b). El primero es la colección de poemas que ganó el Premio de Poesía Lizardi en 1965. Tras grandes problemas para su publicación, gracias a la colaboración

⁵ La editorial Kriselu fue un proyecto que, bajo el liderazgo de distintos editores, estuvo activa hasta el año 2000 (Sarasola 2019b). En este artículo nos enfocaremos en esta primera fase (1967-1969), por su relevancia como antecedente a la Editorial Lur.

⁶ Las hermanas Begoña e Itziar Foruria, Espe Kristobal, Tere Astorki, Xabier Perez Urraza, Migel Anjel Etxearte, Lopoldo Legarreta, Esteban Arana, Jokin y Patxi Barrutia, Jose Luis Arrieta, Bittor Galdos, Jerardo Elorza, Ixio Garmendia, Anjel Uresberueta, Xabier G. Elorriaga y el propio Aresti (Zelaieta 2000a).

con Gráficas Ellacuría y acompañado por dibujos del artista Agustín Ibarrola, lograron poner el libro en venta en noviembre de 1967 (Zelaieta 2000a). El libro se presentó a consulta para la censura el 25 de enero de 1967 bajo el título *Euskal Harria eta beste 119 olerki* ('la piedra vasca y otros 119 poesías') (Aresti 1967), y por cuestiones ideológicas se rechazó su publicación con la siguiente justificación: "glorificación de separatistas [...], y en otras ocasiones el autor se muestra tan propenso a la simpatía por las causas comunistas nacionales [...]. Por otra parte, ya en el aspecto religioso su desprecio por el cristianismo llega hasta la blasfemia en ciertos casos, faltando el respeto a la misma persona de Cristo" (expediente de censura de *Euskal Harria* 1967). Fue parecida la suerte del libro *Harri eta herri/Piedra y Pueblo* (Aresti 1964), publicado en 1964 por Itxaropena en la colección *Kulixka* y reeditado por Kriselu en 1969 (Ibarluzea 2017). Estos libros en seguida se popularizaron entre la generación de jóvenes culturalmente activos y contribuyeron a la formación de un campo literario en pleno cambio estructural, tanto de esquemas generativos de identidad como formas de autopercepción (Larrinaga 2007, Kortazar 2003, Zelaieta 2000a). La relevancia del Kriselu como proyecto editorial reside precisamente en moldear un espacio de posibles, un ámbito direccionado hacia las posturas que se presentan como posibilidades objetivas en un campo específico y ampliar el límite de lo pensable (Sapiro 2018), para generar una apertura ideológica que repensara la relación entre la actividad intelectual, identidad cultural y compromiso político.

El segundo libro publicado fue una de las pocas publicaciones multilingües que existían hasta el momento, ya que se tradujo al euskera, catalán, gallego y castellano. Kriselu publicó en 1968 la traducción de *Catorce fábulas* de Tomás Meabe (1968), escritor y político socialista vizcaíno (Sarasola 2019b). Las traducciones estuvieron a cargo del propio Aresti en el caso del euskera, Ricard Salvat en el caso del catalán y Xesus Alonso Montero en el caso del gallego. No fue fácil publicar el libro (Zelaieta 2000a) que cuenta con ilustraciones del artista miembro de Estampa Popular de Vizcaya y el grupo Emen, Dionisio Blanco, por una supuesta defensa del separatismo al estar publicado en estas cuatro lenguas. Sin embargo, consiguió la autorización el 28 de diciembre de 1968 (expediente de censura de *Catorce fábulas* 1968), tras,

entre otras cosas, retirar el prólogo que Aresti tenía previsto publicar en el volumen.

La penúltima publicación consistió en una doble publicación bilingüe, en euskera y castellano, del texto originariamente publicado en gallego en 1889 por Frei Marcos da Portela, seudónimo de Valentín Lamas Carvajal y Arturo Vázquez Núñez, y titulado *Catecismo do labrego* (Da Portela 1969), que en euskera se tradujo como *Nekazariaren dotrina* y en castellano *Catecismo del labriego*, ambos volúmenes traducidos por el propio Aresti. En este caso, la editorial obtuvo la autorización para la publicación sin mayores disrupciones (expediente de censura de *Nekazariaren dotrina* 1969). Estas dos publicaciones muestran el interés de Aresti en tanto que editor, de ampliar el interés por la literatura hacia el gallego y catalán, además de su inclinación por temas más sociales. Kriselu procuró entreabrir una línea de publicaciones que ampliaran el repertorio de temas que se venían publicando en euskera hasta la fecha, introduciendo debates y perspectivas que poco a poco iniciaron la reestructuración del campo literario. Como consecuencia cultural de la relevancia de la expansión del libro (Sapiro 2018, Bourdieu 1999, 1985), consiguió ampliar la producción literaria y editorial, buscando la democratización de la lectura.

El último título que publicó la editorial antes de vender su colección, la segunda novela de José Luis Álvarez Enparantza *Txillardegi, Elsa Scheelen* (Álvarez 1968), tuvo mayores dificultades para publicarse. Tras algunos contratiempos con la censura (Torrealdai 2000), finalmente pudieron publicar la obra que ganó el Premio Txomin Agirre otorgado por Euskaltzaindia en 1968 (expediente Txomin Agirre saria 1968) y obtuvo una gran acogida por parte de los lectores (Zelaieta 2000a). A pesar de la brevedad de la vida de Kriselu en tanto que editorial, su actividad no cesó ya que, a partir de 1969, el proyecto editorial de Aresti se amplió gracias a la colaboración con un grupo de intelectuales afincados en San Sebastian, quienes continuaron con una “actualización de horizontes de referencia” (Bourdieu 1999: 65) en el campo literario y lograron ampliar el repertorio de textos publicados en euskera *batua*.

4. Editorial Lur

Aresti quiso ampliar la actividad de Kriselu, por lo que en 1969 comenzó a colaborar con otros escritores y editores. En ese momento, Aresti se encontraba en Bilbao trabajando junto a Xabier Kintana, entonces estudiante y escritor, en la mencionada editorial, cuya ampliación fue posible gracias a la asociación con otros dos proyectos: el grupo Lur y Equipo Editorial, ambos ubicados en San Sebastián. El grupo Lur fue un grupo formado por estudiantes universitarios en 1967 compuesto por Enrique Villar, Ramón Saizarbitoria, Rikardo Arregi, Arantxa Urretabizkaia, Luis Haranburu Altuna e Ibon Sarasola, que llevaban un tiempo traduciendo al euskera algunos textos relacionados con las ciencias sociales y la literatura. Por otro lado, Equipo Editorial fue un proyecto editorial, con Enrique Villar como principal editor, que duró aproximadamente nueve meses. Además de Villar, participaron en el proyecto Luis Núñez, Joxean Agirre y Victor Suinaga (Sarasola 2019a, 2015), entre otros. Equipo Editorial había conseguido registrarse como empresa editorial (expediente de registro de Equipo Editorial 1968) y ya llevaba un tiempo publicando libros sobre marxismo, literatura y colonialismo.

Equipo Editorial tuvo cierto éxito gracias a la publicación de *Diario de Bolivia* de Ernesto Guevara en 1968 (Guevara 1968) y, además el grupo Lur trabajó en un método de lectura rápida en castellano en 1967, que más tarde, en 1971, se reeditó (Villar 1971). Con el dinero que ganaron con estas dos publicaciones decidieron unirse a Kriselu con el objetivo de publicar traducciones de textos sobre literatura y ciencias sociales en euskera y abrir una nueva editorial que demostrara la posibilidad de tratar esas disciplinas en euskera (Olaziregi y Sarasola 2019, Sarasola 2015, Zelaieta 2000a). Así, en 1969 la Editorial Kriselu, Equipo Editorial y el grupo Lur unieron sus recursos, y establecieron en el domicilio de Enrique Villar, en el Paseo de la Arbola de San Sebastián, la sede de la nueva editorial, y Kriselu traspasó su catálogo a este nuevo proyecto (Sarasola 2015, 16). Fue fundamental, en este punto, la labor tanto de Aresti como de Villar, en tanto que editores de Kriselu y Equipo Editorial respectivamente, por su perseverancia a la hora de mantener activa la labor propiamente editorial a través de estos proyectos a pesar de la censura. Como nos recuerda Bourdieu, en el campo literario es precisamente la figura del editor quien cumple con el trabajo de “hacer acceder un texto y un autor a la existencia pública” (Bourdieu 1999: 223), y estas dos figuras

fueron fundamentales para el cambio que las editoriales aquí descritas trajeron al campo cultural vasco.

Lur mantuvo el nombre de Kriselu en una de sus colecciones, la dedicada a la literatura, que incluía tanto literatura vasca como internacional, pero además, amplió varias veces su plan editorial⁷ y trabajó en otras dos colecciones: por un lado, la colección con el mayor número de publicaciones, Hastapenak ('principios'), la cual se encargó de publicar libros sobre sociología, economía, política, filosofía y demás ciencias sociales; y por otro, una colección de literatura infantil, la denominada Haur ('infantil'), que ha pasado desapercibida en las investigaciones hasta ahora realizadas sobre esta editorial (Olaziregi y Sarasola 2019, Sarasola 2019a, 2015).

Aunque los títulos correspondientes a esta colección, en un principio, iban a ser alrededor de diez, finalmente sólo pudieron ser publicados dos⁸. El primero, titulado *Balearen arrantza* ('la caza de la ballena') (Corazón 1971), hace un resumen de la importancia y trayectoria de la caza de la ballena en la historia del País Vasco. En segundo lugar, el llamado *Amazonetako indioak* ('los indios del Amazonas') (Corazón *et al.* 1971) que, a través de una serie de descripciones y conclusiones generales de la historia colonial, cuenta la vida de varios pueblos que viven alrededor del río Amazonas en América del Sur. En cuanto al diseño, ambos estuvieron a cargo de Alberto Corazón, y en el caso del segundo libro, la editorial contó también con la colaboración de los profesores de la ikastola de Andoain, Xabier Agirre, J. M. Amenabarro y J. M. Arzallus. Estas publicaciones muestran la participación activa de Lur en la divulgación de textos en euskera, incluido el público más infantil, contribuyendo a la creación del material para las campañas de alfabetización y secundar la progresiva formación de nuevos lectores.

⁷ Las ampliaciones de las colecciones se recogen en el Expediente de registro de empresas editoriales (expediente de registro de la editorial Lur 1967).

⁸ Al publicar el primer libro (Corazón 1971) para la colección infantil se añadió a la publicación una lista de libros que iban a aparecer "próximamente". Los títulos eran: *Amazonetako indioak* ('Indios del Amazonas'), *Iparburuaren konkista* (2 tomo) ('conquista del Polo Norte (2 tomos)'), *Zientzien sorrera* ('creación de las ciencias'), *Niloren iturriak* ('fuentes del Nilo'), *Euskal Herriko bajura arrantza* ('pesca de bajura del País Vasco'), *Wikingoak* ('vikings'), *Euskal Herriko sorgin eta koba zuloak* (2 tomo) ('brujas y cuevas del País Vasco (2 tomos)'). Además de *Balearen arrantza*, solo llegaron a publicar *Amazonetako indioak*.

En cuanto a las colecciones *Kriselu*, sobre literatura vasca e internacional, y *Hastapenak*, más enfocado al ensayo y a las ciencias sociales, llegaron a publicar más de treinta libros en cada colección. Es difícil precisar cuántos títulos se editaron en cada una de ellas, ya que con cada nueva publicación citaban varios títulos que aparecerían "próximamente" y que, en varias ocasiones, no llegaban a publicarse debido a la censura. Por citar algunos títulos importantes (Sarasola 2019a, 2015), Lur fue la editorial que, siguiendo la labor iniciada por *Kriselu*, publicó las tres obras literarias más importantes de Aresti (*Harri eta Herri/Piedra y pueblo*, *Euskal Harria* [Publicado en castellano como *La piedra vasca*], *Harrizko Herri Hau* [Publicado en castellano como *Este pueblo de piedra*]) (Aresti 1964, 1967, 1970). Además de los trabajos del poeta bilbaíno, también publicaron *Egunero hasten delako* [Publicado en castellano como *Porque empieza cada día*] (Saizarbitoria 1969), de Saizarbitoria, la cual, más allá de las disputas (Aldekoa 2008, Atutxa 2021), es una de las primeras novelas con protagonista mujer en la historia de la literatura vasca. También se publicaron los cuentos de Xabier Kintana y la obra *Beste izakia* ('la otra criatura'), la novela *Haur Besoetakoa* [Publicado en castellano como *La ahijada*] de Jon Mirande, y los libros *Itsasoak ez du esperantzarik* ('la mar no tiene esperanza') de Haranburu Altuna y *Hunik arrats artean* ('hasta la noche') de Anjel Lertxundi, entre otros (Haranburu 1973, Lertxundi 1970, Mirande 1970, Kintana 1969).

Sin embargo, no se limitaron a publicar literatura vasca. Fueron igual de importantes la difusión de las obras de estos escritores jóvenes y el acercamiento al euskera de otras literaturas. Tratando de atender esta ausencia de textos de literatura internacional, comenzaron su labor de traducción y publicaron también *Itxuraldaketa* [Publicación en castellano como *La metamorfosis*] de Franz Kafka, *Kandido* de Voltaire, *Lau gartzelak* ('las cuatro prisiones') del poeta turco Nazim Hikmet y *Bai mundu berria* [Publicación en castellano como *Un mundo feliz*] de Aldous Huxley (Kafka 1975, Voltaire 1972, Hikmet 1971, Huxley 1971). Además, no sólo se interesaron por la literatura contemporánea, sino que también se dedicaron a la reedición de textos históricos en euskera. Así recuperaron la pastoral decimonónica *Kaniko eta Beltixina* ('kaniko y Beltixina') de Jakes Oihenart, *Lan hautatuak* ('selección de obras') de Joanes Etxeberri de Sara, así como *Euskal protestantismoa zer zen* ('qué fue el protestantismo vasco') de Joanes

Leizarraga, texto utilizado en el proceso de formación del euskera *batua* y adaptado por Aresti para dicha publicación⁹ (Etxeberri 1972, Oihenarte 1971, Leizarraga 1970).

En cuanto a las publicaciones en ciencias sociales, tuvieron especial interés en temas sobre sociología y economía. No publicaron textos inéditos en castellano (entrevista a Xabier Kintana 2022), y las traducciones al euskera fueron textos traducidos del castellano y del francés (entrevista a Arantxa Urretabizkaia 2022). Entre estas traducciones se destacan *Mendebaldeko ekonomiaren historia* ('la historia de la economía occidental'), *Soziologiaren Hastapenak* ('introducción a la sociología'), el trabajo de Maurice Herbert Dobb *Sozialismoaren frogantzak* [Publicado en castellano como *Argumentos sobre el socialismo*], edición elaborada por Urretabizkaia, y el trabajo *Ekonomiako lehen pausoak I eta II* ('primeros pasos de la economía I y II') de Maïté Rungisen, traducido por Xabier Amuriza, entre otros títulos (Rungis 1974, Dobb 1971, Sagarna 1970, Saizarbitoria 1970).

También realizaron varias traducciones de textos marxistas, como *Lan alokatua eta kapitala* [Publicado en castellano como *Trabajo asalariado y capital*] y *Alokairua, prezioa eta irabazia* [Publicado en castellano como *Salario, precio y ganancia*] de Marx, ambos incluidos en el mismo libro. Estos dos títulos, junto con *Louis Bonaparteren "Brumaire"aren hamazortzia* [Publicado en castellano como *Dieciocho brumario de Luis Bonaparte*], traducido por Mario Onandia, fueron los textos marxistas más relevantes editados por Lur (Marx 1973, 1970). Por último, también tradujeron al euskera los textos *Sozialismoaren aurrerabidea utopiatik zientziara* [Publicado en castellano como *Del socialismo utópico al socialismo científico*] y *Ludwig Feuerbach eta aleman filosofia klasikoaren amaiera* [El progreso del socialismo de la utopía a la ciencia *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*], de Engels (1972), que lamentablemente, y debido a la censura, no pudieron publicar (expedientes de censura de *Sozialismoaren aurrerabidea* 1972).

Las tres colecciones mencionadas nos muestran un interés por parte de Lur en generar un cambio cultural desde una propuesta editorial que presentaba una modernización literaria, tanto al publicar libros de literatura

⁹ Este libro fue publicado en la colección *Hastapenak*.

vasca de escritores jóvenes, como editando traducciones de textos relevantes en la historia de la literatura. Asimismo, a falta de capital simbólico en el campo literario que obligara a vincular conciencia intelectual y compromiso cultural (Sapiro 2021, 2018), Lur trató de generar cambios en el campo literario y continuó con la publicación de textos históricos, esta vez para recuperar la memoria literaria de la cultura vasca. Simultáneamente, inició un proyecto de literatura infantil desde una proyección positiva para la generación venidera de lectores.

En esta línea, las publicaciones de Lur responden a la aspiración de contribuir a la formación de un campo cultural renovado que coloca la lengua en el centro, y participa en “la nueva conciencia promovida por los jóvenes promotores culturales vascos de la época [...] dirigida [...] a detener la sustitución del euskera [...] y cambiar así el *habitus* lingüístico de hablantes a favor del euskera”¹⁰ (Larrinaga 2007: 170). Para dar solución a estas inquietudes publicaron textos como “Euskararen inguruan” (‘sobre el euskera’), de Juan San Martín; *Literatura eta kritika* (‘literatura y crítica’), de Patri Urkizu; *Euskal literaturaren historia* (‘historia de la literatura vasca’), de Ibon Sarasola; el informe sobre la situación del euskera desarrollado por el grupo de investigaciones sociológicas Gaur, *Euskara Gaur* (‘el euskera hoy’); *Lehen euskal gizona* (‘el primer hombre vasco’), de J. M. Barandiarán; y la publicación que provocó diversos debates en el grupo (Sarasola 2015), *Euskal berdintasuna I eta II* (‘La igualdad vasca I y II’) de Alfonso de Otazu (De Otazu 1973, Barandiarán 1972, Gaur SCI 1971, Sarasola 1971, Urkizu 1970, San Martín 1969).

De la misma manera, uno de los temas que mayor importancia tuvo a lo largo de la actividad de Lur fue la estandarización del euskera, proyecto en el que todos los participantes se volcaron con una gran motivación y convicción. Explícitamente mostraron su apoyo a la unidad de la lengua en una nota¹¹

¹⁰ En euskera en el original, traducción de la autora de este artículo.

¹¹ La nota en cuestión manifiesta lo siguiente: “LUR/KRISELU/HASTAPENAK se ponen al servicio de la unidad del euskera. Su consejo de selección, formado por Gabriel Aresti, Xabier Kintana, Ramón Saizarbitoria e Ibon Sarasola, comunica que rechazará las obras escritas en multitud de jergas y dialectos del euskera, declarando de paso que los vascos que no quieren la unidad de la lengua son enemigos del euskera y de Euskalerría. Más aún, lamenta el comportamiento de

publicada en *Euskal elerti '69* ('literatura vasca '69) (Aresti 1969a), rechazando a todo aquel que no respaldara el proyecto. En esta línea publicaron el libro más importante, y que mayor éxito tuvo (Zelaieta, 2000a): *Batasunaren Kutxa* ('la caja de la unificación') (Aresti y Kintana 1970), con dos ediciones, la primera con 2.000 palabras y la segunda con 6.000. En esta segunda entrega, tal y como indica el subtítulo del libro, subrayaron que el libro se publicaba "Mitxelenaren promesaren pean"¹² (Aresti y Kintana 1970): tras las discusiones que había habido en Euskaltzaindia sobre el verbo auxiliar, este libro fue una muestra de consenso sobre ciertos aspectos de la estandarización. Por último, en 1973 también elaboraron un pequeño diccionario, *Hiztegi tipia* (Aresti 1973), que, aunque no consiguieron publicar más volúmenes¹³, fue también importante en el proceso de la estandarización.

Por último, cabe destacar la publicación de dos singulares libros, uno en 1969 y otro en 1972, con el objetivo de publicar obras de jóvenes escritores vascos que se encontraban en el inicio de su recorrido literario. A falta de revistas literarias (Sarasola 2015), publicaron estas dos colecciones de textos de autores jóvenes que aún no tenían una andadura extensa, pero que empezaban a participar en el ámbito literario, dejando ejemplos remarcables de novelas, poesías, teatros y ensayos. También fueron una gran oportunidad para los jóvenes escritores que quisieron dar a conocer sus obras. Los libros

quienes evitan esa unión, especialmente del señor Iñaki «Basarri» de Eizmendi, quien, tras manifestarse públicamente que aceptaría las decisiones adoptadas por la Real Academia de la Lengua Vasca en Arantzazu, no mantiene su palabra. Probablemente porque hizo su promesa creyendo que la unión se constituiría solamente según su propia jerga y dialecto" (Aresti 1969a). En euskera en el original, traducción de la autora de este artículo.

¹² "Bajo la promesa de Mitxelena". Traducción de la autora de este artículo. La cita se refiere a Koldo Mitxelena, lingüista y miembro de Euskaltzaindia, que, entre otros, estuvo a cargo del diseño de la estandarización del euskera (Torrealdai y Murua 2009: 170).

¹³ La bautizaron como "tipia" [pequeño] porque era un diccionario unificado elaborado por Lur. Según la carta enviada por Aresti a Mitxelena el 15 de enero de 1973, el nombre "Hiztegi nagusia" [Diccionario principal] correspondía exclusivamente al diccionario del euskera batua que desarrollaría Euskaltzaindia, aunque en la época en que se publicó *Hiztegi tipia* no tenían garantías de que aquel diccionario se fuera a llevar a cabo (carta de Aresti a Mitxelena 1973). Por su parte, Aresti preparó una introducción para la segunda entrega, que no se publicó hasta 1990 (Aresti 1990).

Euskal elerti '69 [Literatura vasca 69'] y *Euskal elerti '72* [Literatura vasca '72] (Aresti 1972, 1969a) publicaron los primeros trabajos de los escritores más relevantes que ha dado a conocer la literatura vasca en la segunda mitad del siglo XX (Aldekoa 2008), como el primer libro de poemas de Arantxa Urretabizkaia *San Pedro bezperaren ondokoak* ('consecuencias de una víspera de San Pedro') y *Borobila eta puntua* ('el círculo y el punto') de Bernardo Atxaga (Atxaga 1972, Urretabizkaia 1972). Esta colaboración facilitaría el desarrollo del resto de los proyectos literarios que surgirían tras la disolución de la editorial Lur, ya que más de un participante de estas publicaciones llegó a participar conjuntamente en la creación de revistas literarias en los años próximos a la dictadura.

El trabajo realizado por la editorial Lur fue excepcional, tanto en lo que se refiere al impulso a la literatura vasca, como a la estandarización del euskera, ni qué decir del proceso de dignificación de las ciencias sociales, la traducción y el ensayo en esta lengua. Desde un compromiso cultural, consiguieron responder a una preocupación por la publicación de libros en euskera y literatura vasca compartida por varios actores. Así lo explica el propio Villar: "Nunca ha habido un «equipo» LUR, con coherencia de empresa ni ideológica, sino un grupo de personas que tratamos de no dejar exclusivamente en manos de los curas la producción cultural impresa del país. [...] Gabriel (Aresti) estuvo en Lur desde el primer instante en que, en una taberna de Urnieta, reunidos Ricardo Arregi, Ibon Sarasola, Ramón Saizarbitoria, Gabriel Aresti, Víctor Suinaga y Enrique Villar, decidimos iniciar esa experiencia —la de no dejar la cultura en manos de los curas la «exclusiva»—" (Zelaieta 2000b). Lur fue la editorial que, más allá del carácter diletante de su trabajo, no solo logró impulsar la literatura vasca, sino también abrió nuevos rumbos en el campo literario y editorial vasco, se empeñó en la defensa de la cultura secular y de la libertad, y permitió no sólo la continuidad de los proyectos literarios anteriores, sino también el nacimiento de los posteriores.

5. Editorial Hordago

En 1975 la Editorial Lur se disolvió a causa de varios factores (Sarasola 2015), pero principalmente por las dificultades que los participantes encontraron a

la hora de desarrollar las actividades de escritura, traducción, edición y publicación que hacían prácticamente de forma voluntaria (entrevista a Arantxa Urretabizkaia 2022). Por otro lado, el sistema de suscripción con el que trabajaban no contribuía completamente a conseguir los resultados que el grupo deseaba: a pesar de contar desde el proyecto Kriselu con aproximadamente un millar de suscriptores (Sarasola 2015), estos jugaban más el papel de compradores que de lectores, por lo que la divulgación del contenido publicado no terminaba de realizarse en la manera que le interesaba a Lur. El trabajo de la editorial, encaminado esencialmente a responder a la falta de plataformas editoriales que trabajaran desde perspectivas de izquierda y apoyaran la divulgación del euskera *batua* en el campo literario, pudo desarrollarse gracias a que sus participantes se dedicaron al proyecto de manera voluntaria, y su trabajo respondía a un compromiso militante con el desarrollo y proceso de dignificación de la cultura y lengua vasca. Conciliar vida profesional, personal y la editorial cada vez fue más complicado, y tras un tiempo distanciados, cuando Aresti enfermó en 1975 decidieron suspender la actividad.

A pesar del fin de Lur, la actividad editorial en euskera siguió su curso. Gabriel Aresti y Luis Haranburu Altuna, por un lado, intentaron recuperar el proyecto Kriselu que, una vez Aresti fallecido, quedó en manos de Haranburu Altuna y siguió con su labor hasta bien entrados los dos miles (Sarasola 2019a, 2019b, 2015). Por otro lado, Enrique Villar se sumergió en un nuevo proyecto editorial, la Editorial Hordago, que duró 10 años, desde 1978 hasta 1988, atravesando la Transición y los primeros años de la democracia española (Elizalde 2019). Como muestra el expediente del registro de empresas editoriales, esta sociedad anónima se constituyó tras el acuerdo entre el abogado Artemio Zarco Apaolaza, el artista Vicente Amezttoy Olasagasti y el propio Villar para “la edición, publicación, distribución, importación y exportación de todo género de obras unitarias -científicas, literarias, legislativas y de cualquier otra naturaleza” (expediente de registro de Hordago Editorial 1978). Los dos primeros aportaron cada uno un tercio de las 60.000 pesetas con las que fundaron la empresa, quedando el otro tercio a cargo de Villar, quien realizó la aportación correspondiente con la Editorial Lur. Establecieron la dirección en la casa del antiguo editor de Lur, en Villa Zutik de Paseo de la Arbola, aunque posteriormente lo cambiaron al n.º 1 de la Plaza

Guipúzcoa, cuando Ameztoy cedió sus competencias a José Ignacio Mújica Arregui y Juan Ignacio Echart (expediente de registro de Hordago Editorial 1978).

Una editorial políticamente comprometida¹⁴, sus publicaciones mostraron un gran interés en la actualidad política local (Elizalde 2019) con publicaciones como *Txiki*, *Otaegi*, *Documentos Y o Burgos: juicio a un pueblo* (Lur 1979, Sánchez 1978, VVAA 1978). Siguieron, asimismo, con la labor iniciada en Lur, pero apenas desarrollada, de generar manuales, libros de texto y libros infantiles para posibilitar la alfabetización y desarrollo integral de los nuevos hablantes de euskera que apenas habían tenido la oportunidad de acercarse a la lengua y cultura vascas debido al panorama cultural durante el franquismo (Etxaniz 2025). La divulgación de temas vascos trascendió al colectivo infantil, y Hordago publicó varios títulos con el fin de dar a conocer los textos más relevantes de la historia y política vascas de las últimas décadas, especialmente aquellas relativas al nacionalismo vasco y el socialismo (Elizalde 2019). Así se publicaron libros como *Arana Goiren pentsamendu politikoa* ('pensamiento político de Arana Goiri') y *Nazionalismo/Internazionalismo Euskadin* ('nacionalismo/internacionalismo en Euskadi') de Joxe Azurmendi (Azurmendi 1979a, 1979b), nombre fundamental en la filosofía y pensamiento político de la segunda mitad del siglo XX en el contexto cultural vasco.

Por último, además de tratar de recuperar los textos clásicos de la literatura vasca con publicaciones como *Euskal baladak. Antología eta azterketa* ('baladas vascas. Antología y análisis') y *Eusko olerkiak* ('poemas vascos') (VVAA 1985, Lakarra *et. al.* 1983), supuso un importante impulso para que los escritores jóvenes que habían mostrado algunas pequeñas publicaciones pudieran seguir con su labor de escritura, siendo buen ejemplo de ello la novela *Zergatik panpox* [Publicado en castellano como *¿Por qué, panpox?*] de Arantxa Urretabizkaia (Urretabizkaia 1983), quien había publicado sus primeros textos con Lur y había sido integrante fundamental del grupo. Esta labor de promover la literatura contemporánea vasca se

¹⁴ Estuvo estrechamente vinculada a Euskal Iraultzarako Alderdia (Partido para la Revolución Vasca) (Elizalde 2019).

complementó con la traducción al euskera de clásicos de autores como T. S. Eliot, George Orwell y Fiódor Dostoyevski (Elizalde 2019).

Con el cambio de régimen tras el fin de la dictadura, Hordago pudo mantener una actividad editorial más extendida en el tiempo, y con una estructura de colaboradores y escritores más fuerte que le permitió emprender distintos tipos de publicaciones. En los últimos años de la década de los setenta, el campo cultural en euskera vivió un momento efervescente, del que la literatura no quedó fuera (Sarasola 2015, Aldekoa 2008, VVAA 2004). Esta editorial abarcó algunas iniciativas más pequeñas y puntuales para responder a la necesidad de publicación de proyectos más experimentales que las publicaciones de libros de corte más clásico. A pesar del fin de la dictadura, la censura fue una cuestión de difícil gestión hasta bien entrados los ochenta (Torrealдай 2000), por lo que a finales de la década de los setenta y los primeros ochenta se abrieron varios proyectos literarios que dieron a conocer sus trabajos e intereses a través de revistas y publicaciones periódicas (Sarasola 2024, 2015, Aldekoa 2008, Kortazar 1997). Hordago apoyó varias de esas iniciativas, apoyando publicaciones como *Euskadi Sioux* (1978-1979) y *Xaguxarra* ('murciélago') (1980-1981) que contaron con la colaboración de varios artistas, escritores y cineastas del momento, como el propio Vicente Ameztoy, Bernardo Atxaga, Iván Zulueta o Antton Olariaga.

El campo literario en euskera pudo acelerar gradualmente su actividad una vez la dictadura hubiera terminado, y el trabajo de Hordago, tanto en lo que a la publicación de títulos como el respaldo a revistas literarias y artísticas se refiere, fue fundamental para el inicio de la consolidación del campo literario vasco, así como para el fortalecimiento de un campo intelectual en constante ebullición. Dada la relación entre el capital simbólico y el compromiso de los actores del campo cultural (Sapiro 2018), a finales de la década de los setenta, con unas expectativas positivas de cara a las próximas décadas, pero conscientes del aún vulnerable cariz del campo literario vasco, la actividad literaria estuvo sujeta al trabajo colectivo y el compromiso. A lo largo de la década de los ochenta, una vez que la cuestión del euskera estándar había quedado resuelta, se buscó enriquecer el panorama literario y artístico vinculado a la cultura vasca con nuevas referencias culturales internacionales y otorgar especial relevancia a la cuestión de la autonomía.

6. Pott Banda

Lur publicó en 1972, como ya se ha mencionado en la tercera sección, el libro *Euskal elerti '72* ('literatura vasca '72'), que recogía los primeros textos de los jóvenes escritores del momento, entre ellos el primer texto de Bernardo Atxaga, *Borobila eta puntua* ('el círculo y el punto') (Atxaga 1972). Después de 1975, debido al cambio que se avecinaba en el estado español, varios proyectos literarios se extendieron por diferentes rincones del País Vasco (Sarasola 2024), especialmente en San Sebastián y Bilbao, y aquellos escritores que habían empezado a mostrar sus obras en Lur tuvieron la oportunidad de continuar con su actividad literaria gracias a otros proyectos más pequeños, aunque igual de relevantes, desarrollados en aquella época: las revistas literarias. Los integrantes de Lur continuaron con su trabajo literario en algunas de estas revistas. Ramón Saizarbitoria, por ejemplo, en colaboración con Atxaga y Koldo Izagirre, trabajó en la revista *Ustela*, y gracias a la contribución de la editorial Hordago, tuvo la oportunidad de sacar la segunda edición de *Egunero hasten delako* [Publicado en castellano como *Porque empieza cada día*] (Saizarbitoria 1983), puesto que la primera edición publicada por Lur (Saizarbitoria 1969) llevaba tiempo agotada (Sarasola 2015).

Ustela fue, además, uno de los tantos proyectos editoriales que se lanzaron durante los últimos años de la dictadura, pero que no consiguió formarse como tal¹⁵, dadas las dificultades administrativas y legales que existieron en la coyuntura política para este tipo de actividades culturales. Aunque la dictadura franquista española terminó en 1975 con la muerte de Franco, las estructuras políticas que sustentaban al régimen permanecieron en él durante los años siguientes, al menos hasta principios de la década de los ochenta. Uno de ellos fue el Ministerio de Información y Turismo, encargado de la gestión de la censura, a quien se tuvieron que enfrentar a finales de los años setenta los escritores y editores que se embarcaron en los distintos proyectos literarios (Torrealdai 2000, 1998). Vivió una situación muy parecida el grupo literario Pott Banda cuando el 19 de diciembre de 1977 quisieron registrar Pott Editoriala como empresa editorial (expediente de registro de

¹⁵ Finalmente, Mujika Arregi ayudó a Izagirre a desarrollar la Sección Ustela y publicar libros, aunque Ustela como tal no fue una editorial independiente (Sarasola 2015: 58).

Pott Editoriala 1977), con el objetivo de, entre otras cosas, publicar Lau Quartetto [Cuatro cuartetos] de T. S. Elliot, traducción realizada por Gabriel Aresti.

Pott no consiguió el número de registro editorial, sin embargo, esto no impidió que los miembros de Pott Banda abandonaran su actividad literaria. El único ejemplar que conformó Pott Liburutegia [Biblioteca Pott] fue *Etiopia* (Atxaga 1978). No obstante, fue el interés por la literatura lo que motivó, junto con Atxaga, a Manu Ertzilla, Ruper Ordorika, Jon Juaristi, Joseba Sarrionandia y Joxemari Iturralde a reunirse en la cafetería del Teatro Arriaga de Bilbao, donde prepararon los seis números de la revista Pott entre 1978 y 1980. Contaron, además, con la colaboración de diseñadores, cineastas, artistas y periodistas que participaban en la escena artística del momento¹⁶. Este trabajo interdisciplinario se desarrolló desde una defensa de la vanguardia literaria y de la búsqueda de la novedad en el contexto cultural vasco. Así lo expresaron en sus textos: por ejemplo, en la crítica dirigida a la colección *Euskal Klasikoak* ('clásicos vascos') publicada por Hordago¹⁷, quien según Pott Banda, "Hordagok ezinbestean argitaratzen dituela klasikoak besterik ez dagokeelako, eta ez bere kapritxoz. Euskal Herriko intelektuak ofizialak ba dute nahiko lan Euskal kulturaren globoa puztutzen"¹⁸ (Ajentzia pottentziala 1978).

En un momento cultural de efervescencia y apertura (Golvano y Larrañaga 2004), y alejándose ligeramente de las exigencias relacionadas a la estandarización de las décadas anteriores, fueron dos las principales reivindicaciones de Pott en el seno de la literatura vasca. La primera, la defensa de la autonomía, considerando la literatura, y especialmente la

¹⁶ Entro otros, Iván Zulueta, Juan Carlos Eguillor, Jose Manuel Susperregui, Jon Casenave, Mariano Arsuaga, Jose Luis Longaron, Maripi Solbes, Joanes Urkixo, Kon Kortazar, Jose Julian Bakedano (Kortazar 2017, 2003b).

¹⁷ Además de esta crítica, hay que tener en cuenta la cercanía de Pott Banda con otra revista de la época, *Euskadi Sioux*, financiada por la editorial Hordago. Son varias las mutuas referencias, la más destacada la entrevista a Pott en el número 5 de *Euskadi Sioux* y la despedida a *Euskadi Sioux* en *Pott Bandaren Praka* (Ajentzia Pottentziala de Matxakito 1979, Anónimo 1979).

¹⁸ "Hordago publica porque no le queda otra, porque no hay más que clásicos, y no tanto por capricho. Los intelectuales oficiales del País Vasco tienen bastante trabajo en ampliar la escena de la cultura vasca". Traducción propia de la autora del artículo.

literatura vasca, una actividad que debía desarrollarse más allá de los objetivos políticos y perspectivas ideológicas determinadas (Kortazar 2017, 2001, Sarasola 2015). Defendieron la literatura acentuando su valor y la legitimidad de su desarrollo libre y emancipado sin caer en la falta de interés por el contexto en el que se desarrolla su actividad literaria. Apoyaron la idea de que reflexionar sobre los problemas de la literatura vasca es reflexionar sobre los problemas de la sociedad vasca, y publicaron varios textos contra aquellos que obstaculizaban el desarrollo de la literatura, mostrando especial preocupación por la falta de críticos literarios: "sin críticos, y estando en la sociedad en la que estamos, las obras se ahogan en el anonimato y caen en el olvido sin ni siquiera haber hecho notar su presencia"¹⁹ (Superabertzale Jones 1979).

Además de la cuestión de la autonomía, siguió persistiendo cierta preocupación en cuanto a la lengua. Una vez aceptada la necesidad y el uso del euskera *batua*, la responsabilidad de Pott se volcó más en la calidad del lenguaje literario empleado, y fue la traducción la herramienta más eficaz para ayudar en el proceso del enriquecimiento lingüístico (Kortazar 2001, 1997). Alejándose de esencialismos, buscaron el crecimiento y florecimiento literario para el euskera, considerando el progreso literario como la introducción de la literatura vasca en la literatura universal. Siguiendo este propósito, tradujeron al euskera obras de la literatura polaca, latinoamericana y estadounidense, entre otras, y estas aportaciones les posibilitaron ampliar el horizonte de temas tratados, aportando novedad y separando la producción literaria del nacionalismo, central hasta entonces en el campo cultural vasco (Sarasola 2015, Kortazar 2017, 2003b, 2001, Aldekoa 2008).

La prioridad del grupo Pott fue ampliar el repertorio de temas y perspectivas que se trabajaban en el campo literario vasco, mientras trataban de conectar la literatura en euskera con literaturas en otras lenguas, en búsqueda de nuevos lenguajes literarios (Kortazar 2017, 2001, 1997). La reivindicación de la creación literaria autónoma, sujeta a las condiciones del campo y a la posición que los escritores ocupan en él (Sapiro 2018, Bourdieu 1999), aportó nuevas direcciones que durante las décadas posteriores se han trabajado desde distintas ópticas. Pott Banda, desde una perspectiva y modos

¹⁹ En el euskera en el original, traducción de la autora del artículo.

de trabajar heterodoxas, ofreció nuevas posibilidades al campo literario que en la década de los sesenta había empezado a cambiar el grupo Lur, aportando nuevas direcciones y ampliando el marco del proceso de modernización de la cultura vasca. Las ideas e intereses que en la década anterior habían funcionado como elementos aglutinantes de la comunidad vascoparlante y su literatura fueron poco a poco perdiendo centralidad, para dejar paso a distintas visiones desde las cuales relacionarse con la realidad, y situando así la literatura vasca en el umbral de la posmodernidad (Kortazar 2001).

7. Conclusiones

A lo largo de este texto hemos hablado de los proyectos editoriales más relevantes que ayudaron a la formación y estructuración del campo literario euskaldun durante los últimos años de la dictadura franquista y los primeros años de formación del estado democrático en el estado español. A pesar de la situación precaria de la cultura vasca a mediados del siglo XX y las dificultades para cualquier actividad cultural, gracias a la colaboración de intelectuales y escritores, así como de una conciencia y compromiso cultural, consiguieron desarrollar proyectos literarios que facilitaron y posibilitaron la formación de un campo literario que a lo largo de los años se ha afianzado y fortalecido, y gracias a los cuales, hoy día, podemos contar con una producción literaria satisfactoria en euskera.

El desierto literario al que había sido condenada la literatura en euskera durante las tres primeras décadas de la dictadura franquista, a partir de la década de los sesenta pudo ver los primeros proyectos con intereses que se alejaban de la dirección religiosa. En gran medida, esto fue gracias a las preocupaciones sociales que se atendieron desde proyectos editoriales como Kriselu, Lur, Hordago y Pott Banda. Los proyectos literarios de estas editoriales estuvieron ligados a una preocupación por la lengua, tanto en lo que se refiere a su estandarización como a la modernización lingüística, motivada por la necesidad cultural y social de la comunidad vasca de colocarse a la altura de la contemporaneidad, de hacer de la lengua y su comunidad capaces de participar en el mundo moderno. En este artículo hemos hecho una pequeña revisión del papel que jugaron las principales

editoriales que conformaron el campo literario y editorial entre las décadas de los sesenta y ochenta en el contexto vasco. Estas editoriales no solo trabajaron para que la publicación en euskera fuera posible, sino que también delimitaron los límites de lo pensable y abrieron parámetros y discusiones sobre la actividad propiamente literaria.

Tras un largo período de apenas tradición editorial, aparecieron las primeras editoriales vascas desvinculadas de la Iglesia Católica con intereses explícitamente sociales como fueron primero Kriselu y después Lur. Con una actividad editorial de sólo ocho años, consiguieron traducir una variada colección de literatura internacional y local, con diversos intereses en ciencias sociales y humanidades para responder a la falta de contenido literario e intelectual de la que sufría el contexto cultural vasco de finales de los sesenta. Esta labor llevada a cabo desde el compromiso y la constancia, sirvió para abrir un espacio de posibilidad para los nuevos escritores e intelectuales que han continuado trabajando y cultivando literatura en euskera, una labor que pudieron continuar otras editoriales en la década siguiente.

Por su parte, Hordago pudo dar un impulso a la publicación de materiales que apoyarían a las campañas educativas de los centros de enseñanza regular y de adultos con el fin de seguir ampliando un contexto capaz de realizar una vida también en euskera. Además, consiguió apoyar la traducción y publicación de ensayos y textos clásicos que, por su parte, contribuyeron a dar a conocer los textos históricamente publicados en euskera. Por último, gracias a su apoyo a iniciativas más experimentales, se crearon espacios de mayor experimentación literaria y artística que conllevó colaboraciones entre artistas y escritores con mayores dificultades para publicar sus trabajos. Simultáneamente, surgió el proyecto experimental Pott Banda, que, desde un proyecto inicial de abrir una editorial, consiguió materializar una revista que inauguró un espacio de colaboraciones e intercambio de ideas sin precedentes en la literatura en euskera.

El itinerario de estos cuatro proyectos representa el recorrido de recuperar y dignificar una lengua y cultura tradicionalmente relegadas al olvido, como también el esfuerzo de toda una comunidad de generar un cambio en el campo cultural y literario vascos. Tal y como hemos tratado de demostrar a lo largo de este texto, la constelación que conforman estos cuatro proyectos editoriales constituye una red de actores que trabajó en la

transmisión y difusión de ideas que, a través de sus publicaciones, consiguió configurar un campo editorial y literario de una envergadura sin precedentes. Lo que en un inicio empezó como un proyecto de modernización lingüística e introducción de perspectivas sociales al campo literario euskaldun, terminó siendo un escenario de debates, elaboración y profundización de ideas que hizo del euskera una lengua capaz de vivir en el mundo contemporáneo, y del campo literario euskaldun, un espacio en el que trabajar desde la libertad y el compromiso.

Bibliografía

Fuentes primarias

- 1967, 1 de julio. *Expediente de Registro de la Editorial Lur*. Instituto Nacional del Libro Español (Caja 62/6426, Expediente 56/9). Madrid: Archivo General de la Administración.
- 1967, 10 de agosto. *Expediente de censura Euskal Harria*. Censura de Libros (Caja 21/17879, Expediente 628/67). Madrid: Archivo General de la Administración.
1968. *Expediente Txomin Agirre Saria*. Sariak eta bekak (núm. ref. 1.415.01.1968-59, código KEA-0045). Bilbao: Archivo de Euskaltzaindia.
- 1968, 4 de junio. *Expediente de registro de Equipo Editorial*. Instituto Nacional del Libro Español (Caja 5/519, Expediente 65/7). Madrid: Archivo General de la Administración.
- 1968, 28 de diciembre. *Expediente de censura Catorce fábulas*. Censura de Libros (Caja 21/19522, Expediente 11459/68). Madrid: Archivo General de la Administración.
- 1969, 1 de febrero. *Expediente de censura Nekazariaren dotrina*. Censura de Libros (Caja 66/2548, Expediente 1318/69). Madrid: Archivo General de la Administración.
- 1972, 2 de noviembre. *Expediente de censura Sozialismoaren aurrerabidea utopiatik zientziara*. Censura de Libros (Caja 73/2488, Expediente 12860/72). Madrid: Archivo General de la Administración.
- 1973, 14 de octubre. 1967-1973 Cartas a Luis Michelena de Gabriel Aresti (Signatura K.M. C290). Donostia: Biblioteca Koldo Mitxelena.
- 1977, 23 de diciembre. *Expediente de Registro de Pott Editoriala*. Instituto Nacional del Libro Español (Caja 62/06653, Expediente 283/3). Madrid: Archivo General de la Administración.
- 1978, 23 de febrero. *Expediente de registro de Hordago Editorial*. Instituto Nacional del Libro Español (Caja 62/06535, Expediente 165/7). Madrid: Archivo General de la Administración.

Entrevistas

Entrevista inédita realizada por la autora a Arantxa Urretabizkaia, escritora y miembro honorario de Euskaltzaindia, Hondarribia, 2/12/2022.

Entrevista inédita realizada por la autora a Xabier Kintana, académico y miembro emérito de Euskaltzaindia, Erandio, 21/12/2022.

Fuentes secundarias

- Agentzia Pottentzia 1978. *Kazetatxoak*. Pott 3: 2-3.
- Agentzia Pottentziala de Matxakito 1979. *Kazetatxoak*. Pott *Bandaren praka*, 1-2.
- Albisu, Josune 2015. *Sormenaren eragina gizartean*, Mikel Laboa eredu. Donostia: UPV/EHU.
- Aldekoa, Iñaki 2008. *Euskal literaturaren historia*. Donostia: Erein.
- Alvarez, Jose Luis 1968. *Elsa Scheelen*. Bilbao: Kriselu.
- Anónimo 1979. Pott Banda Minto. *Euskadi Sioux* 5: 7.
- Aresti, Gabriel 1964. *Harri eta herri*. Zarautz: Itxaropena.
- Aresti, Gabriel 1967. *Euskal Harria*. Bilbao: Kriselu.
- Aresti, Gabriel 1969a. *Euskal elerti '69*. Donostia: Lur.
- Aresti, Gabriel 1969b. *Harri eta herri: kopla, bertso, ditxo eta poemak*. Bilbao: Kriselu.
- Aresti, Gabriel 1970. *Harrizko herri hau*. Donostia: Lur.
- Aresti, Gabriel 1972. *Euskal elerti '72*. Donostia: Lur.
- Aresti, Gabriel 1973. *Hiztegi tipia*. Donostia: Lur.
- Aresti, Gabriel – Xabier Kintana 1970. *Batasunaren kutxa. Mitxelenaren promesaren pean*. Donostia: Lur.
- Aresti, Gabriel 1990. Arestiar hiztegi tipia. *Fontes Linguae Vasconum* 55: 49-53.
- Atutxa, Ibai 2021. Gizon terribleak. Genero-fikzioak eta desira-lurraldeak 78ko erregimenaren atarian. *Indarkeriek dantzatzera behartzen gaituzte*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Atxaga, Bernardo 1972. Borobila eta puntua. *Euskal elerti '72*. Donostia: Lur.
- Atxaga, Bernardo 1978. *Etiopia*. Bilbo: Pott Liburutegia.
- Azurmendi, Joxe 1979a. *Arana Goiriren pentsamendu politikoa*. Donostia: Hordago.
- Azurmendi, Joxe 1979b. *Nazionalismo/internazionalismo Euskalin*. Donostia: Hordago.
- Barandiaran, Joxe Miel 1972. *Lehen euskal gizona*. Donostia: Lur.
- Bourdieu, Pierre 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Mostoles: Akal.
- Bourdieu, Pierre 1995. *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre 1999. *Intelectuales, política, poder*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre – Alain Darbel 2003. *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Corazón, Alberto 1971. *Balearen arrantza*. Donostia: Lur.
- Corazón, Alberto et. al. 1971. *Amazonetako indioak*. Donostia: Lur.
- Da Portela, Marcos 1969. *Catecismo del labriego*. Bilbao: Kriselu.
- De Otazu, Alfonso 1973. *Euskal berdintasun'a I eta II*. Donostia: Lur.
- Dobb, Maurice 1971. *Sozialismoaren frogantzak*. Donostia: Lur.
- Eizagirre, Ana 1993. Euskal alfabetatzea: euskararen erabilerak (1970-1990). *Uztaro* 9: 27-58.

- Elizalde, Amaia 2019. Semblanza de la Editorial Hordago. *Memoria histórica en las literaturas ibéricas*. <https://mhli.net/es/artxiboa/hordago-argitaletxea/>. Consultado el 24 de enero de 2025.
- Engels, Frederick – Ludwig Feuerbach 1972. *Sozialismoaren aurrerabidea utopiatik zientziara eta aleman filosofia klasikoen amaiera*. Donostia: Lur.
- Etzaniz, Xabier 2025. Literatura infantil y juvenil en euskara. *Enciclopedia Auñamendi*. <https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/literatura-infantil-y-juvenil-en-euskara/ar-153790/>. Consultado el 24 de enero de 2025.
- Etxeberri, Joanes 1972. *Lan hautatuak*. Donostia: Lur.
- Ezkerra, Estibaliz 2012. *XX. mendeko euskal literatura*. Donostia: Etxepare Euskal Institutua.
- Gabilondo, Joseba 2019. *Introduction to a Postnational History of Contemporary Basque Literature (1978-2000)*. Woodbridge: Boydell & Brewer. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb6v57x>
- Gandara, Ane 2020. *Euskal kultura berreraiki zen garaia: 60ak eta 70ak*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gaur SCI 1971. *Euskara gaur*. Donostia: Lur.
- Goenaga, Patxi 1999. Real Academia de la Lengua Vasca/Euskaltzaindia: 80 años de trabajo por la normalización del vasco. *Arbor* 163 (641): 77-98. <https://doi.org/10.3989/arbor.1999.i641.1648>
- Golvano, Fernando – Gema Larrañaga 2004. *Disidentziak oro 1972-1982*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Guevara, Ernesto 1968. *Diario de Bolivia*. Donostia: Equipo Editorial.
- Haranburu, Luis 1973. *Itsasoak ez du esperantzarik*. Donostia: Lur.
- Ibarluzea, Miren 2017. La edición en euskera. *Portal Editores y Editoriales Iberoamericanas (siglos XIX-XXI)* - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - EDI-RED. https://www.cervantesvirtual.com/portales/editores_editoriales_iberioamericanos/edicion_en_euskera/. Consultado el 24 de enero de 2025.
- Ibarluzea, Miren 2024. Representaciones de la edición en euskera en Fráncfort 2022. *Estudios Culturales Hispánicos* 6 (septiembre): 173-195. <https://doi.org/10.5283/ech.103>
- Kintana, Xabier 1969. *Beste izakia*. Donostia: Lur.
- Kortazar, Jon 1997. *Luma eta lurra: euskal poesia 80ko hamarkadan*. Bilbao: BBK - Labayru Ikastegia.
- Kortazar, Jon 2001. *Oroimenaren eszenatokiak. Pott Bandaren poesia*. Bilbao: Labayru Ikastegia - Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Kortazar, Jon 2003a. *El poeta Gabriel Aresti (1933-1975)*. Bilbao: BBK.
- Kortazar, Jon 2003b. *Pott banda (erakusketa)*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Kortazar, Jon 2017. *Pott Banda (1977-1980) Ekilibrista Bihotza*. Getxo: Sorzain Argitaletxea.
- Kortazar, Jon ed. 2018. *Autonomía e ideología. Tensiones en el campo cultural vasco*. Madrid: Iberoamericana Editorial.
- Lakarra, Joseba et. al. 1983. *Euskal baladak: antologia eta azterketa*. Donostia: Hordago.
- Larrinaga, Ane 2007. *Kulturgileak eta kulturaren esparrua II - Euskal kulturgileak euskalgintza mugimenduaren eraikuntzan*. Donostia: Utriusque Vasconiae.

- Leizarraga, Joanes 1970. *Euskal protestantismoa zer zen*. Donostia: Lur.
- Lertxundi, Anjel 1970. *Hunik arrats artean*. Donostia: Lur.
- López-Gofi, Irene Carmen 2002. *Nafarroa Garaiko Ikastolen Historia (1963-1982)*. Universidad del País Vasco.
- Lur ed. 1979. *Documentos Y*. Donostia: Hordago.
- Martínez, Jesús ed. 2015. *Historia de la edición en España: 1939-1975*. Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia.
- Martínez, Jesús A. 2011. Editoriales conflictivas y disidentes en tiempos de dictadura (1966-1975). *Arbor* 187 (747): 127-41. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.747n1014>
- Marx, Karl 1971. *Lan alokatua eta kapitala / Alokairua, prezioa eta irabazia*. Donostia: Lur.
- Marx, Karl 1973. *Louis Bonaparteren Brumairearen Hamazortzia*. Donostia: Lur.
- Meabe, Tomas 1968. *Hamalau alegia*. Bilbao: Kriselu.
- Mirande, Jon 1970. *Haur besoetakoa*. Donostia: Lur.
- Oihenarte, Jacques 1971. *Kaniko eta Belxitina*. Donostia: Lur.
- Olaziregi, Mari Jose – Beñat Sarasola 2019. Elkarrizketa Urretabizkaia, Arantxa eta Sarasola Iboni (Lur argitaletxea). Memoria histórica en las literaturas ibéricas. <https://www.youtube.com/watch?v=kJn8qN-uyOA>. Consultado el 24 de enero de 2025.
- Perez, Karmele 2019. Ikastola euskal irakaskuntzaren ardatzean. *Hermes: revista de pensamiento e historia* 62: 42-56.
- Pérez-Agote, Alfonso 2006. *The Social Roots Of Basque Nationalism*. Reno: University of Nevada Press.
- Superabertzale Jonez 1979. Kritiko literarioen aideplano konplexuaz eta beste zenbait arazo xebez... (giralatxe sozialistei dedikaturik 3.000 hitz eta piko). *Pott bandaren braga*: 4-5.
- Rojas Claros, Francisco 2006. Poder, disidencia editorial y cambio cultural en España durante los años 60. *Pasado y memoria* 5: 59-80. <https://doi.org/10.14198/PASADO2006.5.04>
- Rungis, Maite 1974. *Ekonomiako lehen pausoak I eta II*. Donostia: Lur.
- Sagarna, Andoni 1970. *Soziologiaren hastapenak*. Donostia: Lur.
- Saizarbitoria, Ramon 1969. *Egunero hasten delako*. Donostia: Lur.
- Saizarbitoria, Ramon 1970. *Mendebaldeko ekonomiaren historia: merkantilismotik 1914-era arte*. Donostia: Lur.
- Saizarbitoria, Ramon 1983. *Egunero hasten delako*. Zarautz: Hordago Editorial.
- San Martín, Juan 1969. Euskararen inguruan. *Euskal elerti '69*. Donostia: Lur.
- Sánchez, Javier 1978. *Txiki, Otaegi*. Donostia: Hordago.
- Sapiro, Gisèle 2018. Modelos de implicación política de los intelectuales: el caso francés. *Ideas comprometidas: los intelectuales y la política*, eds. Fuentes, Maximiliano – Ferran Archilés. Madrid: Ediciones Akal.
- Sapiro, Gisèle 2021. *¿Se puede separar la obra del autor?* Madrid: Clave Intelectual.
- Sarasola, Beñat 2015. *Bainaren belaunaldia: Ustela, Pott eta Oh, Euzkadi!* Bilbao: Labayru Fundazioa - Zornotzako Udala.
- Sarasola, Beñat 2019a. Lur argitaletxearen (1969-) soslaia. *Memoria historikoa literatur iberiarretan*. <https://mhli.net/artxiboa/lur-urretabizkaia-sarasola-grabatzen/>. Consultado el 24 de enero de 2025.

- Sarasola, Beñat 2019b. Semblanza de la Editorial Kriselu. *Memoria historikoa literatur iberiarretan*. <https://mhli.net/es/artxiboa/kriseilu-argitaletxea/>. Consultado el 24 de enero de 2025.
- Sarasola, Beñat 2024. Euskal literatura aldizkariak 1970eko eta 1980ko hamarkadetan. *Egan: literatura aldizkaria* 1-2: 35-56.
- Sarasola, Ibon 1971. *Euskal literaturaren historia*. Donostia: Lur.
- Torrealdai, Joan Mari 1998. *El libro negro del euskera*. Donostia: Ttarttalo.
- Torrealdai, Joan Mari 2000. *Artaziak. Euskal liburuak eta Francoren zentsura 1936-1983*. Zarautz: Susa Literatura.
- Torrealdai, Joan Mari – Imanol Murua 2009. *Euskaltzaindia: ekin eta jarrai*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Ugarte, Anton 2016. *Euskararen historia soziopolitikorako: Espainiako Gerra Zibilak zauritutako Euskaltzaindia (1936-1954)*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Urkizu, Patri 1970. *Literatura eta kritika*. Donostia: Lur.
- Urretabizkaia, Arantxa 1972. San Pedro bezperaren ondokoak. *Euskal elerti* '72. Donostia: Lur.
- Urretabizkaia, Arantxa 1983. *Zergatik, panpox?* Donostia: Hordago.
- Villar, Enrique 1971. *Método de lectura rápida*. Donostia: Lur.
- VVAA 1978. *Burgos juicio a un pueblo*. Donostia: Hordago.
- VVAA 1985. *Eusko olerkiak*. Donostia: Hordago.
- VVAA 2004. *Disidencias otras: poéticas y acciones artísticas en la transición política vasca: 1972-1982*. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa, Dirección General de Cultura.
- Zabaleta, Josu 2019. La estandarización del euskera: breve historia y resultados. *Limite: revista de studios portugueses y de la lusofonía* 13 (2): 123-142.
- Zelaieta, Anjel 2010. Gabriel Arestiren Etxea Hierro egunkarian. *Bidaberrieta* 21: 241-250.
- Zelaieta, Anjel 2000a. *Gabriel Aresti: biografia*. Zarautz: Susa literatura.
- Zelaieta, Anjel 2000b. Lur Editoriala. *Gabriel Aresti: biografia*. Zarautz: Susa literatura.
- Zuloaga, Eneko 2025. Historia editorial de Euskal Herria. *Enciclopedia Auñamendi*. <https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/historia-editorial-de-euskal-herria/ar-153819/>. Consultado el 24 de enero de 2025.



13. Enrique Lihn y su ensayística escrita en el marco de la Guerra Fría en Chile

Daniel Rojas Pachas
ORCID: 0000-0002-3819-2357

Este trabajo analiza un conjunto de textos de no ficción del poeta Enrique Lihn. El autor escribió ensayos breves en un periodo de veinte años (1964-1984), los cuales se enfocan en la situación política de su país y el contexto de producción que enfrentaron los artistas en el marco de la dictadura de Augusto Pinochet. Mi corpus de trabajo evidencia el cambio de rumbo en las condiciones productivas que Lihn tuvo que enfrentar durante su madurez como creador, así como las modificaciones que sufrió su ethos autoral. Su arte opera no de modo documental, sino entendiendo los procedimientos de represión y censura, asumiéndolos y parodiándolos con una performatividad autorreflexiva. Enrique Lihn hace de la figuración autoral dentro del insilio, uno de sus temas creativos. Al asumir la tradición del ensayo, no sólo elabora pensamiento crítico sobre temas estéticos y políticos, sino que ejecuta una praxis escritural bajo las condiciones que problematiza en sus textos, por tanto, piensa y a la par edifica estrategias de acción que desafían lo institucionalizado y hacen frente al silenciamiento.

Palabras clave: ensayo latinoamericano, dictadura, ethos autoral, figuración de autor, Enrique Lihn

1. Introducción

Mi investigación está dedicada al estudio de la prosa de no ficción de Enrique Lihn. El corpus ensayístico que he seleccionado abarca el periodo de producción de 1964 a 1986. La difusión de estos textos fue compleja debido a la dictadura de Augusto Pinochet, la censura y la condición de insilio que sufrió el autor. Entendemos por insilio las circunstancias vitales y en el caso de los escritores, de producción artística que experimentaron los chilenos que no pudieron dejar el país a través del asilo entregando por naciones extranjeras. De modo que estuvieron sometidos a la persecución, vigilancia, censura y al terrorismo de estado ejercido por un régimen de facto. Estas particulares condiciones propiciaron, que muchos de los textos ensayísticos de Lihn quedaran inéditos, incompletos y si llegaron a publicarse, tuvieron escasa circulación.

Esta porción de la bibliografía lihneana ha llegado al lector de manera tardía. Su conocimiento se debe a la publicación póstuma de los libros compilatorios: *El circo en llamas* (1997), *Textos sobre arte* (2008) y *¿Qué nos ha dado con Kafka?* (2020). Pese al esfuerzo de difusión, estos libros difícilmente han salido del circuito editorial independiente y del ámbito chileno. La recepción crítica de la obra ensayística de Lihn es escasa por no decir nula.

A partir del advenimiento de la dictadura, la figura autoral de Lihn vio disminuida su posibilidad de encuentro con la comunidad lectora. La editorial Universitaria encargada de publicar sus primeros libros abandonó la tentativa de difundir su obra, mientras que su relación con la crítica oficial fue de máxima invisibilización. Ante sus libros sólo se guardaba silencio.

Los textos que he seleccionado como corpus se enfocan en la situación política de Chile y el quehacer artístico en el marco de una polarización ideológica provocada por la Revolución Cubana, la Guerra Fría, la caída del proyecto de la Unidad Popular y el quiebre constitucional ocasionado por la dictadura. Este artículo busca de modo inédito estudiar una porción postergada de la obra de Lihn y acercar su mirada a un universo más extenso de destinatarios. Se reivindica la figura de Lihn como un escritor intermedial y poligenérico. Una voz autorreflexiva capaz de promover en su ensayística un ejercicio metatextual que lo lleva a emparentarse con un estilo de escritura a la manera de Roland Barthes. Para Lihn, Barthes representa un prototipo de inteligencia que reconoce muy necesaria. Esto lo explicita en un diálogo con Carlos Germán Belli: “No hemos creado un género que convenga a esa

situación: una metaliteratura o una teoría de la literatura como género literario; tal es un logro, otra vez, de los franceses, encarnado en la figura de Roland Barthes” (Fuenzalida 2005: 153).

Mi investigación se divide en tres secciones. Un primer apartado titulado “Lihn: un autor partidista”, entrega al lector una mirada esquemática respecto al contexto que marcó la gesta ensayística de Lihn. Se trata de información relevante para entender su imagen autoral y cómo pasó de ser un reconocido intelectual afiliado a la izquierda, un paria cuya voz fue escamoteada por el campo cultural comunista y que terminó por convertirse en el marco del insilio, en un autor marginado por el oficialismo de la derecha militar y el régimen de facto de Pinochet.

El segundo capítulo se encuentra dedicado al marco teórico y prioriza los postulados de Dominique Maingueneau y Ruth Amossy sobre la imagen de autor, la «autor-authoritas» y el ethos discursivo. El objetivo de esta sección es comprender las formas en que se legitima un discurso y cómo se construye la voz autoral que sustenta un opus. Por último, un tercer capítulo dedicado al análisis de los ensayos de Lihn. Apartado que se subdivide en tres momentos que evidencian el cambio de rumbo en las condiciones productivas que Lihn tuvo que afrontar durante su madurez como creador y el giro de su ethos autoral, que pasa de una posición crítica con la izquierda a una postura apartidista, reacia a cualquier forma de control de las ideas y a la manipulación panfletaria del arte.

El arte de Lihn no opera de forma documental, sino que comprende los procedimientos de la represión, que su voz asume y satiriza con una performatividad autorreflexiva. Asumiendo la tradición del ensayo, Enrique Lihn no sólo elabora un pensamiento crítico sobre cuestiones estéticas y políticas, sino que ejecuta una praxis escritural bajo las condiciones que problematiza en sus textos, por lo tanto, piensa y al mismo tiempo construye estrategias de acción que desafían lo institucionalizado y la censura.

2. Lihn: un autor apartidista

Entre 1964 y 1969, años en que se consigna la publicación de los primeros ensayos que conforman mi corpus: “Alone, no” editado por el diario *El Siglo* y “En torno al encuentro de escritores” presente en las páginas de *El Mercurio*, Enrique Lihn era considerado un actor prominente de la escena cultural

chilena. El que estos textos pudiesen ser leídos por el público nacional, en dos periódicos de amplio tiraje y distribución, reafirman su posición en la época.

Llegada la dictadura, Lihn no volvería a ver en vida textos suyos publicados en *El Mercurio* y a partir de la década de los setenta, las referencias a sus obras irán desapareciendo gradualmente de los medios de prensa. No será hasta el retorno a la democracia y con los gobiernos de transición, a partir de 1990, o sea ya muerto el autor, que *El Mercurio* y otros espacios de la prensa oficial en Chile volverán a poner atención al poeta.

El cambio de actitud hacia autores como Lihn se debe al forzado giro editorial que esas plataformas debieron asumir para adaptarse a los nuevos aires de reconciliación y saneamiento del tejido social.

Es importante agregar que, en el periodo previo a la dictadura, Lihn era una voz reconocida dentro de la poesía latinoamericana, ganador de premios en el país y en el extranjero. En 1965 se hace acreedor del Premio Municipal de Literatura de Santiago con su libro *Agua de Arroz* y en 1970 vuelve a obtener dicha presea por su poemario *La musiquilla de las pobres esferas*. En 1965, Lihn fue becario de la Unesco y su libro *La pieza oscura* (1963) llegó a ser traducido al francés. El poemario *Poesía de paso* gana en 1966 el Premio Casa de las Américas. Estos textos contaron con gran atención de la crítica.

Tras un fallido paso por Francia, Lihn se instala en enero de 1967 en La Habana y sostiene una nutrida relación con la intelectualidad del país caribeño y con instituciones culturales como la UNEAC, Casa de las Américas, en la que trabajó, y también como redactor del diario *Granma*. Sus nexos con el comunismo literario en América también eran positivos, participó en conferencias como aquella dedicada a la Guerra de Vietnam, en la cual comparte mesa junto a Roque Dalton, Mario Benedetti y Haydee Santamaría. En esos años, Lihn era un escritor activo en el debate internacional, preocupado por la cultura en español.

En una entrevista de 1966 con Ariel Dorfman, Lihn afirma: “Soy marxista y lo es mi poesía” (Cit. en Fuenzalida 2005: 26). Sin embargo, como veremos a lo largo de esta investigación, tales relaciones se erosionan y el posicionamiento político del autor cambiará, abandonando su “militancia crítica” de izquierda. Hago énfasis en el término militancia crítica, pues en esa misma entrevista indica que no hace falta explicitar ni justificar su marxismo en el arte, lo cual va en concordancia con lo postulado en su texto “Definición de un poeta”, también del año 1966. En ese ensayo defiende la libertad del

artista para experimentar y argumenta a favor del compromiso último del escritor con la palabra.

La actitud atenta de Lihn sobre los discursos ideológicos será afectada por las desavenencias políticas que tendrá con la Revolución Cubana, debido a las prácticas de censura ejercidas en la isla. Sumado a esto, sufrirá un quiebre con la izquierda nacional y se verá sumido en la condición de sujeto afecto al insilio durante la dictadura de Augusto Pinochet. Su posicionamiento deviene en una actitud sin bandos ni banderas.

Un ejemplo de la actitud desafiante de Lihn y su rechazo al acomodo de la imagen autoral que tuvieron algunos escritores durante su exilio, lo vemos en una conferencia titulada "Encuentro de poesía chilena en Rotterdam". En el artículo, Lihn llama al reconocido autor Ariel Dorfman: "el hombre de las sillas vacías" (Lihn 1996: 158). El epíteto se refiere a aquellos que desde la seguridad del exilio escenificaban performances que buscaban sensibilizar al público sobre la situación en Chile. Lihn alude a los intelectuales que se apropiaron del dolor de los desaparecidos y torturados, con tal de ser comunicadores oficiales de aquellas complejas circunstancias. En la nota editorial publicada en el diario *La Tercera*, bajo el título "Ariel Dorfman embajador de sí mismo" podemos enterarnos del origen del apodo.

Una vez en el exilio fue uno de los voceros de la solidaridad con Chile. Y dio prueba de su habilidad discursiva: en un acto en Ámsterdam, dejó una fila de sillas vacías. En medio del acto indicó las sillas y dijo: "Ahí está el compañero desaparecido, allá el hombre torturado...". Logró una ovación y repitió la rutina en otros actos. Lihn lo bautizaría "el hombre de las sillas vacías" (*La Tercera* 2009: Párr. 11).

Lihn en sus ensayos e incluso novelas denuncia cómo desde el exilio se condenaba a los autores que se quedaron en territorio nacional o que, tras haber salido del país, por un breve periodo, retornaron. El autor indica: "uno no salía para volver a Chile sin despertar las sospechas" (Lihn 1996: 158). Un sector de la intelectualidad cómodamente pensaba que la condición de los creadores que sufrieron el insilio podía llegar a ser de alianza o colaboracionismo con la dictadura.

La inteligencia de Lihn se alimenta de sus vivencias y punto de vista privilegiado de los procesos de cambio cultural marcado por la Guerra Fría. El

autor experimentó la infraestructura cultural de Cuba y su transformación en un sistema de control y vigilancia. Lihn además vivió el periplo de la Unidad Popular, fue editor en la desaparecida editorial pública *Quimantú* y sufrió el escarnio de sus pares debido a su disidencia ante la política de Fidel Castro. Este divorcio con la izquierda se agudiza a causa del sonado caso de persecución sufrido por Heberto Padilla.

Tras su rompimiento con la izquierda e instaurado en Chile el régimen de Augusto Pinochet, Lihn tendrá ocasionales salidas del país a Europa y Estados Unidos, producto de becas e invitaciones a encuentros literarios. Esto lo lleva a enfrentar por casi veinte años un medio dominado por la censura y el terrorismo de estado. Lihn comunica a sus lectores cómo se verificó su producción artística bajo vigilancia.

Me he quedado en Chile todo este tiempo. Eso significaba no hacer literatura comprometida o de servicio político, que reflejara, copiara o documentara lo que estaba ocurriendo de hecho. Quise hacer, entonces, una trasposición de lo real a lo imaginario, crear una realidad en el lenguaje que tuviera una relación de correspondencia con la realidad; un texto feo, asfixiante, incluso antiartístico, que no se dejara asimilar al rango de las Bellas Letras; visiblemente sometido a la censura, torturado por ella y que la burlara, asumiendo el lenguaje del censor (Díaz 1983: 53).

Este complejo panorama permite observar la dicotomía entre la figura del exiliado frente a aquel que padece la vigilancia y persecución en las fronteras nacionales, condición que se ha denominado el insilio. El exiliado es visto como un mártir, sea que su partida haya sido voluntaria o involuntaria. El mero hecho de formar parte de la diáspora otorga a su padecimiento una divisa de legitimidad, mientras que el que sufre la marginación en territorio patrio, queda marcado por una perpetua sospecha. Roberto Bolaño reflexiona sobre esta situación.

Esa lucidez, en los años setenta, le costará el estigma y el anatema de la izquierda dogmática y neostalinista que incluso llegará a acusarlo de connivencia con el pinochetismo. Esos mismos que entonces no levantaron la voz para defender a Reinaldo Arenas y que hoy se

acomodan como putines en la nueva situación, intentaron borrarlo del mapa (Bolaño 2002: 39).

La mirada propuesta por el reconocido escritor Roberto Bolaño, evidencia la postergación que ha sufrido la escritura lihneana de corte político y también la producción de este autor, que excede al ámbito poético. La escritura de Lihn forma parte de una contracultura que denuncia los simulacros y montajes de la dictadura militar, un cronotopo que el autor construye a partir de las enfermedades del lenguaje y el control del pensamiento crítico.

3. Imagen de autor y *ethos*

Dominique Maingueneau y Ruth Amossy han ampliado profundamente el alcance del concepto de *ethos* autoral al establecer que, en literatura, enunciar implica configurar un mundo de ficción y a la vez edificar una escena discursiva que es condición y producto de dicho discurso. En “Problèmes d'*ethos*”, Maingueneau indica que el *ethos* es: “una percepción compleja que moviliza la afectividad del intérprete, el cual obtiene la información del material lingüístico y ambiental (...) articula lo verbal y lo no verbal para provocar efectos en el destinatario que no se deben únicamente a las palabras” (Maingueneau 2002: 59).

Esta mirada aplica para el ensayo literario y los textos de no ficción, pues a la par que se configura el mundo representado, o sea un imaginario de la realidad que el texto discute o tematiza, hay una escenificación discursiva que es tanto resultado del ensayo como sostén de su enunciación.

Al pensar la imagen de determinado autor tendremos que confrontar su producción literaria y considerar el mundo ético de cada texto, compuesto por la escenografía, “puesta en escena” (Maingueneau 2014a: 51) y el *ethos* como representación del hablante. Estos elementos estructurales del discurso confluyen y son esenciales para entender su legitimidad.

Maingueneau define escenografía como: la escena del habla que el discurso presupone para poder enunciar y que a cambio debe validar a través de su enunciación” (2004: 192).

La escenografía configura un espacio-tiempo en el cual se desenvuelve la vocalidad. La voz del discurso por su parte se pone en escena a través de palabras, pero también por medio de un tono, el dominio léxico del locutor, la

elección de un registro, la gestualidad y los componentes ideológicos como experienciales.

El lingüista al pensar el problema de la autoría y la legitimación de un texto, nos remite al *ethos* subyacente al discurso y nos indica que estamos ante “una noción que tiene vocación de ser transdisciplinaria” (Maingueneau 2002: 56). En su obra distingue tres dimensiones del *ethos*: “catégorielle, expérientielle et idéologique” (Maingueneau 2014b: 32).

La dimensión categorial podemos asociarla a roles tanto discursivos como extra-discursivos. Maingueneau señala que los discursivos están asociados a la: “actividad de habla: presentador, narrador, predicador” (Maingueneau 2014b: 32). Mientras que lo extradiscursivo: “pueden ser naturalezas muy variadas: padre de familia, funcionario, médico, aldeano, estadounidense, soltera” (Maingueneau 2014b: 32 traducción mía). Para entender el carácter y corporalidad de la voz en el discurso, esta dimensión categorial apunta a una representación discursiva de la voz y a su rol social.

La dimensión experiencial, en palabras de Maingueneau: “abarca caracterizaciones psicosociales estereotipadas, asociadas a las nociones de incorporación y mundo ético: sensatez y lentitud del paisano, dinamismo del joven ejecutivo” (Maingueneau 2014b: 32). Se trata de imágenes estereotipadas que vinculamos a ciertos tipos humanos o comportamientos en la sociedad que reflejan una psique, actitudes y visiones de mundo. Por último, la dimensión ideológica, la define como: “las posiciones en un campo: feminista, de izquierda, conservadora o anticlerical... en el campo político, romántico o naturalista... en el campo literario” (Maingueneau 2014b: 32). Esta dimensión nos ubica en el plano de las ideas y los sistemas de creencias.

Estas categorías interrelacionadas forman parte de la construcción que el hablante hace de sí mismo mientras se expresa. Por tanto, gracias al *ethos* discursivo, vinculamos enunciación y escenografía, textualidad y contextualidad y podemos entender la edificación de una imagen de autor como ese espacio en que se conjugan la comunicación literaria como enunciación y el discurso literario como la actividad propia de un cuerpo inserto en un espacio social y tiempo determinado.

Ruth Amossy refuerza estos postulados al señalar que el objeto de investigación del análisis del discurso no es el sujeto de carne y hueso, individuo real o persona biográfica, tampoco el nombre del autor que clasifica la obra en determinado campo literario y menos el autor implícito o las

representaciones imaginarias del escritor en determinada época. Es más bien el *ethos* autorial que define como:

Un efecto del texto que viene a reafirmar una dimensión del intercambio verbal. Este señala la manera mediante la cual el responsable de un texto, designado por un nombre propio, construye su autoridad y su credibilidad frente a los ojos del lector potencial” (Amossy 2014: 76).

La imagen de autor despliega un espacio de relaciones entre el texto y su creador y entre las representaciones que el público ha hecho del intelectual y su producción. El rol de los exégetas y comentaristas de un *opus* sirve como fuente de autoridad, capaz de construir la imagen de autor que con el tiempo se irá modelando. El crítico legitima y entrega autoridad.

La valoración de los ensayos de Lihn y de su trabajo en prosa en general, encaja en lo que Dominique Maingueneau denomina un "estatuto de autoritas demasiado frágil" (Maingueneau 2014a: 57).

Enrique Lihn enfrentó una recepción encarnada por el crítico dominante durante la dictadura, el cura Ignacio Valente. Lihn es consciente que producir en Chile, en los setenta y ochenta, implicaba enfrentar un monólogo dirigido por el crítico único.

Gracias a la noción de imagen de autor, podemos ampliar la representación que se ha cristalizado sobre Lihn en los medios académicos y editoriales chilenos. Actualizar la mirada a su *opus*, sin marginar las múltiples formas de expresión que tuvo como artista intermedial. Además de un destacado poeta, Enrique Lihn fue novelista, ilustrador, dramaturgo y un prolífico ensayista.

4. Análisis de los ensayos

4.1. Textos previos a la dictadura: imaginario de izquierda

"Alone, no" (1964) y "En torno al encuentro de escritores" (1968) son dos ensayos que Lihn escribe en los años previos a la dictadura militar. Estos textos se estructuran como una respuesta a dos figuras prominentes de la

crítica literaria en Chile, Hernán Díaz, mejor conocido como Alone y José Miguel Ibáñez Langlois, llamado el cura Ignacio Valente. Estas figuras tuvieron un rol predominante dentro del campo cultural chileno, sobre todo por su condición de redactores en el suplemento cultural *Artes y Letras*, del diario *El Mercurio*.

Ambos ensayos exponen el *ethos* ideológico de Lihn, su postura política vinculada a una izquierda crítica, la cual se enmarca en un periodo que comprende su filiación con el partido comunista, además de la simpatía y acercamiento que tuvo con la Revolución Cubana. Factor importante, pues los textos están motivados por las críticas que Alone y Valente hiciesen a productos culturales vinculados al comunismo chileno e internacional.

Alone en "Entre la muralla y el paredón" (1964) esgrime una dura reseña a una antología de poetas chilenos editada en Cuba. El crítico desestima a los autores de la muestra no por la calidad de su obra, sino por su ideología. Es importante señalar que las voces que integran dicho libro: Pablo Neruda, Gonzalo Rojas, Mahfud Massis y Efraín Barquero entre otros, forman parte del canon poético nacional. Sin embargo, para Alone, tales poetas: "alzan cánticos a la tiranía cubana, se sienten inspirados por el despotismo castrista, no pueden más de fervor ante el hambre, la miseria, el abatimiento, la persecución de un pueblo hermano" (Lihn 1996: 420).

Valente por su parte, en "Revolución y reacción en literatura", impugna la legitimidad de un encuentro de escritores asociados al pensamiento de izquierda. Los califica de cínicos arremolinados en torno a la bullada cuestión social, pues a su juicio producen dentro de un sistema amparado por la burguesía a la que pertenecen. De los autores indica: "se contentan con el compromiso exterior- impotente o cínico- de sus declaraciones y manifiestos desmentidos por la íntima burguesía de su propia obra" (Lihn 1996: 423).

La escenografía de ambos textos está marcada por una pugna de ideas ligadas a formas de pensar el mundo, la economía, la palabra y el arte bajo la mirada de un determinado modelo político. La lucha del comunismo frente al paradigma capitalista encarnado por el *american way of life*. La voz de Lihn expone este espacio-tiempo en ambos textos. En "Alone, no" dice:

Quienes hemos asociado nuestros nombres en la antología Cuba Sí, no podemos aspirar a que Alone observe sin odio el fenómeno de crecimiento, desarrollo e independencia económica y cultural, política

y social contra el cual fracasan planes como el de la Alianza para el Progreso, destinados a mantener a América Latina bajo el imperio del neocolonialismo yanqui (Lihn 1996: 421).

Mientras que en el texto contra Valente agrega: “El problema de la literatura como negación del orden establecido. Pero aquí se trata de la negación de lo que es en la órbita de una sociedad industrial avanzada, específicamente en la de los Estados Unidos” (Lihn 1996: 425).

Las respuestas de Lihn presentan modulaciones particulares y una vocalidad acorde a su interlocutor. En el texto dirigido al cura Valente, se puede apreciar una voz técnica y centrada en construir argumentos sólidos que se contrapongan al reduccionismo de su oponente, mientras que en el ensayo dedicado a Alone, el tono del documento parece esmerado en hacer una caricatura de Díaz Arrieta. El hablante del documento dedicado a Alone asume una voz decimonónica, burlesca, llena de retruécanos que pretenden delatar la cháchara del interpelado. El texto hace mimesis del sin sentido que Lihn atribuye a la crítica practicada por Díaz y busca denunciar una carrera edificada a partir de la lisonja, el amiguismo y las redes de poder. La voz utiliza frases como: “No hay aquí principios que puedan ser sostenidos, a pesar de ciertos hechos, contra algunos de ellos, sino una evaluación absurda de éstos utilizada como apoyatura de aquellos” (Lihn 1996: 418).

La imagen que construye de Alone muestra a un crítico abocado a la tarea de apabullar con la referencia oscura. Un practicante del galicismo mental, el elogio y la denostación por encima del análisis crítico. En la medida que cada ensayo modela su puesta en escena acorde al contendor, el lector percibe dos maneras de afrontar un mismo problema, la respuesta de Lihn a un autor oficial, dueño de un pensamiento diametralmente opuesto al suyo. Además, el objeto en disputa es un material que le involucra, no sólo ideológicamente, sino también en cuanto a su figuración autoral, pues él forma parte de la selección de poetas antologados y es uno de los invitados al encuentro de 1969.

En “Alone, no”, Lihn se vale del argumento emotivo y le recuerda al crítico las defensas a ultranza al catolicismo o las apologías que dispensara a los Estados Unidos, ignorando para su conveniencia, las múltiples crisis que tanto la institución eclesiástica como dicho país han provocado en el mundo y en América Latina.

Frente a Valente, la voz que legitima el texto y que nos permite acceder a un mundo ético de izquierda intelectual, no se empeña en convencer a los lectores o simpatizar, incluso pondera la opinión de su alterno y elogia su inteligencia. Le da la razón, pues en ocasiones indica Lihn: "el bullado compromiso social - se agota en pequeños afanes gremiales y bravatas publicitarias" (1996: 423). Sin embargo, le reclama los excesos de generalidad, al no citar ejemplos concretos relativos al comportamiento burgués de los escritores que su nota increpa. Citando a Bertold Brecht, reclama la escasa rigurosidad científica y que se valga del descrédito y la ambigüedad referencial. Con la cita a Brecht, la voz recurre a un *ethos* ideológico académico, literario y comunista.

El autor de *La pieza oscura* no duda en criticar a su propio bando e indica las deficiencias de la izquierda en muchos ámbitos. Lo primero que hace es presentar a los intelectuales convocados al encuentro: Juan Rulfo, Ángel Rama, Marta Traba, José María Arguedas, Mario Vargas Llosa, Roger Caillois, Juan Carlos Onetti, Leopoldo Marechal entre otros. Para Lihn es importante denotar las divisiones presentes entre artistas que pueden llegar a coincidir en torno al tema social.

En ambos ensayos nos muestra el *ethos* ideológico de sus contrincantes y cómo ponderan factores extratextuales: una línea de pensamiento o trayectoria política, por encima de la escritura y el ejercicio de la palabra. Lihn se vale de la enciclopedia del lector y destaca la calidad de libros como *Pedro Páramo*, *Residencia en la tierra*, *Adán Buenosayres* o *Todas las sangres*. Coloca al destinatario de su lado con ese llamamiento.

La puesta en escena revela que Alone y Valente cumplían, en años previos al régimen militar, un rol como censores dentro de la escena literaria nacional. Los expone como un filtro en la comunicación que el campo cultural chileno tiene con la intelectualidad internacional.

La voz aduce que las lecturas de Alone y Valente son impresionistas y que, en su rol de críticos, abocados al ejercicio estético, han legado una práctica frutiva y en extremo personal, sin atención a los méritos de forma, estructura y uso del lenguaje, pues su valoración está guiada por el capricho. Incluso llega a endilgarle miopía literaria con respecto a la interpretación de obras asociadas a autores que Alone consignaba como amigos. El caso de Gabriela Mistral y la mirada simplista que sostiene sobre la ganadora del Nobel es paradigmática:

En sus homenajes póstumos a la poetisa decidió que con *Desolación* -un libro primerizo y discutible- se agotó la vena creadora, "bíblica" de la autora de *Tala* y *Lagar*, dos obras maestras de nuestra poesía (Lihn 1996: 421).

Con respecto a Valente crítica su inmanentismo y su tendencia a deshistorizar debido a la apreciación abstracta que hace de los textos. Finalmente, la voz ensayística recalca cómo la figuración que cada uno de estos redactores ha hecho de sí mismo, asume una hiperretórica que se nutre del discurso prestigiado en su época. Alone partió su camino vinculado al mundo hispánico, para luego asumir los galicismos mentales y en su ocaso abrazar con desesperación el ideario norteamericano.

El crítico aparece en estos ensayos como un agente creador de simulacros, el cual contribuye a la falacia del sistema y la institucionalidad. Alone y Valente encarnan dos líneas conectadas, aunque disimiles del trabajo cultural conservador y retrogrado de Chile. Lihn concibe el ideario de Alone vinculado a la aristocracia latifundista, mientras que el Cura Valente es una evolución de las ideas de la aristocracia patronal y encarna el neoliberalismo de mercado, el empresariado, el modelo económico de los *Chicago Boys* y la libre competencia con su correspondiente industrialización de los medios de producción y la mercantilización de los discursos, lo cual incluye al mundo del arte.

En dictadura, Valente toma la posta de su maestro imponiendo su forma de pensar y promover el arte. La participación de Ibáñez Langlois en el mundo de las ideas, incluso una vez reestablecida la democracia en el país, da cuenta de cómo su figura ha llegado a pervivir más allá del régimen militar. Lihn denuncia que el gran triunfo de la dictadura fue la banalización cultural propiciada por el dictador y sus agentes.

Lihn es consciente de que no tiene la tribuna de sus contendores, por eso al rebatir sus ideas utiliza la plataforma del adversario para instalar su voz y poder hacer una figuración autoral a través del espacio del otro. En términos de Maingueneau: "En efecto un verdadero escritor no se contenta con incorporar a su lector proyectándolo de alguna manera sobre los estereotipos masivos, juega con esos estereotipos a través de un ethos singular" (Maingueneau 2002: 63, traducción mía).

Lihn lleva sus ideas al terreno contrario y expone su pensamiento en espacios adversos, logrando promover su mirada al interior del cerco editorial del oficialismo. Para frenar este mecanismo, el discurso hegemónico encarnado por Valente no volverá a comentar un libro de Lihn durante la dictadura y menos responder a las afrentas. El cura incluso, ante increpaciones directas como el opúsculo de 1983 que Lihn dedica a su antiestructuralismo, opta por la indiferencia. La imagen de autor del contrincante es sepultada en el olvido. El silenciamiento es la mejor arma para desaparecer al disidente.

4.2. Ruptura con la Revolución Cubana y con la izquierda nacional

En 2023, la opinión pública tuvo acceso por primera vez al registro audiovisual del proceso de autoincriminación que sufrió Heberto Padilla, el autor de *Fuera de juego*. La grabación de cuatro horas muestra una jornada humillante en la sede de la UNEAC. El acto, propio del estalinismo, nos retrotrae al quiebre que se vivió en el mundo intelectual latinoamericano e internacional en 1971.

Tal como indica Schmiedecke, la militancia de izquierda se dividió al descubrir que un par intelectual era sometido en la isla, tornándose una víctima del sistema, al igual que Boris Pasternak ante la Unión Soviética.

El caso tuvo repercusión internacional: escribieron reconocidos intelectuales cartas de protesta dirigidas a Fidel Castro, destacando la que se conoció como “Declaración de los 54”, publicada en el diario francés *Le Monde* el 9 abril y firmado por nombres como Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Ítalo Calvino, Octavio Paz (...) Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa y Marguerite Duras. Con el fin de influir en el curso de hechos, los firmantes expresaron su preocupación por la detención de Padilla (Schmiedecke 2020: 294).

Es importante comprender el marco escenográfico que estructura la discursividad de Lihn. Los ensayos que publica en defensa de Padilla cuestionan la actuación de Fidel Castro y de todo el sistema que este encabeza. El primer material, titulado “Carta abierta de Enrique Lihn” fue publicado a

semanas de la detención del poeta Padilla. Lo encontramos en la revista *Cuadernos de Marcha* en Uruguay. El autor publica un segundo texto dedicado al tema, aún más combativo. Este aparece en la *Revista Mensaje* en Santiago y fue reeditado en *El Circo en llamas* bajo el título “El caso Padilla”. Ambos textos presentan una voz con un *ethos* experiencial que demuestra el compromiso con la seguridad de sus pares y la defensa de la palabra por encima de cualquier sistema hegemónico y de control.

En “El caso Padilla” (1971) deja de lado su militancia y la cautela exigida por el partido. Desde los primeros párrafos expone la indefinición teórica y flexibilidad práctica que a su juicio ha caracterizado a la revolución.

La voz en este texto es analítica, tenemos un *ethos* que se esfuerza en demostrar su conocimiento cabal de los hechos que anteceden al proceso y su argumentación se basa en las contradicciones que el propio régimen ha generado en su interior. La postura ideológica de Lihn se conjuga con su afectividad hacia el imputado, por tanto, no sólo habla el crítico, sino que en su “Carta abierta” también se transparenta su genuina preocupación hacia el otro.

El “impertinente Padilla”, como alguien te llamaba en La Habana, podía permitirse acaso, “salirse de madre”, hablando hasta por los codos, de este mundo y del otro. Así supongo, te creaste enemistades, dentro y fuera de tu país. (...) Esos excesos verbales comprendían el repaso de una cultura poco común tanto en Latinoamérica como en el mundo, se deslizaban por la poesía y la literatura, en varios idiomas; apuntaban al análisis y la controversia de la práctica y de la teoría revolucionarias; incluían el amor a Cuba, el odio razonado a sus enemigos y también, claro está, la crítica merecida a sus amigos (Lihn 1971: 9).

Lihn menciona cómo la isla se tornó un foco de atención para la intelectualidad del planeta. Esto en parte por el exotismo y la mistificación que generan sus protagonistas. Intelectuales extranjeros, sobre todo europeos, campean por la isla con el puño en alto alabando el triunfo del pueblo. En su ensayo los satiriza con dos epítetos: liberaloides y burgueses, aunque de buenas intenciones y en cierta medida, el juego le sirve para hacer espejo respecto a su propia condición migrante. Pues si el europeo vive el exotismo,

el latinoamericano es afrancesado. A Pedro Lastra le señala: "los franceses no son afrancesados" (Cit. en Lastra 1980: 103).

En "El escritor y la vida política", texto de este mismo periodo, el autor se burla de su veneración al primer mundo: "Pequeños, mínimos viajes al extranjero (...) Europa. Lo reconozco con humildad y vergüenza, pero en la seguridad de responder a una vieja, podrida y ya casi secreta tradición del escritor latinoamericano" (Lihn 1996: 430). La voz pone sobre la mesa los estereotipos asociados a su condición de escritor americano que ha seguido los pasos de Rubén Darío y de muchos otros de su generación, los integrantes del *boom* sin ir más lejos. Busca con este enunciado contrastar las subjetividades que Cuba convoca. Los que buscan en el tercer mundo rebeldía y un contacto con lo primigenio, el buen salvaje y por otro lado los que persiguen el discurso de las alturas, ser protagonistas de un *bildungsroman* en el viejo mundo y codearse con espacios de proyección de la autoría.

En esos años, Casa de las Américas cumplió un rol de intercambio de ideas y nexo entre otredades. Lihn reconoce el valor de las amistades europeas para la revolución, sobre todo en una primera fase del régimen, pues requieren prestigiarse y cimentar su lucha. Contar con apoyos económicos.

El autor que firma emerge, pues el poeta e intelectual menciona de modo explícito su presencia en La Habana. Narra su experiencia y acercamiento con la revolución. Tal como señala Schmiedecke, el ensayo lihneano se suma a una serie de gestiones en pro de pedir noticias del inculpadado, pero también se abre como una inmensa interrogante acerca del destino del socialismo en Latinoamérica y en Chile.

La importancia otorgada al tema se debió, según Lihn, a que el caso de Padilla "coloca para nosotros, sus amigos y amigas de la Revolución Cubana, un problema fundamental del que no podemos escapar": los límites del control en una sociedad socialista. El autor explica que el interés por el tema estaba relacionado con el problema nacional, es decir, con el proyecto político encabezado por la UP (Schmiedecke 2020: 303).

En su "Carta abierta", Lihn expone con detalle estos avatares. Al punto que cierra el texto preguntándose: "¿Se podrá saber, entonces, ¿qué ha ocurrido

contigo?" (Lihn 1971: 9). La ideología y experiencia del garante están condicionados por la apertura de un mundo ético que nos conecta con su intimidad.

En lo que atañe a su crítica al régimen, la voz pondera el rol que la institucionalidad cubana generó al estrechar lazos a partir de una cultura revolucionaria del continente. Esto produjo una autoidentificación de los artistas latinoamericanos, capaces de revisar su propia tradición y rol en el mundo. En este espacio, el proyecto cubano demuestra su carácter universal y no excluyente. Lihn proporciona una lectura positiva a lo que Fidel Castro implica con "Dentro de la Revolución todo, contra la Revolución nada", pues hay un periodo de apertura hacia múltiples perspectivas. La promoción cultural la define en estos términos:

La calidad del producto cultural y el hecho de que no fuera portador de una carga político-ideológica negativa, bastaron para que circulara ese producto, libremente por la Isla, conforme a un criterio tan amplio como teóricamente insuficiente (Lihn 1996: 433).

Cumplida la etapa de asentamiento, la llamada luna de miel de la revolución con los intelectuales comienza un periodo de desconfianza y purga. Lihn se pregunta: ¿Cómo no se pudo prever en ese fructífero intercambio de voces, el lógico contrabando de ideas?

Los visitantes de la isla establecieron sus propias críticas al sistema. En lo que toca a la relación Cuba-Chile, tenemos el bullado caso de Jorge Edwards, declarado persona no grata por el régimen. En cuanto a los artistas cubanos que cumplían un rol equivalente a los visitantes, sirviendo de embajadores en el mundo, Padilla trabajó para el régimen como asesor de prensa en Reino Unido y Rusia. Es posible para un artista revolucionario no tener una crítica del sistema que lo acoge, aun cuando fuese una opinión constructiva y de buenas intenciones. Lihn parece decirnos que la revolución no ve con buenos ojos que se filtre información y que se contamine toda representación externa del proceso.

Padilla al salir del espacio propio se empapa de alteridad y además genera redes y complicidades en una escena que se nutre de estos encuentros y cofradías. Lihn insiste que el arte es político, en la medida que se opone a todo discurso oficial. El arte cuestiona e interroga. Acaso no es eso también

revolucionario. De modo, que en el juego lógico que escenifica su voz, nos llama como lectores a pensar: ¿por qué castigar a un buen ejemplo del proceso? Sobre todo, a alguien que practica los valores intrínsecos del movimiento. Su pregunta retórica se deposita en algo práctico ¿qué libros tuvieron que dejar de publicarse y pasar a integrar la lista negra?

Lihn es certero con su diagnóstico de la crisis que experimenta el modelo democrático en la isla. Idealmente habría tenido que compatibilizarse la construcción del socialismo y la libertad de criticar. Como queda demostrado, era una incoherencia cultivar cierto tipo de amistades intelectuales en el exterior y a través de un tráfico permanente, exportar inteligencias esperando que el producto de esa política de puertas abiertas tuviese sumisión total a las falencias evidentes de una mala política.

Razonamiento demoledor que tendrá un reflejo en el arrebañamiento, aculturación y desactivación de la cultura en Chile, a causa de la dictadura militar. Su lectura de la realidad nos habla del nuevo cauce que toma la revolución, guiada por el ascetismo de las masas y el poder irrestricto de los dirigentes. El hablante expone en su *ethos* experiencial, desazón, pues el proyecto ha devenido en una dictadura incipiente. Padilla es forzado a delatar a pares y sindicarlos como agentes de la CIA. Sus persecutores le atribuyen al escritor un poder desmesurado. Con ironía la voz indica, como si el poeta fuese parte de una dinastía de mandarines, aludiendo a la situación China. Padilla es un eslabón débil en la cadena de mando, un sentenciado ejemplar y un mensaje al mundo. La idea es dejar del lado de la revolución a los verdaderos acérrimos a la izquierda, los que no cuestionan y se suman al proyecto con complacencia. El hablante incluso insinúa una especie de montaje, no es casual que el juicio a Padilla ocurra en paralelo a la convocatoria que hace Fidel Castro del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura. Paralelismos idílicos, trampolín y marco para el discurso del poder. El jerarca se permite llamar a los antiguos amigos del régimen, ratas intelectuales que serán juzgadas por la historia.

Finalmente, la voz del ensayo esgrime un mensaje emotivo y habla de principios que deben orientar una práctica legítima del disenso. Nos habla de respetar la especificidad de cada artista y aprovecha de definir lo que entiende por intelectual orgánico, invocando el rol de la educación y una mirada hacia las juventudes. Perfil a un intelectual que no abandona la exploración del lenguaje y que participa cívica y activamente en la

construcción de un tejido social fuerte y crítico. Cuestiona al régimen señalando:

Nos preguntamos por qué, en lugar de abrumar tardíamente a sus intelectuales, la Revolución Cubana no se apoyó en ellos para proyectar y sacar adelante una política cultural adecuada a sus circunstancias, sin recurrir a un verdadero ritual primitivo, hecho de ocultamientos, confesiones y mistificaciones (Lihn 1996: 434).

La última frase del ensayo relativa a una cultura popular y social es una invocación a sus pares y al proyecto que se está edificando en Chile, uno que no tuvo un origen armado, sino por vías constitucionales, guiado por la mano de Salvador Allende. La preocupación que se exterioriza en el texto es en torno al camino que tomará el país al ser un aliado estratégico de Cuba. El miedo a que la izquierda local devenga en una dictadura es un fantasma que pesa sobre el autor.

La voz da cuenta del posicionamiento que el autor ha emprendido al margen de los bandos, tanto de izquierda como de derecha y sus respectivas pugnas ideológicas. El discurso nos señala con énfasis: "Demasiado a menudo, por lo demás, la vida política de nuestros países no se entiende sino como la vida de los partidos políticos de los mismos" (Lihn 1996: 431).

Somos testigos de un paso decidor en el derrotero que tendrán los textos lihneanos durante la década del setenta. La recepción seguirá siendo favorable en espacios de prensa extranjeros, todavía interesados en sus ideas, libros y en su postura de desacato. En Chile en cambio inicia el proceso de ostracismo y separación con la oficialidad del momento, la izquierda de la Unidad Popular. Lihn es percibido como burgués por las juventudes idealistas y contestarías.

Empezó hace unos meses, por acusarme de director de orquesta de una nueva "ilustración socialista" que se aprontaba a ahogar la libre expresión creadora en este país. Empleaba los términos de ese romanticismo liberal, burgués, obsoleto, que insiste en pensar al artista como un iluminado solo contra el mundo, etcétera. Ello a raíz de un documento que publicamos un grupo de escritores, desoída proposición en lo que respecta a una nueva política cultural (Lihn 1971: 7).

Lihn, consciente de esta realidad, se sustrae del álgido contexto y se abstrae al pensar "factores estimulantes" al interior de la relación escritor-mundo político y aboga por la libertad de expresión, por el reconocimiento de las diferencias creativas y la riqueza estética, aunque no deja de ponderar la "conciencia crítica", expresión que vincula a la idea de un intelectual orgánico. En ese punto menciona a Antonio Gramsci y dice que el escritor debe: "perturbar la conciencia de los escritores latinoamericanos y arrancarles enfáticas declaraciones de principio" (Lihn 1996: 430).

La vida cultural y social en Latinoamérica nos recuerda el ensayista, sólo brilla en la quimera, una entelequia imposible, pues se suele imperar la primacía de los partidos y su pervivencia. El cierre del artículo delimita la posición incómoda del autor. Lihn anexa la imagen de un francotirador solitario condenado a muerte con el cual parece identificarse.

Esa autodefinición sin bandos, ajena a la manipulación de su obra literaria para fines ideológicos, ya sea el apoyo de una campaña o lavado de imagen de un gobierno, anticipa la mirada del insilio y contraviene la instalación que harán algunos escritores como agentes políticos, capaces de utilizar su plataforma intelectual para obtener un cargo o remuneración estatal, convirtiéndose en una rémora a contrata. La voz en última instancia se sitúa al margen de los poderes, en los extramuros del control de la palabra con tal de salvaguardar el dominio de su inteligencia.

4.3. Textos en dictadura: suicidio autoral, invisibilización y censura

Los textos de esta sección forman parte de la producción que Lihn realizó en el periodo más complejo del insilio, del 74 al 84. En "Disfraz vs uniforme", Lihn se enfoca en un concepto muy caro a su escritura, la idea del "disfraz declarado", herramienta de desacato frente a los simulacros del poder y una respuesta al "uniforme" tanto de la autoridad como del discurso dictatorial.

Lo que hace el uniforme como instrumento es ocultar las verdaderas intenciones de los sujetos que trabajan para la dictadura y que se amparan bajo la ideología dominante. Lihn utiliza como excusa para iniciar su texto, un hecho tomado de la crónica policial. Narra un incidente de un joven a la salida de un concierto. El civil es agredido por un agente policial y su perro. Lihn a través de esta anécdota señala que el agente uniformado oculta bajo un

“disfraz no declarado” sus pulsiones asesinas y la brutalidad del sistema. Esto lo compara con los mecanismos de la dictadura, pues bajo sus bandos y consignas y bajo la uniformidad de un discurso de progreso, avance y lucha contra el terrorismo comunista, subyace un “disfraz no declarado” de terrorismo de estado, robo, corrupción y control de la sociedad.

El autor además en este documento desarrolla la idea de que las personas, contagiadas por el discurso oficial terminan asumiendo un disfraz para poder funcionar día a día. Coloca el ejemplo de los trabajadores que visten terno y corbata y que asumen un habla que hace sintonía con los enunciados propuestos por el neoliberalismo, sin embargo, bajo esa fachada de éxito capitalista se ocultan mendigos, despojos de la crisis económica, desempleados.

La voz del texto nos comunica con asombro su experiencia ante este estereotipo social, los sujetos pauperizados en Chile no abandonan la proyección de una clase social a la que no pertenecen, so pena de ver minada su identidad. De modo inconsciente, el disfraz termina perdiendo la calidad de mecanismo de instalación y se hace uno con sus personalidades, se vuelve un uniforme. De esto modo muestra la manera en que la comunidad, situada en el insilio ha perdido substancia, genera tachaduras a su mismidad y es finalmente asimilado por el discurso simulado del poder.

“Artes y letras mercuriales, un suplemento del anacronismo” (1984). Es un texto que tiene un talante de yo acuso. El autor señala que el medio de prensa se vale de la eterna negociación que promueve la familia Edwards. Empresarios que se suceden como monarcas y que intervienen desde un palco privilegiado la vida política del país. Lihn cita la revolución de 1891 que puso fin al gobierno de José Manuel Balmaceda y establece una conexión con el golpe de estado que abortó el proyecto de la Unidad Popular. Respecto a *El Mercurio* y la familia a su cargo nos dice:

Es inmutable como el nombre y apellido de quien la personifica de generación en generación: Agustín Edwards, siempre uno y el mismo. Pero de acuerdo a la táctica, la historia obliga a las variaciones. No es lo mismo lanzar un regimiento propio, en 1891, acusando de presidencialismo a un régimen liberal, que salvar a la banca del marxismo en beneficio de un régimen fuerte, personal, que impone por la fuerza una economía de libre mercado (Lihn 1996: 490).

La voz retrata al grupo Edwards como una fuerza transhistórica. Desde su *ethos* ideológico, partidista en este periodo, se aventura a pronosticar que el medio sobrevivirá al propio régimen militar. Los acusa de mover el tablero político y auspiciar levantamientos sociales. Como un camaleón, *El Mercurio* y los que lo administran, se ajustan a las condiciones de supervivencia, estando por encima de todos los regímenes pasajeros, incluso la dictadura.

También será distinto enterrar a la democracia vigilada, con cara de circunstancia y de complicidad democrática, con los auspiciadores de esa ceremonia, pero, vale. Ninguna de estas transformaciones ha requerido de *El Mercurio* un gran esfuerzo filosófico, aunque todas ellas hayan perfeccionado en un grado sumo su capacidad de negociación, su muñeca (Lihn 1996: 490).

El cierre de la cita es irónico, pues alude a la capacidad de pulso que tiene la empresa de comunicaciones como representante de los valores oligarcas. Su lectura del país nos remite a una aristocracia enquistada en lo más profundo de la sociedad. Lihn en este texto vuelve a la idea de disfraz y uniforme en lo que respecta al simulacro y señala que el medio encubre su ideología, la cual reza maquillar la verdad conforme a los intereses del momento. De modo que, llegada la concertación, el medio de prensa correrá el velo de la dictadura, para declararse demócrata.

La voz pone en escena su *ethos* experiencial y recoge una consigna que la federación de estudiantes universitarios elevó sobre *El Mercurio* en 1976. La frase: “El mercurio miente” quedó instalada dentro de la cultura popular. El hablante juega con el eslogan ciudadano y lo que hace es reformular esta idea, señalando que este medio de prensa chileno no busca encubrir la verdad y menos cambiarla por una mentira. Al contrario, para Lihn, *El Mercurio* apuesta por establecer un simulacro, fijar otra verdad, una artificial y que se ajusta a su beneficio. A esto Lihn lo llama la imposición de una verosimilitud. *El Mercurio*, más que mentir instala hiperrealidades, versiones manipuladas de los hechos, para que el público las consigne como situaciones veraces. Eso se puede ver en los esfuerzos retóricos que despliega el medio, en todos los cuerpos que componen el diario, desde la sección de economía a la policial, pero hay una excepción, indica la voz. Un cuerpo en que esta forma de hacer prensa se acerca a sus valores intrínsecos, pues para los Edwards la cultura es

algo vetusto, que bien podría estar empolvándose en el trastero de la historia. Concluye que en su suplemento *Artes y Letras* podemos ver la realidad de *El Mercurio* a rostro descubierto, su irreparable escisión con la cultura y cualquier idea de cambio y exploración de ideas, pues la mirada que sostiene *El Mercurio* en torno al arte es decorativa, inmutable, estática y etérea. Valores más que formas y procedimientos.

La voz nos indica que, para este sector social de Chile, el arte es un emblema que se asocia a cierto tipo de abolengo, una manera de prestigiarse como parte de una clase alta y distinguida. Agrega que esto en la práctica se traduce en una serie de hitos. Evidencias de cómo ante la compleja realidad social del país, es mejor para los intereses de la familia Edwards promover una representación estática y deshistorizante, por ejemplo reponiendo artículos antiguos sobre José Ortega y Gasset, materiales sobre la historia del caballo en la colonia, homenajes a sus propios redactores: Alone y Valente o profundos estudios a los autores predilectos de Pinochet, Enrique Campos Menéndez, Premio Nacional de Literatura, embajador y amigo personal del dictador.

Para finalizar, es crucial referirse a un texto titulado “El seudo arte de la seudo cultura” de 1984. En este ensayo, Lihn ya no se esfuerza en enmascarar su crítica al horror valiéndose de la parodia, más bien parece dedicado a remover el maquillaje gastado de la oficialidad cultural y el régimen, a fin de delatar a plena luz, la artificialidad de los mecanismos del poder y la vacuidad, la ausencia total de sentido y de compromiso de quienes se amparan bajo los discursos políticos, sus instituciones y monumentos.

El estructuralismo y el conocimiento teórico del cual Lihn siempre hizo gala aparece en esta etapa de su ensayística integrado a sus ideas de forma natural. En lugar de apabullar al lector con conceptos tomados de la narratología o con citas de voces reconocidas como Roland Barthes, Philippe Sollers u otros pensadores de *Tel Quel*, afronta tópicos como la censura, el simulacro, el *kitsch*, remitiendo a componentes sociales y a eventos de la contingencia que guardan mayor sentido para una comunidad amplia de destinatarios. El autor muestra empatía con lectores menos enterados de los componentes semióticos, estéticos o filológicos que le apasionan.

El hablante vuelca su interés a ejemplos mundanos o ligados a fenómenos de medios de comunicación de masas. Habla de las calles, la televisión, los espectáculos que convocan grandes grupos, como los conciertos o festivales de

la canción, la arquitectura, el escamoteo de la fotografía en prensa, las manifestaciones en las calles, el tema habitacional, la relación del hombre de a pie con la infraestructura urbanística.

Esto no quiere decir que las temáticas dejen de pasar por su filtro como intelectual y la correspondiente reflexión metadiscursiva que suele caracterizarlo, sin embargo, la vocalidad de los ensayos parece menos empeñada en conceptualizar y oscurecer la referencia. Su voz se centra en el ejemplo concreto, en el acto represivo mismo o en la situación que delata la horrorosa discursividad del poder.

Es poco lo que falta por agregar a las críticas negativas sobre el Festival. Conviene insistir, quizá; en que tontería de tamaño calado hace juego o sistema con la seudocultura oficial y, en último término con el desacuerdo esencial entre la cultura y la dictadura, entre la mala política y el arte. El Festival de la Canción Escapista, no es más que uno de los fenómenos de jibarización mental masiva que nos afectan (Lihn 1984: 38).

Algo que menciona en estos ensayos, es la falsa percepción de éxito que la televisión y la prensa escrita promueven. El adoctrinamiento termina por domesticar al ciudadano y se genera una complicidad con los idearios de la dictadura. Esto se trasunta en frases coloquiales como: “los chilenos somos los ingleses de Sudamérica” o “Chile es el jaguar del continente”. Esta percepción arribista, vinculada a un poder adquisitivo, índices macroeconómicos en alza, idea de estabilidad social y de seguridad dentro del cambiante panorama sudamericano, el autor las asocia a enfermedades del lenguaje, por ejemplo, la reiteración inconsciente de lo ya dicho y el asumir una identidad patria como quien porta un uniforme.

El gran logro de la teología del poder es el convencimiento de un progreso nacional. El ciudadano ignora la violencia, exclusión y miseria que subyace dentro de su comunidad. El autor lo define como una neurosis llevada al paroxismo, una mezcla de paranoia y neurosis construida a partir del miedo, la persecución y el secuestro de la capacidad de disenso. En su texto “Entretelones técnicos de mis novelas” señala: “El reemplazo del término neurosis por sociosia (un trauma colectivo del que provienen a modo de síntomas, los signos del lenguaje vacío)” (Lihn 1996: 578).

Pseudo arte y acritica son las dos armas de la oficialidad militar y su proceso de banalización cultural comenta el ensayista. Habla de un proceso gradual y sistemático en que las dos caras de una misma moneda se complementan. Lihn no invoca por casualidad el Festival de Viña del Mar. En “El seudoarte de la seudocultura” llama a la ciudad jardín principado de Mónaco, basta pensar en la exalcaldesa Virginia Reginato, que sirvió por cuatro periodos consecutivos y que inició su carrera política en dictadura. Su trayectoria como funcionaria se construyó al alero del festival.

Para las autoridades de Viña del Mar, el festival ha sido un arma y sus agentes indirectos los artistas y periodistas. La voz en el texto indica que estos agentes culturales viven un “exilio interior”. O sea, una consciencia enajenada al servicio del espectáculo. De modo burlesco los llama “artistas verdaderos”, pues son a su juicio quienes han conseguido figurar en los medios, gracias a su adhesión al simulacro.

El *ethos* psicosocial del texto demuestra desazón y amargura, pues al caracterizar el festival utiliza adjetivos como embrutecedor y falaz. A la música del evento la llama cebollenta, evasiva y sin contacto con el drama humano y por último a los comediantes les dice estúpidos y ramplones. Previo a su caracterización habla de la función de este show, una fachada para las ruinas del país, pues hace juego con el sistema y el cortocircuito que ha propiciado la dictadura con el arte, despolitizándolo, pues si no puede censurar, la alternativa es trivializar.

Un evento represivo que distrae anula, para Lihn, el sentido del arte. La mala política promueve estas condiciones. El oficialismo ha propiciado un divorcio entre arte y pueblo y desactiva la capacidad del creador de oponerse al orden establecido desde su especificidad. La dictadura a juicio del ensayista ha generado una condición inflacionaria, un *bluf* sospechoso que ha tornado el arte en industria. El frío mundo de los negocios ha trocado al artista y su oficio por un producto comercializable. El esquema vendedor consumidor propio de la industria ha plagado el campo cultural.

Lihn con claridad expositiva nos recuerda que la desactivación de la cultura conlleva el surgimiento de una figura, el crítico de espectáculo o el comentarista de farándula. En esa medida nos habla de un mirada integral e interrelacionada de la cultura, para evitar que el arte quede convertido en una industria de exportación y de empaquetados extranjeros que ignoran la producción nacional.

Los últimos años de Lihn como intelectual demuestran que buscó activamente intervenir el cerco acrítico del arte y sostener, incluso en las condiciones más precarias, un diálogo siempre necesario con su comunidad.

5. Conclusión

Este recorrido en torno a la producción ensayística de Enrique Lihn ha priorizado situar cronológica y temáticamente al lector, a fin de confrontar una radiografía detallada de su *ethos* discursivo y los cambios que su vocalidad como autor experimentó, en un marco complejo de producción cultural. He procurado entregar una imagen autorial que evite los reduccionismos y una representación ligada únicamente a las lecturas comparativas con su poesía o a partir de las cristalizaciones presentes en la academia y en el mercado editorial chileno.

Lihn tiene una voz que muta constantemente. Como creador tuvo la inteligencia y valentía para explorar múltiples derroteros artísticos, consciente del rol social y político de su literatura, atento a evitar el panfleto y la mera documentación. El mundo ético que sus textos proponen y las edificaciones discursivas que escenifica, no sólo abarcan variedad de temas, sino que de modo autorreflexivo interrogan el rol y responsabilidad de artistas, políticos, académicos y ciudadanos, en un sistema corrupto y de control del pensamiento y la palabra.

La performatividad de su escritura opera evadiendo las prácticas de un realismo anecdótico, pues prefiere asumir los procedimientos de represión y censura a través del pastiche, la parodia y la irrisión.

Lihn rescata materiales del detritus de las ideologías y se vale de encuadres de prestigio, los cuales imposta y satiriza con el fin de evidenciar los disfraces que asume la autoridad en una autocracia militar. Denuncia los monopolios de la prensa, al líder religioso y el exégeta oficial. Su voz encarna las maneras propias de los galicismos mentales, el *american way of life*, el neoliberalismo y otras posturas a la moda, con la intención de distorsionar la máquina parlante y su cháchara.

El trayecto de la voz ensayística de Lihn y los variados mecanismos que utiliza para incorporar al lector dan cuenta de un itinerario complejo. En los apartados que conforman mi análisis, podemos ver como su *ethos* fluctúa acorde a la reflexión que estructura y el periodo en que se sitúa. Atiende al rol

del crítico, la figura que legitima y deslegitima a destajo, la función del sistema persecutor y extiende su preocupación al nexo arte y sociedad. Se presenta como un activo defensor de sus pares y un crítico mordaz de las modas y los agentes culturales que se acomodaron a las corrientes en boga. No guarda silencio ante la persecución de Padilla, incluso cuando eso lo indispone con su partido.

En dictadura no teme denunciar el pseudoarte oficial ejercido por los mecanismos de propaganda de Pinochet y desnuda los simulacros discursivos, el maquillaje de la violencia y el embrutecimiento al que fue sometido el país. Un proceso gradual y sistemático de aculturación, conservadurismo y trueque del oficio artístico, por una promoción del espectáculo y el consumo irreflexivo.

En el espacio configurado por el insilio interroga la labor del escritor y da cuenta de cómo veinte años de dictadura no pasan en vano, pues han llegado a contaminar a artistas que acaban por normalizar y absorber el gran discurso de evasión. La autocensura significa asumirse cómplice y promotor de las prácticas del estado vigilante. Su voz denuncia la falta de oposición y la conformidad ante los nuevos mecanismos de producción. Sus reflexiones nos indican que el artista ha quedado secuestrado por los actos represivos, asumiendo la condición de siervo del sistema con tal de sobrevivir.

El autor por méritos propios proyecta una consciencia política y contracultural, sin comprometer su faceta metarreflexiva, posestructuralista, intermedial y metafísica, pues un anverso de su voz no niega al otro, sino que se reafirman.

Lihn en estos ensayos hace eco de sus múltiples formas de explorar la censura y la autocensura, el silencio y el enmascaramiento de los agentes al servicio de un régimen de terror. De forma descarnada da cuenta de la lucidez que los redactores de prensa, los políticos, sus pares por generaciones, la fundación que hoy lleva su nombre e incluso sus más duros detractores le han reconocido. Esa lucidez, palabra hueca, parte de la cháchara a la que Lihn dedicó su teratología literaria, se pronuncia entre copas y en salones, sin realmente remitir a algo más que a un elogio aprendido y repetido porque se ha hecho costumbre decirlo.

Siempre que en charlas literarias, prólogos a reediciones y lecturas o conversaciones de sobremesa en Chile o en el extranjero, he escuchado o leído que Lihn es el más lúcido de nuestros escritores, me he preguntado ¿qué

lucidez es esa de la que todos hablan y le endilgan a Lihn?, en qué consiste esa lucidez, cómo se demuestra, se refieren a sus novelas, a sus cuentos, su teatro, el video arte, sus pinturas, ensayos, reflexiones en entrevistas, sus cómics, sus happenings sobre las tablas, hablan de Pompier, de sus poemarios extraños, de su libro álbum, se referirán a *Derechos de autor* esa pieza fragmentaria de montajes críticos o a su filiación con el estructuralismo, quizá remiten a sus debates con Valente, su posición apartidista, su defensa a Padilla o sus pugnas con Neruda, de qué lucidez hablan, y siempre o casi siempre, parecen remitir a su poesía y a una porción limitada de ella, el poemario *La pieza oscura* o el poema “Porque escribí”.

Este trabajo busca iluminar un poco de esa lucidez y mover los reflectores a una zona oscura de su producción, a una que no sé si por comodidad, conveniencia o miedo a quedar ciegos y vernos reflejados como sociedad chilena en esa lucidez, hemos ignorado por años o hemos dejado cubierta bajo la máscara de un adjetivo, que de tan manoseado ha perdido todo brillo y valor.

La voz de Lihn piensa el lenguaje como un espacio libre del panfleto político, asume su rol contracultural y la transposición que hace de la realidad a lo artificial de la escritura, prioriza desautomatizar las formas e ir en contra para abrir nuevos espacios por interrogar. Su voz niega la simplificación del habla en el contexto opresor y como bien señala al lector, debemos: “hacer del grito una respuesta a los argumentos ministeriales; del silencio, una réplica a la cháchara; del arte, una protesta contra la mala política” (Lihn 1996: 483). Esta investigación dedicada al ensayo lihneano, una obra rica y compleja, permite que, al hablar del autor y su *opus*, no sólo pensemos en lucidez, sino también en compromiso y valentía.

Bibliografía

Fuentes primarias

Lihn, Enrique 1971. Carta abierta de Enrique Lihn. *Cuadernos de Marcha* 49: 5-9.

Lihn, Enrique 1984. El seudo arte de la seudo cultura. *Cauce* 8: 38-39.

Lihn, Enrique 1996. *El Circo en Llamas: Una crítica de la vida*. Santiago: Lom.

Fuentes secundarias

- Amossy, Ruth 2014. La doble naturaleza de la imagen de autor. *La invención del autor. Nuevas aproximaciones al estudio sociológico y discursivo de la figura autorial*, comp. Zapata, Juan. Medellín: Universidad de Antioquia. 67-84.
- Bolaño, Roberto 2002. Unas pocas palabras para Enrique Lihn. *Las Últimas Noticias*, sept. 30: 39.
- Díaz, Cecilia 1983. Lihn y Valente en el gran debate de la poesía. *Pluma y Pincel* 10: 50-55.
- Fuenzalida, Daniel 2005. *Enrique Lihn: Entrevistas*. Santiago: Editorial J.C. Sáez.
- Lastra, Pedro 1980. *Conversaciones con Enrique Lihn*. México: Universidad Veracruzana.
- Maingueneau, Dominique 2002. Problèmes d'ethos. *Pratiques* 113/114: 55-67.
- Maingueneau, Dominique 2004. *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Maingueneau, Dominique 2014a. Autor e imagen de autor en el análisis del discurso. *La invención del autor: nuevas aproximaciones al estudio sociológico y discursivo de la figura autorial*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 49-66.
- Maingueneau, Dominique 2014b. Retour critique sur l'ethos. *Langage et société* 149: 31-48.
- Schmiedecke, Natália 2020. Ecos da Revolução Cubana no Chile da Unidade Popular: a "Declaración chilena" e a resposta de Enrique Lihn. *Revista Brasileira de História* 84: 289-312.

Fuentes en línea

- Ariel Dorfman embajador de sí mismo. 15 de mayo de 2009. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/diario-impreso/ariel-dorfman-embajador-de-si-mismo/>
Consultado el 01 de marzo de 2023.

Este volumen constituye una contribución al campo de los estudios iberorrománicos gracias a su variedad de temas y enfoques y por su capacidad de construir puentes entre comunidades académicas del norte de Europa y los países de lenguas iberorrománicas. Los estudios reflejan el dinamismo y la vitalidad de un campo de investigación en constante evolución, capaz de adaptarse a nuevos contextos y de responder a los desafíos y oportunidades de la globalización y la diversidad cultural. Por lo tanto, el volumen documenta el pasado y el presente de los estudios iberorrománicos teniendo la Universidad de Helsinki como nexo común, además de plantear interrogantes y líneas de investigación para el futuro, invitando a la reflexión y al diálogo interdisciplinario.

— — — —

Voir aussi www.ufy.fi
ISSN 0355-0192
eISSN 2984-0961



MODERN LANGUAGE SOCIETY OF HELSINKI
SOCIÉTÉ NÉOPHILOLOGIQUE DE HELSINKI
NEUPHILOLOGISCHER VEREIN IN HELSINKI