

LA PRESENCIA HISPANA
Y EL ESPAÑOL DE LOS
ESTADOS UNIDOS.
UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

(Selección de los trabajos presentados durante
el I Congreso de la Academia Norteamericana
de la Lengua Española celebrado en la Biblioteca
del Congreso de los Estados Unidos.
6-8 de junio de 2014)

**ACADEMIA NORTEAMERICANA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA
(ANLE)**

Junta Directiva

D. Gerardo Piña-Rosales
Director

D. Jorge I. Covarrubias
Secretario

D. Carlos E. Paldao
Censor

D. Emilio Bernal Labrada
Tesorero

D. Daniel R. Fernández
Coordinador de Información

D. Eduardo Lolo
Bibliotecario

D. Eugenio Chang-Rodríguez
Director Emérito del Boletín

*

Academia Norteamericana de la Lengua Española
(ANLE)
618 Gateway Ave.
Valley Cottage, New York, 10989
U. S. A.

Correo electrónico: acadnorteamerica@aol.com
Sitio Institucional: www.anle.us



LA PRESENCIA HISPANA
Y EL ESPAÑOL DE LOS
ESTADOS UNIDOS.
UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

(Selección de los trabajos presentados durante
el I Congreso de la Academia Norteamericana
de la Lengua Española celebrado en la Biblioteca
del Congreso de los Estados Unidos.
6-8 de junio de 2014)

Rosa Tezanos-Pinto
(Ed.)

Nueva York
2017

La presencia hispana y el español de los Estados Unidos. Unidad en la diversidad
Rosa Tezanos-Pinto (Ed.)
Colección General ANLE
Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)

© Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)
© Los autores de sus respectivos trabajos
© Gerardo Piña-Rosales: Fotografías

Primera Edición, 2017

ISBN: 978-0-9967821-5-9
Library of Congress Control Number: 2017940655

Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)
618 Gateway Ave.
Valle Cottage, New York, 10989
U. S. A.
Correo electrónico: acadnorteamerica@aol.com
Sitio Institucional: www.anle.us

Edición y supervisión: Carlos E. Paldao, Gerardo Piña-Rosales y Rosa Tezanos-Pinto
Revisión Editorial: Carmen Benito Vessels, Daniel R. Fernández, Alicia de Gregorio, Nuria Morgado, Carlos E. Paldao, Gerardo Piña-Rosales, Rosa Tezaos-Pinto
Composición y diagramación: ANLE
Impresión: The Country Press, Lakeville, MA 02347
Pedidos y suscripciones: acadnorteamerica@aol.com

Copyright © 2017 por ANLE. Todos los derechos reservados. Esta publicación no podrá ser reproducida, ni en un todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea fotoquímico, electrónico, magnético, mecánico, electroóptico, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Impreso en los Estados Unidos de América
Printed in the United States

*A los miembros fundadores de la ANLE,
por iniciar el camino con su visión,
compromiso y labor inspiradora.*

R.T.P.

Director de la ANLE
Gerardo Piña-Rosales

Presidente del I Congreso de la ANLE
Luis Alberto Ambroggio

Comisión Ejecutiva
Luis Alberto Ambroggio
Carlos E. Paldao
Gerardo Piña-Rosales

Editora
Rosa Tezanos-Pinto

Comité Editorial
María Claudia André
Milton Azevedo
Carmen Benito-Vessels
Héctor Mario Cavallari (†)
Alicia de Gregorio
Domnita Dumitrescu
Daniel R. Fernández
Eduardo Lolo
Nuria Morgado
Frank Nuessel
Fernando Operé
Carlos E. Paldao
Francisco Peñas-Bermejo
Gerardo Piña-Rosales

ÍNDICE

I. PRELIMINARES	11
I Congreso de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Bienvenida y presentación	13
<i>Gerardo Piña-Rosales</i>	
Inauguración del I Congreso de la Academia Norteamericana de la Lengua española.....	17
<i>Luis Alberto Ambroggio</i>	
II. INTRODUCCIÓN	21
La presencia hispana y el español en los Estados Unidos. Unidad en la diversidad	23
<i>Rosa Tezanos-Pinto</i>	
III. PRESENCIA HISPANA EN LOS ESTADOS UNIDOS	37
Colonización y catequización en La Florida: Luis Jerónimo de Oré y su Relación (c. 1619)	39
<i>Raquel Chang-Rodríguez</i>	
Imperio y literatura en <i>Obra nuevamente compuesta...</i> de Bartolomé de Flores (1571)	53
<i>Raúl Marrero-Fente</i>	
El vocabulario de los navegantes españoles según Alonso de Chaves (1492-1586), cosmógrafo de la Casa de Contratación de Sevilla	67
<i>Maravillas Aguiar Aguilar</i>	
Antes de que se fundara Jamestown	77
<i>Steven Strange</i>	
Aproximación a las fuentes documentales para la historia de la emigración española contemporánea a EE.UU. y Puerto Rico	89
<i>Elisa Carolina de Santos Canalejo</i>	

Jorge Luis Borges como presencia axiomática del hispanismo en Norteamérica	111
<i>Mariela A. Gutiérrez</i>	
Vicente Blasco Ibáñez: “Bestseller” español en los EEUU. Revisiones e interpretaciones norteamericanas de elementos culturales hispánicos	121
<i>María José Gutiérrez</i>	
Filmando una farsa a 24 palabras por minuto: César Miró y un imaginario Hollywood transatlántico.....	133
<i>Chrystian Zegarra</i>	
Paradigmas culturales hispanos: el impacto del cine transnacional en la visión de la cultura hispana.....	153
<i>Mar Inestrillas</i>	
Walt Whitman: elemento hispano en su democracia poética y en su presencia en la poesía hispanoamericana	169
<i>Luis Alberto Ambroggio</i>	
“Había una vez in the USA” o “Once upon a time en los EE.UU.” La literatura infantil hispanounidense	187
<i>Eduardo Lolo</i>	
Animismo, experiencia de lo extraño y prácticas visuales figurativas: el alma de los objetos en “Las estatuas” y “La foto”, de Enrique Anderson Imbert	199
<i>Dorde Cuvardic García</i>	
Palabra y fotografía interactivas en la obra de Gerardo Piña-Rosales	211
<i>Francisco Peñas-Bermejo</i>	
Rolando Hinojosa en perspectiva: una semblanza	229
<i>Germán D. Carrillo</i>	
“Ready Pa’ tu Mundo”: la publicidad dirigida al mercado hispano en los Estados Unidos.....	239
<i>Silvia Betti</i>	
¿Presencia del español en el paisaje urbano de Washington D.C.....	255
<i>Yvette Bürki y Nadine Chariatte</i>	
IV. EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS	279
El español: ¿pidgin, criollo o ninguna de las dos cosas?..	281
<i>Ángel López García-Molins</i>	

Hacia un modelo integrado de la enseñanza del español a los hispanounidenses a nivel universitario: el caso de Los Ángeles	301
<i>Domnita Dumitrescu</i>	
Estudiantes por herencia: identificación, ubicación y estrategias de enseñanza	313
<i>Liliana Soto-Fernández, Oneida Sánchez, Phyllis VanBuren</i>	
El componente cultural en la enseñanza de ELE: elementos para el análisis y evaluación de libros de texto de nivel intermedio en universidades de los Estados Unidos	329
<i>Sebastián Díaz</i>	
La poesía de Gloria Fuertes y su traducción: hacia una mayor tolerancia y comprensión	349
<i>Ana María Osan</i>	
Modelos cognitivos idealizados y su posible incidencia en las construcciones sintácticas de bilingües.....	363
<i>Daniel Roberto Dávila Molano</i>	
El ciberlenguaje español: aspectos sociolingüísticos.....	381
<i>Frank Nuessel</i>	
Orígenes históricos del interés por el español en Estados Unidos	399
<i>María A. Alegre-González</i>	
La expansión del español en los Estados Unidos.....	413
<i>Xavier Gisbert da Cruz</i>	
Español e inglés: la lengua como determinante del comercio internacional.....	423
<i>José Luis García Delgado, Juan Carlos Jiménez, Aránzazu Narbona</i>	
Cómo es percibido el español de los Estados Unidos.....	449
<i>Francisco Moreno-Fernández</i>	
V. EVOCACIONES	465
La Academia Norteamericana de la Lengua Española: cuarenta años de actividades desde su fundación	467
<i>Eugenio Chang- Rodríguez</i>	
Política panhispanica y lingüística de la ANLE y glosario de estadounidenseismos	475
<i>Leticia Molinero</i>	
Las enseñanzas de don Quijote a Sancho sobre el bien hablar .	487
<i>Char Prieto</i>	

Los primeros pasos de ALDEEU. Vínculos con la ANLE ... <i>Antonio Culebras</i>	497
VI. TELÓN DE FONDO. WASHINGTON D.C.	
EN IMÁGENES	509
En Washington DC: fotografías	511
VII. SEMBLANZAS	521

I
PRELIMINARES

I CONGRESO DE LA ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

Gerardo Piña-Rosales
*Director de la Academia Norteamericana
de la Lengua Española*

Cuando en 1973 Tomás Navarro Tomás, Carlos McHale, Odón Betanzos Palacios, Eugenio Chang-Rodríguez, Gumersindo Yépez, Juan Avilés y Jaime Santamaría lograron, después de denodados esfuerzos, fundar en Nueva York la Academia Norteamericana de la Lengua Española, esos quijotes no hubieran podido imaginarse nunca que, cuarenta años después, aquella modesta institución –la más joven de las Academias de la lengua, y la única, junto a la de Filipinas, con sede en un país cuya lengua mayoritaria no era el español– habría de celebrar su cuadragésimo aniversario con un congreso de esta magnitud y trascendencia, y nada menos que en la Biblioteca del Congreso, en la capital del país.

Los tiempos han cambiado, las nuevas tecnologías han revolucionado el mundo, pero la misión principal de la ANLE sigue siendo hoy la misma que se declaraba en el Artículo 1 de sus Estatutos: “Defender y unificar por todos los medios posibles la lengua española hablada en los Estados Unidos por unos veinte millones de personas.” Entonces, veinte millones; hoy, cerca de cuarenta; dentro de poco, cincuenta. El reto, huelga decirlo, es inmenso.

En el Capítulo 58 de la Segunda Parte del Quijote, nos dice Cervantes por boca del buen hidalgo: “Entre los pecados mayores que los hombres cometen, aunque algunos dicen que es la soberbia, yo digo que es el desagradecimiento, ateniéndome a lo que suele decirse: que de los desagradecidos está lleno el infierno. Este pecado, en cuanto me ha sido posible, he procurado yo huir desde el instante que tuve uso de razón, y si no puedo pagar las buenas obras que me hacen con otras obras, pongo en su lugar los deseos de hacerlas, y cuando estos no bastan, las publico, porque quien dice y publica las buenas obras que recibe, también las recompensará con otras, si pudiera; porque por la mayor parte los que reciben son inferiores a los que dan, y así es Dios sobre todos, porque es dador sobre todos, y no pueden corresponder las dádivas del hombre a las de Dios con igualdad,

por infinita distancia, y esta estrechez y cortedad en cierto modo la suple el agradecimiento.”

Yo, que no quiero ser más pecador de lo que ya soy, y no me hace ninguna gracia verme cocidito a fuego lento en las calderas de Pero Botero, debo agradecer, de todo corazón, a todos aquellos colegas cuyo empeño, desvelo y buen hacer, han conseguido que este I Congreso de la Academia Norteamericana sea una realidad. A todos va mi agradecimiento, pero especialmente a Luis Alberto Ambroggio, a Carlos E. Paldao y a Rosa Tezanos-Pinto. Me constan su tesón, su perseverancia, su celo infinito para que este congreso no sea un congreso más, sino un verdadero hito en la historia del español y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Y van mis gracias también a Alberto Avendaño, Guillermo A. Belt, Carmen Benito-Vessels, Emilio Bernal Labrada, Georgette Dorn, Estelle Irizarry, Daniel Q. Kelley, Everette Larson, Fernando Operé, Mario A. Ortiz, Óscar Santos Sopena. En román paladino, sólo me queda deciros: ¡Good job! Y, cómo no, les agradezco, asimismo, a todos ustedes que hayan acudido a esta reunión de familia, que no otra cosa es nuestra Academia. Sean bienvenidos.

De igual manera, agradezco a D. José Manuel Blecua, director de la Real Academia Española y D. Humberto López Morales, secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, que hayan viajado desde Madrid para honrarnos con su ilustre presencia, así como a D. Jaime Labastida, director de la Academia Mexicana de la Lengua. Y a D.^a Georgette Dorn, directora de la Hispanic Division, por poner a nuestra disposición esta maravillosa Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Cuentan las malas lenguas, que allá por la primera década del siglo pasado, Emilio Cotarelo, a la sazón director de la Real Academia Española, al sugerírsele la posibilidad de que D. Ramón del Valle-Inclán se incorporase a la Academia, dictaminó de manera fulminante que el autor de las *Sonatas* y *Tirano Banderas*, entre otras naderías, no reunía los méritos suficientes para ingresar en tan “Docta Casa”. Al llegar a oídos de don Ramón tan furibundo anatema, éste, con un desplante digno del Marqués de Bradomín, soltó aquello de: “¿Y desde cuándo los herejes entramos en la iglesia?” Sin duda, Cotarelo se equivocaba de tomo a lomo al excomulgar a uno de los más grandes creadores de las letras hispánicas, pues a Valle-Inclán, huelga decir, le sobaban méritos para ser académico. Sin embargo, también Valle-Inclán se equivocaba: en la Academia no sólo militaban escritores y eruditos de rancio conservadurismo e inveterada ortodoxia, sino también otros, heterodoxos y disidentes; o lo que es lo mismo: verdaderos herejes.

La opinión que la Academia le merecía a Valle-Inclán es la que todavía, ¡parece mentira!, les merece a algunos. Y como Valle-Inclán, éstos también se equivocan, unos por ignorancia y otros por mala fe. Supongo que esta actitud de desconfianza, de suspicacia, que muestra mucha gente ante la Academia, obedece a la tendencia de esta institución por encauzar las corrientes de opinión, por erigirse en árbitro y pontífice del buen decir y hasta del bien pensar. Estos recelos no son nuevos: despertaron a poco de haberse fundado la Real Academia Española allá por 1714. Baste recordar

al historiador y genealogista, don Luis de Salazar y Castro, quien, resentido de que Villena no le hubiese propuesto para académico, escribió un panfleto anónimo titulado ‘Carta del maestro de niños’, en el que ridiculizaba a la Academia, acusando a algunos de sus miembros de un delito singular: el de no saber escribir en castellano. A Salazar y Castro le parecía escandaloso que en la Corporación hubiese miembros procedentes de provincias no castellanas (¡qué hubiera dicho de los noventayochistas!). Tres siglos después, la escena se repetía, en otros predios y en otras circunstancias: a poco de fundarse la Academia Norteamericana de la Lengua (nuestra Academia) hubo energúmenos que pusieron el grito en el cielo cuando se enteraron de que la Norteamericana había decidido admitir en su seno a académicos cuya lengua materna no era el español. En todas partes y en todos los tiempos cuecen habas o frijoles. Son muchos los que tiran piedras a las puertas de la Academia: supongo que será para ver si los dejan entrar.

La lengua española es sin duda la gran preocupación y ocupación de la Academia Norteamericana. Si el español de España e Hispanoamérica se empobrece hoy a ritmo galopante por los funestos efectos de la masificación —o cretinización— teledirigida, que desnaturaliza modos y giros autóctonos, en los Estados Unidos de América, la lengua española, cercada por el inglés, se ve obligada a luchar a brazo partido ante el continuo peligro de innecesarios anglicismos, la desarticulación de la sintaxis y el uso y abuso de esnobismos lingüísticos, aunque, por otra parte, y al mismo tiempo, se fortalezca y se enriquezca en ese trasvase o mestizaje cultural que vehicula la convivencia diaria con otros pueblos.

Somos ya 40 millones de hispanohablantes en este país. También es verdad, y como he dicho en alguna ocasión, que lo importante no es que nos cuenten, sino que contemos, para lo cual tendremos que galvanizar nuestras energías, repudiando los gárrulos chovinismos particulares con una política amplia, universalista, que abarque a todos los grupos hispanos del país. La calidad del español en Estados Unidos dependerá del acceso que tengan a la educación las nuevas olas de emigrantes. ¿Se podrá hablar algún día del español de Estados Unidos? Yo creo que sí. Y ese español, claro está, será una variante más, ni mejor ni peor, de las tantas que ofrece nuestra lengua.

La lengua es el barómetro que señala el grado de cultura de un pueblo. Y la lengua española, milenaria, tan rica como rica es la historia de los pueblos que la hablan, es, sin duda, una de las lenguas más importantes de la tierra. Por todo ello no podemos permitir que en Estados Unidos haya organizaciones hispanóforas que pretendan rebajar nuestra lengua a un nivel de segunda categoría. Si aceptamos, con Ignacio Chaves, que “de todos los bienes que posee el hombre como ser de cultura el último que se pierde es el de su lengua”, es evidente que estos movimientos limpiaetnias no tienen otro objetivo que el marginalizar al hispano del marco cultural, político y económico estadounidense.

Las palabras, nuestras palabras españolas, como seres vivos, como organismos vitales que son, nacen, viven, se multiplican y mueren; algu-

nas, para siempre, pero otras, resucitan al soplo del poeta, faro iluminador de la conciencia de un pueblo. Es cierto, pues las palabras, como organismos vivos que son, no sólo tienen sonido, sino también color, sabor, olor. Hay palabras que alimentan, como hay palabras que envenenan. Hay palabras impronunciables, palabras que nos resuenan dentro, que nos asaltan, como ladrones en el silencio de la noche, que nos desvelan, que nos angustian, que nos atosigan, que nos acongojan. Pero hay palabras, también, que, brotando impulsivas, rientes, alborozadas, del hontanar alegre de nuestro corazón, nos iluminan, nos guían, y, a la postre, nos salvan. Yo, con Leopoldo de Luis, también exclamo:

¡Qué bien sueñas y cómo de mi sangre
sueñas, querida y vieja lengua mía!

INAUGURACIÓN DEL PRIMER CONGRESO DE LA ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Luis Alberto Ambroggio
Presidente del I Congreso de la ANLE

Tengo el honor de inaugurar con estas palabras el volumen que compila una selección de las Memorias del Primer Congreso de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, celebrado en ocasión de conmemorarse el 40° aniversario de su fundación, entre el 6 y el 8 de junio de 2014. Durante estas intensas jornadas, investigadores y expertos procedentes de más de setenta instituciones académicas y culturales de los Estados Unidos y del mundo, convocados por el lema “La presencia hispana y el español de los Estados Unidos: unidad en la diversidad”, se reunieron para presentar un nutrido conjunto de ponencias que comprendieron distintos aspectos y enfoques a propósito de este tema, desde los estudios de lingüística dialectológica sobre el uso del español en un contexto hegemónicamente angloparlante, hasta su importancia sociocultural, política y económica.

La emblemática Library of Congress fue sede de nuestro Primer Congreso, otorgando un sugestivo marco a sus reuniones. Resuenan en sus claustros las voces de los Padres Fundadores de la nación, entre ellas la de Thomas Jefferson, cuyo legado no se limitó a la donación que originó el mayor repositorio del conocimiento y la memoria de la humanidad, sino a una idea fecunda cuya poderosa influencia vertebra y alimenta la vida de toda democracia: el futuro de un pueblo late cifrado en sus plurales raíces, pues el presente se alimenta de todas las savias, y no hay progreso posible sin respeto por la diversidad cultural, de la que se nutre el genio y la riqueza de una nación. Respetuoso de la herencia hispánica que precedió a la colonización anglosajona de la América del Norte, Jefferson insistía en que sus hijas aprendiesen español leyendo diariamente diez páginas del *Quijote*, y en que “se prestase mucha atención al español, adquiriendo un conocimiento exacto del mismo”. En la carta dirigida a su sobrino Peter Carr el 10 de agosto de 1787, Jefferson escribe estas palabras, no inspiradas por ningún don de profecía, sino por la lucidez de su conciencia de estadista: “[n]uestras relaciones venideras con España y la América hispánica harán que la adquisición de poderosa este idioma sea muy valiosa.” La historia antigua de esa parte de América también se ha escrito en ese idioma. Más tarde,

otros pensadores y poetas han expresado ideas coincidentes. Walt Whitman respondía a la invitación a participar en las celebraciones del 333º aniversario de la fundación de Santa Fe, Nuevo México, con una carta en la que encarecía la importancia del elemento hispano de nuestra nacionalidad: “El carácter hispano le va a proporcionar algunas de las partes más necesarias a esa compleja identidad americana. Ningún origen muestra una mirada retrospectiva más grandiosa –más grandiosa en términos de religiosidad y lealtad, o de patriotismo, valentía, decoro, gravedad y honor...”.

El profundo compromiso con esta filosofía de inclusión, pluralidad y defensa del patrimonio cultural hispánico inspiró a los hombres y mujeres a quienes debemos la fundación de nuestra Academia, y durante estos cuarenta fecundos años ha constituido el espíritu orientador de una labor constante desplegada en ámbitos educativos de todos los niveles y modalidades, en medios de comunicación, en instituciones civiles y organizaciones sociales, y concretada en la promoción y difusión de la cultura, las artes y las letras hispánicas en los Estados Unidos, así como en la producción de conocimientos vinculados con la lengua española, sus variedades dialectales y sociolectales en el ámbito hispanounidense, sin soslayar las múltiples posibilidades de colaboración y enriquecimiento mutuo derivados de las relaciones y convenios con centros universitarios y academias hermanas diseminadas por el mundo. La importancia sociopolítica del español como segunda lengua materna por el número de hablantes en el planeta, solo superada por el chino, y segunda lengua más hablada en cuarenta y tres estados de la Unión, según datos estadísticos publicados en el informe más reciente del Instituto Cervantes, confirma el carácter necesario y urgente de nuestra tarea y nos alienta a continuar abrazándola como irrenunciable misión de nuestra Academia. El Primer Congreso, cuyas memorias presentamos selectivamente en este volumen, arroja un ajustado balance del camino recorrido y nos muestra también el horizonte que se abre ante nosotros en un tiempo de acelerados avances tecnológicos y de novedosos problemas vinculados con el cambiante escenario mundial planteado por la globalización y la profundización de las crisis bélicas, ambientales y económicas que provocan migraciones masivas.

El apoyo entusiasta que este Congreso ha suscitado en todas las latitudes del orbe panhispánico se puso de manifiesto en la participación de prestigiosas personalidades e instituciones tales como la RAE, el Instituto Cervantes, el Instituto Cultural Mexicano, las Academias de la Lengua de varios países, la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU), representantes de diversas universidades estadounidenses –como Harvard, Yale, la Indiana University-Purdue University Indianapolis, la City University of New York, entre otras– y de países extranjeros –como la Universidad Complutense de Madrid; la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Valencia, España; el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua; la Universidad del Salvador, Argentina; la Universidad Interamericana, Puerto Rico; la Universidad Metropolitana de la Ciudad de

México; la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la Università di Bologna y la Università di Sassari, Italia; la Universität Bern, Suiza; la Université Mohammed V, Rabat; la Université Rennes 2, Francia, a las que se suman instituciones civiles como la Fundación Telefónica de España, entre muchas otras. Para no abundar en menciones con el riesgo de incurrir en olvidos, me permito remitir a la detallada enumeración de todos los, participantes, eventos e intervenciones, acompañada por el ajustado resumen de los contenidos de ponencias y discursos, que registra la crónica elaborada con encomiable precisión periodística por el Secretario de la ANLE, Jorge I. Covarrubias, que se puede leer en el cbersitio de nuestra Academia.¹

Además de las valiosas aportaciones académicas, enriquecieron esta efeméride oportunos complementos culturales de música, arte, danza, poesía y un paseo literario-cultural, por Washington D.C., en el que se recordó que esta se llama Distrito de Colón porque la primera piedra de la Casa Blanca fue colocada por un inmigrante hispano de Navarra que llegó a ser alcalde de Georgetown, Pedro Pablo Casanave, quien eligió el 12 de octubre de 1792 como fecha para la fundación de la Casa Blanca. De allí procede el nombre de Washington, District of Columbia, que funge como testimonio permanente de las raíces hispánicas de la nación. Gracias a Dan Vera, autor de *DC Writers' Homes*, quien me acompañó en esta cabalgata por los lugares emblemáticos de Whitman, el Ford Theater y la casa donde murió Abraham Lincoln; el edificio de la Organización de Estados Americanos, en cuyos jardines hay estatuas de Isabel la Católica, Sor Juana Inés de la Cruz, José Martí, Rubén Darío y Pablo Neruda. Recorrimos también el campo de la Universidad Católica y su icónica Basílica, entre otros puntos de interés.

Y, antes de terminar, me corresponde, como Presidente organizador del Primer Congreso, otorgar sin reparos las distinciones a los que debidamente las merecen por haberlo hecho posible: a Carlos E. Paldao, vicepresidente y secretario de la Delegación, quien se encargó de los Premios Nacionales “Enrique Anderson Imbert”, de las placas, la impresión de documentos, exhibición de publicaciones y de plasmar la presencia de este Congreso en la Red; a Rosa Tezanos-Pinto, presidenta de la Comisión Académica, quien junto con Carmen Benito-Vessels y Mario Ortiz, compusieron el brillante programa que disfrutamos durante tres días inolvidables; a Guillermo A. Belt y su liderazgo logístico, desde la complicada búsqueda de hoteles a la coordinación de estratégicos aspectos funcionales. Aquí también debo mencionar a los bien dispuestos estudiantes de la University of Maryland, algunos casi o ya doctores: Ginette Alomar Eldredge, Melissa González Contreras, María C. Monsalve, Roberto Carlos Pérez. Como avezadas organizadoras, agradecemos la labor de Raquel Dunning, Lilliam Ambroggio y Marty Sánchez Lowery. Igualmente, expresamos nuestro

¹ <http://www.anle.us/usr/docs/2014-JUNIO-INFORME-CONGRESO-ANLE-WASHINGTON.pdf>

grato reconocimiento a Daniel Q. Kelly, por su meticulosa contabilidad; a Georgette Dorn, Jefa de la División Hispana de la Biblioteca del Congreso, a Everette Larson y a Danny Rose, a cargo de los eventos; a Alberto Avendaño, por la difusión en la prensa a través de Univisión, la BBC, la EFE, mediante ruedas de prensa y la disponibilidad de espacio brindado por prestigiosos medios como el *Washington Post* y *El Tiempo Latino*. Así también, gozamos de la ajustada organización de espectáculos y de un almuerzo de despedida en ese eco de la Alhambra, la Casa Cultural de España, con el embrujo del flamenco y las delicias de la Taberna del Alabardero.

Expresamos nuestra gratitud a quienes con generosidad nos apoyaron económicamente: los arriba mencionados, la Universidad Ana G. Méndez, los miembros de la Academia y de la Delegación, a Mundo Fox, a la Fundación Telefónica de España y –modestia aparte– a la *Ambroggio Family Foundation*, y a muchos más.

Gracias fervorosas a todos los individuos e instituciones cuya dedicación, destreza y participación permitió, desde el 6 al 8 de Junio de 2014, la feliz celebración del Primer Congreso de esta Academia, la más joven de las Academias que integran la Asociación de las Academias de la Lengua Española, creada en 1973-1974 por Tomás Navarro Tomás, miembro de la RAE, exilado en Nueva York, junto con el chileno Carlos McHale, el español Odón Betanzos Palacios, y el peruano Eugenio Chang-Rodríguez –que participó en este encuentro –, el ecuatoriano Gumersindo Yépez y el puertorriqueño Juan Avilés, entre otros. Congreso de una Academia dinámica, diversa y orgullosa de sus éxitos tenaces, integrada por prominentes lingüistas, lexicógrafos, ensayistas, filólogos, traductores, profesores universitarios, científicos, etc.: Joan Corominas, Jorge Guillén, Ramón J. Sender, José Ferrater Mora, Enrique Anderson-Imbert, Eugenio Florit, Rolando Hinojosa, Fernando Alegría, entre muchos otros. A 500 años del arribo del adelantado Juan Ponce de León a la Florida y, a los 450 años de la fundación de San Agustín en 1565, la ciudad más antigua en tierra firme de lo que hoy son los Estados Unidos, organizamos este Congreso que, según manifestara el Diario hispano del *Washington Post*, *El Tiempo Latino*, constituyó “un evento histórico que tuvimos el honor de desarrollar en la capital de nuestro país, el segundo país hispano hablante del mundo”.

He dejado para el final mi mayor expresión de gratitud dirigida al Director de la Academia, Don Gerardo Piña-Rosales, por su liderazgo y apoyo. Para concluir esta salutación, hago mías sus palabras: “Creo que la palabra más maravillosa del idioma español es gracias”.

II INTRODUCCIÓN

LA PRESENCIA HISPANA Y EL ESPAÑOL DE LOS EE UU. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

Rosa Tezanos-Pinto
Indiana University-Purdue University Indianapolis
Academia Norteamericana de la Lengua Española

El presente volumen, *Presencia hispana y el español de los Estados Unidos. Unidad en la diversidad*, comprende una selección de las ponencias presentadas en el Primer Congreso de la Academia Norteamericana de la lengua (ANLE), que tuvo lugar del 6 al 8 de junio de 2014 en la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Los trabajos aquí reunidos destacan por su conocimiento de la identidad hispana desde tiempos de la colonia hasta la actualidad, así como por su concepción de los retos que presenta el idioma español en este territorio. Por medio de cartas de relación, fuentes documentales, estudios lingüísticos, obras literarias y filmicas, un conjunto de especialistas discurren sobre la trayectoria hispana, sus contribuciones a la cultura y a la educación y el futuro que le espera al español como la segunda lengua mayoritaria de este país.

Abre el volumen las palabras de bienvenida del director de la ANLE, Gerardo Piña-Rosales. Le siguen las afectuosas palabras del Presidente de Delegación de la ANLE en Washington D.C. y Presidente del Primer Congreso de la ANLE, Luis Alberto Ambroggio, a quien agradecemos entusiastamente la creación, supervisión y ejecución de un congreso realmente memorable.

Los dieciséis trabajos que siguen y que componen la sección del libro, “Presencia hispana en los Estados Unidos”, se inician con el artículo, “Colonización y catequización en La Florida: Luis Jerónimo de Oré y su *Relación* (c. 1619)”, de Raquel Chang-Rodríguez. Aunque esta investigación se centra en el proceso de evangelización, la autora hace ostensible la impresionante maquinaria que lo circunda. Se observa, de esta forma, el interés que tenían la Corona, la Iglesia y familias acaudaladas por emprender nuevos descubrimientos en la América Hispana o por estar al corriente de los territorios ya conquistados. Chang-Rodríguez resalta, por ejemplo, la curiosidad de estos grupos por “la historia, la geografía y los habitantes [...] en particular [por] los indígenas de la etnia timucua”, hoy extintos y que, en tiempos de Oré, vivían en buena parte de la Florida, en lo que es hoy Tampa, Cabo Cañaveral y el sureste de Georgia, y eran poseedores de

muchas comarcas y de diferentes dialectos. Chang-Rodríguez define también la posición de Oré con respecto a derechos humanos y la verdadera fe. En un contexto adicional, pormenoriza con brillantez el encuentro entre Oré y el Inca Garcilaso de la Vega.

Desde otro tipo de fuente, el poema de Baltazar Flores, *Obra nuevamente compuesta, en la cual se cuenta, la felice victoria que Dios por su infinita bondad y misericordia, fue servido de dar, al Ilustre señor Pedro Meléndez, Almirante y Capitán de la gobernación de la mar, de las Indias, y Adelantado de la Florida contra Iván Ribao de nación francés, con otros mil luteranos, a los cuales pasó a filo de espada, con otras curiosidades que pone el autor, de las viviendas de los indios de la Florida y sus naturales faiciones* (1571), estudiado por Raúl Marrero-Fente, ofrece asimismo detalles del territorio floridano visto —o imaginado— como “un paraíso natural de abundancia y belleza”. Como bien dice el autor en su artículo, “Imperio y literatura en *Obra nuevamente compuesta...* de Bartolomé de Flores (1571)”, el poema de Flores (primer poema en español sobre la Florida), es “representativo de la literatura de relaciones de sucesos en verso impreso en pliegos de cordel”. El libro subraya lo visual, ya desde el paisaje de la portada, con dos propósitos: el de llamar la atención “al deseo de aventuras en los lectores [y a] conseguir marinos para la expedición que estaba organizando Menéndez de Avilés”, personaje central del poema. Al paso de los siglos, la experiencia de Pedro Meléndez en el poema de Flores, y en la apreciación de Marrero-Fente, sigue sorprendiendo.

Similar interés suscita Alonso de Chaves, como expresa Maravillas Aguiar Aguiar en “El vocabulario de los navegantes españoles según Alonso de Chaves (1492-1586), cosmógrafo de la Casa de Contratación de Sevilla”. La autora sostiene que el documento compuesto por Alonso de Chaves no solo deja constancia del objetivo del escritor (compendiar el vocabulario propio a los navegantes españoles) sino que exterioriza la actitud de los involucrados en la conquista y, sobre todo, el espíritu de la época, esto es, del término de los comportamientos propios al medioevo de los que se iniciaban en el periodo renacentista. Se pueden sondear, de esta manera, tanto los intereses de expansión colonial en América como los de aquellos individuos atraídos por la técnica que incluían en sus cartas y relaciones datos sobre astronomía, meteorología, navegación y descripciones del “[...] mundo, del mar, de los vientos y sus nombres, de la navegación con un viento u otro, de las fases de la luna y de su significado para navegación, tablas de posición del sol y de latitud de diversas ciudades, la explicación de cómo calcular la latitud a partir de la altura del sol y de la estrella polar [...]”. En su muy bien documentado análisis, Aguiar Aguiar, especifica las razones por las que se sintió atraída por Alonso de Chaves: “el vocabulario de Alonso de Chaves no fue, un léxico conquistador, no ‘navegó’ hacia América con ánimo de colonización [...] Su preocupación fue más bien el producto de un enorme esfuerzo de compilación de información de un viejo mundo que miraba, expectante, hacia un mar y unas tierras de astronómicas proporciones”.

Completa las referencias a textos coloniales, el ensayo de Steven Strange, “Antes de que se fundara Jamestown...” cuya tesis se orienta más hacia la veracidad de las crónicas y las cartas sobre las Américas, en particular, los territorios hoy en día estadounidenses. Strange busca “una visión exacta e imparcial del acontecimiento, de la experiencia humana, [...] de los elementos y circunstancias en los cuales se crea la historia”. Quizás por este motivo, los textos “verídicos” que examina Strange, si bien informativos, carecen del lenguaje culto o literario que añora Strange. En su concepto, los documentos de la exploración de Norteamérica poseen importantes narraciones sobre la propia experiencia y la naturaleza exótica de los lugares pero “su valor es [mayormente] documental”. El mérito de los mismos radica en su representación del “contacto con la población indígena [...] la diversidad cosmológica, lingüística y cultural de los pueblos nativos”. Strange ilustra su argumentación con quince apasionantes fragmentos que muestran los afanes de los cronistas de tierras norteamericanas (la Florida, el Río Mississippi, el Río Colorado, principalmente) en su actividad de exploración y/o conquista.

La misma eficiencia en la recolección de datos desplegada durante el período colonial, la usarían España y los Estados Unidos siglos más tarde para registrar la emigración española, como bien lo expone Elisa Carolina de Santos Canalejo en “Aproximación a las fuentes documentales para la historia de la emigración española contemporánea a Estados Unidos y Puerto Rico”. De Santos Canalejo explica que ya que la información sobre la emigración española a Ultramar se concentró prioritariamente en los que emigraban a Iberoamérica, la emigración a Estados Unidos y Puerto Rico fue más bien escasa, espontánea o “‘encadenada’, es decir, motivada por la ‘llamada’ familiar”. En su extensa lista de las instituciones enfocadas en rastrear a los españoles en los Estados Unidos y en Puerto Rico desde el punto de partida a la entrada a estos territorios, De Santos Canalejo remarca las dificultades de la empresa para ambos países debido a que: “la dispersión geográfica de las fuentes es doble: por un lado, porque se encuentran, al menos, en dos países [...] y por otra parte, porque dentro de cada país, también se localizan en diferentes archivos y bibliotecas”, además de asociaciones y clubes fundados por los mismos inmigrantes españoles. Todos estos archivos son hoy testimonio de las muchas generaciones de españoles en tierras estadounidenses y de sus actividades.

Los dos ensayos que siguen recuentan la presencia e influencia de Jorge Luis Borges y Vicente Blasco Ibáñez en círculos literarios y filmicos, respectivamente, de Estados Unidos. Mariela A. Gutiérrez considera que fue mutua la admiración entre el escritor argentino y los intelectuales estadounidenses. En su ensayo, “Jorge Luis Borges como presencia axiomática del hispanismo en Norteamérica”, Gutiérrez recuerda que el autor argentino realizó estadias en Estados Unidos con periodicidad: “Su presencia es, en cada ocasión, carismática. En cada una de sus visitas Borges parece estar descubriendo el mundo por primera vez”. Para Gutiérrez, más allá de la simpatía de Borges por el país, el escritor reflexionó sobre sus grande-

zas e insuficiencias: “En su ensayo ‘El otro Whitman’, [Borges] denuncia la primacía de Europa y de París en el ámbito artístico: ‘Los hombres de las diversas Américas permanecemos tan incomunicados que apenas nos conocemos por referencia, contados por Europa’ (Discusiones 53)”. Las visitas de Borges a tierras norteamericanas fueron muy fructíferas: “gracias a su asidua presencia física, a su magistral obra literaria y a las doctas enseñanzas que dejó ancladas en tantas universidades estadounidenses, el continente del Norte estaba y aún está descubriendo ávidamente a América Latina, y a España, y a sus autores. Para Gutiérrez, Borges fue el mejor emisario de la literatura hispana: “[e]l afamado autor de ‘El caballero de la esquina rosada’ llevó consigo a la América anglosajona a Lugones, Evaristo Carriego, Macedonio Fernández, Cervantes, Quevedo, entre otros”.

El impacto de la presencia de otro escritor hispano en Estados Unidos es examinado por María José Gutiérrez en “Vicente Blasco Ibáñez: ‘Bestseller’ español en los EEUU. Revisiones e interpretaciones norteamericanas de elementos culturales hispánicos”. Dice María José Gutiérrez que, a raíz del éxito de Blasco Ibáñez con su novela *Los cuatro jinetes del apocalipsis*, la popularidad del autor se extendió rápidamente a los Estados Unidos. Fue invitado a dar charlas en teatros, centros académicos y campus universitarios y, a recibir un doctorado *Honoris Causa* por la Universidad de George Washington. Blasco Ibáñez regresó a “Europa fascinado por la cultura norteamericana. [...] y comprometido con una de las compañías cinematográficas de Hollywood “a escribir varias novelas para ser adaptadas a la gran pantalla [...]”. Gutiérrez contrasta con efectividad la cordialidad entre escritor, público y Hollywood con los estereotipos y los convencionalismos del Otro mostrados en la versión fílmica de 1921 de su novela *Los cuatro jinetes del apocalipsis* a principios de siglo XX y con los que se revelan sorpresivamente en la versión fílmica de 1961.

Christian Zegarra acopia, del mismo modo, numerosos estudios críticos sobre el impacto alienante y el propósito comercial del cine hollywoodense como aserción preliminar al tratamiento del libro *Hollywood, la ciudad imaginaria* del escritor peruano César Miró. En su artículo “Filmando una farsa a 24 palabras por minuto: César Miró y un imaginario Hollywood transatlántico”, Zegarra utiliza a Miró, residente en Los Ángeles “con el propósito de trabajar en la filmación de una película sobre latinos en Hollywood”, para criticar la artificialidad de Hollywood y, a la vez, examinar la experiencia de un hispano dentro de esa cultura tan peculiar. Aunque el libro de Miró fue publicado en 1939, ya se evidencia la colisión cultural que experimentará el latino en décadas posteriores. Dice Zegarra que: “Al recorrer las calles de Los Ángeles [Miró] constata, en el estilo arquitectónico y en los nombres castellanos de las calles, la persistencia de un pasado con trazos españoles. Sin embargo, este ‘eco’ se queda limitado al nivel superficial de la apariencia, ya que falta una conexión profunda, de fuertes vínculos históricos, con una auténtica herencia hispana [...] con ‘estos Garcías y [...] Gonzáles que no hablan español’ (166)”. Al igual que Zegarra, Mar Inestrillas dilucida en “Paradigmas culturales hispanos: El impacto

del cine transnacional en la visión de la cultura hispana” el tema del cine hollywoodense pero desde la perspectiva de los efectos de la globalización. Inestrillas descubre que se “anuncia” otro comportamiento en las productoras y distribuidoras cinematográficas de hoy las cuales: “prescinden de una noción monolítica de nacionalidad [y] se orientan a favor de una apertura a las nuevas formas de colaboración y creación internacionales, tanto fuera como dentro de Estados Unidos”. No obstante, todavía pervive el prejuicio. Si Zegarra se concentra en la experiencia del “inmigrante” en la persona del escritor César Miró, Inestrillas –fijando su atención en el elemento femenino de las películas *Spanglish* y *Babell*– anota que, a pesar de la inclusión de actores latinos, los estereotipos permanecen o se distancian de la verdadera problemática del inmigrante latino.

Por otro lado, Luis Alberto Ambroggio, en “Walt Whitman: elemento hispano en su democracia poética y en su presencia en la poesía Hispanoamericana”, subraya la presencia de Walt Whitman en escritores como Martí, Darío, García Lorca, Neruda, Mir, Huidobro, Borges, Vallejo, y otros, señalando características comunes entre estos y el poeta estadounidense, y, sobre todo, la admiración de los poetas célebres de España e Hispanoamérica por la hondura del pensamiento de Whitman. La tesis central del trabajo de Ambroggio, no obstante, es el discurso “democrático de Whitman con sus incontables catalogaciones y variedades que aún no se ha destacado lo suficiente, pasa desapercibido o es ignorado por muchos de sus estudiosos [...]”. Ambroggio incluye también una apreciable lista explicativa sobre las múltiples traducciones de la obra de Whitman, muchas de ellas por eximios poetas, lo que demuestra que la obra de Whitman sigue estando más viva que nunca.

La rica literatura infantil escrita en los Estados Unidos –todavía poco investigada por la crítica– es recuperada por Eduardo Lolo en “‘Había una vez in the USA’ o ‘Once upon a time en los EE.UU.’: La literatura infantil hispanounidense”. Lolo considera precursores de este subgénero literario los primeros retablos navideños. En su exposición establece, asimismo, que hasta el siglo XIX la literatura en español dirigida a niños: “no tiene otro objetivo primario que la alfabetización y el adoctrinamiento católico a través de cartillas, misales [...]”. La publicación de *La Edad de Oro* de José Martí en 1889 llenaría ese vacío. Según Lolo, las obras para niños deben ampliar la imaginación natural de los pequeños lectores. Martí lo hizo combinando la fantasía, la ética, la educación ideológica republicana, el multiculturalismo, elementos tecnológicos, componentes todos que dejarían inolvidables memorias en los niños hispanos de todos los tiempos. Lolo dedica un pasaje a la literatura infantil escrita en español en los Estados Unidos donde Isabel Campoy, Alma Flor Ada y Yanitzia Canetti, entre otros, han incorporado –como lo hiciera Martí– deleite y conocimiento en sus cuentos para los niños hispanounidenses.

En los tres siguientes ensayos se estudia el lenguaje visual de algunas de las obras de tres miembros de la Academia Norteamericana de la Lengua Española: Enrique Anderson Imbert, Gerardo Piña-Rosales y Rolando

Hinojosa. En el primer trabajo, “Animismo, experiencia de lo extraño y prácticas visuales figurativas: el alma de los objetos en ‘Las estatuas’ y ‘La foto’, de Enrique Anderson Imbert”, Dorde Cuvardic García explica que la técnica fotográfica se utilizó en sus comienzos como “metáfora de la intencionalidad mimética descriptiva del escritor realista”, luego pasó a ser parte de la vida cotidiana para después “integrarse en la narrativa de lo fantástico y lo extraño” [...] o en la construcción de situaciones paradójicas que anulan las expectativas, [que] permiten materializar narrativamente la ironía del destino”. Todos estos elementos, unidos a la ironía, caracterizan los minicuentos del narrador argentino. Como resultado, los microcuentos que analiza Cuvardic García recrean en su brevedad ambientes que inciden en lo visual y, a la misma vez, narran contingencias más allá de los sentidos.

En “Palabra y fotografía interactivas en la obra de Gerardo Piña-Rosales”, Francisco Peñas-Bermejo reflexiona al socaire de 27 fotografías representativas de la estética de Gerardo Piña-Rosales, escogidas estas principalmente de diferentes revistas, libros, y de la serie llamada “Fotogrerías” (con títulos como “Surrealismo”, “La fullería de un dentista”, “La insólita perplejidad”, “La Guerra Civil española”, “Misoginia”, “Lo macabro”, “El terror-las muñecas”). Peñas-Bermejo hace hincapié en la pasión de Piña-Rosales por el arte fotográfico y por su conocimiento teórico que muestra en varias publicaciones como: *El 98 y el descubrimiento del paisaje español y Pintura y fotografía en la generación del 98 (reflexiones sobre el principio ekfrástico)*. La inclusión de la portada de la novela *Desde esta cámara oscura*, en la lista fotográfica, le sirve a Peñas-Bermejo para luego narrar —esto es, hacer ver— al personaje Bejarano y su situación vital. Sin duda, las imágenes del cuento *Ninfolépsia* son las más intrigantes, pero acompañadas por la hábil exégesis de Peñas-Bermejo, el lector tendrá referencias fiables. El observador, atrapado provisionalmente en cada fotografía, cree entender las alusiones al leer el título provocador que la acompaña, pero una nueva mirada a la imagen multiplica la abstracción y la incógnita.

Germán Carrillo culmina el homenaje a los tres miembros de la ANLE con su ensayo, “Rolando Hinojosa en perspectiva: una semblanza”, donde comparte memorias sobre el escritor del cual fuera compañero de universidad y amigo, y a quien califica como uno de los cinco principales escritores tejanos “junto a Katherine Anne Porter, Larry McMurtry, Elmer Kenton y Benjamin”. Enfatiza Carrillo el carácter oral de las narraciones de Hinojosa, que lo une al legado oral de sus antepasados, el sentimiento de orgullo por la tierra y la aflicción por la desposesión de la misma. Le llama la atención a Carrillo, por igual, la persistencia de Hinojosa en su universo literario por trazar un mismo espacio: el río, el valle, Laredo, Galveston, Klail, Belken: “[a]ldeas y pueblos, el condado mismo, y el Estado tejano por extensión desfilan por sus relatos” [así como] personajes entrañables que se repiten (p. ej. Esteban Echeverría, Jehú Malacara, Rafa Buenrostro, P. Galindo y otros)”. Si las creaciones fotográficas de Piña-Rosales parecen suscitar la misma inquietud que Anderson Imbert buscaba en sus cuentos, la tenacidad de Hinojosa en repetir consistentemente imágenes de lugares

y protagonistas semejan diferentes tomas de un mismo recuerdo del que no se puede –o no se desea– prescindir.

Esta sección sobre la presencia hispana en los Estados Unidos culmina con dos novedosas propuestas sobre publicidad dirigida y evidencia del español en el paisaje urbano de la capital de los Estados Unidos. En el primer estudio, “*Ready Pa’ tu Mundo*: la publicidad dirigida al mercado hispano en los Estados Unidos”, Silvia Betti explora las formas que usan los medios publicitarios para acercarse al mercado hispanounidense. El corpus de Betti –amplio e ilustrativo– revela que los anuncios con más éxito son los que reparan en la pluralidad de los grupos hispanos, las diferentes nacionalidades que lo constituyen así como en sus “variables lingüísticas, culturales, sociales y políticas [...]”. Encuentra beneficioso que los especialistas de la comunicación se enfoquen en los jóvenes, un sector clave del público hispano, al que Betti califica de “bicultural y bilingüe”, cuya experiencia de segunda o tercera generación es, a su vez, “bisensible, bicultural y binacional”. En su análisis, Betti considera los aspectos culturales como imprescindibles para influir en el comportamiento del consumidor. No ser conocedor del papel de “la cultura, la subcultura y la clase social del comprador” afecta las ganancias de las agencias publicitarias, puesto que es un factor palpable que la comunidad latina es una fuerza económica significante del país.

Yvette Bürki y Nadine Chariatte examinan la visibilidad de lo hispano en el área de Washington D.C. en su artículo “¿Presencia del español en el paisaje urbano de Washington D.C.?”. Este innovador trabajo se basa en los estudios de paisaje lingüístico y semiótico urbanos, de gran interés en las últimas dos décadas, y que han coadyuvado a facilitar valiosos datos provenientes de la sociolingüística y los estudios multiculturales y multilingües. El objetivo de Bürki y Chariatte fue investigar “cómo percibe el internauta la presencia hispana en la zona residencial y en el centro (*down-town*) de Washington D.C.”, ciudad que, como explican las autoras, solo hasta después de la Segunda Guerra Mundial tendría un influjo importante de inmigrantes. Utilizando Google Maps / Google Street View”, Bürki y Chariatte recorrieron virtualmente las calles de Washington DC e identificaron una base 5,307 unidades, esto es: “un edificio, o más precisamente la fachada de este edificio que da a una calle específica”. Sus primeros resultados evidencian que lo hispano se significa de manera disímil en las dos zonas con “destinatarios distintos y una interacción diferente entre las personas que se mueven en estos espacios”. El que sus formas de interacción así como la “manifestación material de los signos” hayan sido disímiles invita a investigaciones futuras sobre el tema.

Los críticos de la segunda sección de este volumen, “El español de los Estados Unidos”, deliberan sobre el tema del *espanglish*; las pautas para crear clases de español exitosas dirigidas a estudiantes de herencia; la enseñanza de la cultura y la traducción en el aula universitaria; el uso de Modelos cognitivos idealizados (MCI) en las construcciones sintácticas de los estudiantes bilingües; el impacto del ciberlenguaje en el español; los

orígenes del español; así como su percepción, extensión y valor económico dentro de Estados Unidos.

Sobre el primer punto, Ángel Lopez García-Molins, en su artículo “El espanglish: ¿pidgin, criollo o ninguna de las dos cosas?”, reúne varios postulados que definen los términos lengua mixta, pidgin y criollo. El autor aclara que el criollo es una verdadera lengua que tiene como antecedente un pidgin (el pidgin entendido como: “prácticas de comunicación bastante primitivas” [...] sin morfemas estructurales, con pocas estructuras gramaticales, escasos lexemas todos ellos unívocos y palabras transparentes”). Para López García-Molins, el espanglish no coincide con los atributos del criollo o pidgin. Aconseja más bien que se consideren a los hablantes de espanglish como: “hispanohablantes plenos en su fase jergal pseudopidgin” o una “generación que ya habla inglés perfectamente y, al ser anglohablante, no llega a alcanzar nunca la fase de continuo post-pidgin”. De acuerdo a López García-Molins, el espanglish es una forma de hablar que mezcla lenguas, y que ha llegado a tener “un signo de identificación étnica” [...]. Entre sus varias propuestas apunta a la neurolingüística para llegar a una conclusión satisfactoria.

El espanglish está presente en estudiantes de herencia y muchos académicos han propuesto métodos de enseñanza para este grupo. Un original planteamiento es el que presenta Domnita Dumitrescu, en “Hacia un modelo integrado de la enseñanza del español a los hispanounidenses a nivel universitario: El caso de Los Ángeles”. Dumitrescu concuerda con López García-Molins que: “el cambio de código [...] contrariamente a lo que se piensa, no afecta la estructura de los dos idiomas que alternan”, en este caso, inglés y español. Su estudio sobre la mejor enseñanza del español a los estudiantes de herencia propone un programa –similar al usado en California State University– donde se les enseña a los estudiantes no solamente el español sino las razones por las cuales hay aprecio o estigmatización del idioma: “Se les debe explicar [a los estudiantes de herencia] cómo se produce esta estigmatización y cómo reaccionar al respecto. Deben aprender además “sobre la adquisición de las lenguas, sobre las ventajas del bilingüismo y sobre los orígenes del español americano, inclusive el español estadounidense, una variedad que se está reconociendo cada vez más como constitutiva del tejido lingüístico hispano. Deben entender los mecanismos de la alternancia de códigos, de los préstamos, calcos y extensiones semánticas y los conceptos de diglosia, junto con la variación regional y social y el proceso de estandarización”. En este interesante estudio, Dumitrescu recalca que para completar el aprendizaje de lengua es primordial que los estudiantes comprendan “la estrecha conexión entre lengua e identidad y entre lengua y sociedad”.

Liliana Soto-Fernández, Oneida Sánchez y Phyllis VanBuren comparten la misma preocupación de Dumitrescu por los estudiantes de herencia que toman clases de español a nivel universitario. En su ensayo, “Estudiantes por herencia: identificación, colocación y estrategias de enseñanza”, las tres examinan la experiencia que han tenido en el aula. Liliana

Soto-Fernández se enfoca en las desventajas que se le presentan al instructor al evaluar la comprensión oral y auditiva de los estudiantes de herencia y de los estudiantes nativos. Una herramienta de evaluación han sido los exámenes tradicionales de ubicación. No obstante, para Soto-Fernández estos muchas veces no ofrecen una solución ya que, en su mayor parte, se enfocan en “la lectura y escritura del idioma”, y los estudiantes por herencia y los nativos, aunque hablan la lengua, “desconocen su lectura y escritura”. Mayor problema se presenta, según Soto-Fernández, cuando los estudiantes de herencia o los nativos son “portadores de un idioma de clase baja, incomprensible a un hispanoparlante”. A pesar de las limitaciones de los exámenes de evaluación, Oneida Sánchez encuentra, por su parte, que estos son una herramienta de control y ofrece su valoración tanto los exámenes comerciales (como los de la compañía AVANT) y los creados por los propios departamentos de lengua. Phyllis VanBuren, por su parte, comparte un ejercicio práctico para ser usado en el aula con estudiantes de herencia y anglohablantes: el uso de cuentos personales. Un requisito del ejercicio es una gráfica con los tres tiempos verbales: “el pasado [...] separado del presente por [...] una sólida línea vertical [...] y el presente [...] dividido del futuro por una barrera penetrable (una línea segmentada de manera vertical) [...]”. El modelo prueba su éxito con los estudiantes de herencia quienes se enfocan y mejoran su escritura y promueve la comunicación entre los anglohablantes.

Para Sebastián Díaz es vital escoger el tipo correcto de texto de enseñanza de español que privilegie el aspecto cultural. En su artículo “El componente cultural en la enseñanza de ELE: elementos para el análisis y evaluación de libros de texto nivel intermedio en universidades de los Estados Unidos” relaciona lengua y cultura teniendo como determinantes “el sistema de significados implícitos en el uso comunicativo intercultural de la lengua” y los elementos culturales y socioculturales. Después de revisar 45 libros de texto para la enseñanza del ELE nivel intermedio universitario, publicados entre los años 2000-2014, Díaz escoge tres para inspeccionar a profundidad sus mecanismos culturales y observar si poseen además: “una visión ajustada a la realidad, libre de sesgos y estereotipos”. Su ensayo aconseja que para el mejor aprendizaje de la lengua, el instructor debe hacer posible que el estudiante deje: “a un lado cualquier tendencia emocional que haga de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otras culturas” y recurrir a materiales y ejercicios que se enfoquen tanto en lo cultural como en lo lingüístico. Un punto crucial en el trabajo de Díaz es que los estudiantes tengan acceso a la competencia cultural con ‘c’ minúscula (todo lo abstracto de una cultura) para que así: “de forma consciente, puedan elegir entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas”.

Otra técnica que involucra la cultura y la apreciación del ‘Otro’ en la enseñanza del idioma español a nivel universitario es la de Ana Osan, quien en “La poesía de Gloria Fuertes y su traducción: hacia una mayor tolerancia y comprensión”, favorece el uso de la poesía en las clases de traducción

a estudiantes principiantes. Osan escoge un libro juvenil de Gloria Fuertes, *Diccionario estrafalario* (1997), por su palabra sencilla y por su “visión poderosa de lo que es el saber y querer llevarse bien [...]”. La originalidad de la hipótesis de Osan es que el uso de los textos poéticos en las clases de traducción deben complementarse con los *Estándares para aprender lenguas extranjeras en el siglo XXI* (*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*). Dice Osan que, al acomodar los estándares (las cinco ces: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades) a las traducciones que hacen los estudiantes, se producirá un más rápido aprendizaje del idioma, “una mejor traducción” y mayor discernimiento del poema. El modelo de Osan ofrece al estudiante/traductor una inestimable experiencia al descubrir la lengua de Fuertes y mejorar, a la vez, la lengua de estudio.

Por su parte, Daniel Roberto Dávila Molano en “Modelos cognitivos idealizados y su posible incidencia en las construcciones sintácticas de bilingües” medita sobre la mejor forma de enseñar una segunda lengua a hablantes del español. Para este objetivo, recobra un antiguo postulado de George Lakoff sobre los Modelos cognitivos idealizados (MCI) y formula que en más de una lengua estos pueden elucidar “fenómenos que se observan constantemente en situaciones de adquisición de una segunda lengua”. Su inferencia la ejecuta en una encuesta y taller con un grupo de individuos bilingües de 18 a 40 años que tienen el español como primera lengua (L1) y el inglés como segunda (L2). Utilizando una amplia muestra, Dávila Molano compara las similitudes y diferencias: “en la manera de conceptualización de algunas realidades en ambas lenguas y así posteriormente aludir a la incidencia de MCI de una lengua en otra”. Es relevante para Dávila Molano que la lengua no solo conjeture la experiencia sino que dicha explicación sea “simbólica en términos de la estructura de la lengua que la representa”. Los MCI tienen, por lo tanto, un papel determinante “tanto en el establecimiento de una L1, como en la adquisición de una L2”.

Una mirada sobre el español, esta vez asociada a la sociolingüística, es presentada en el artículo de Frank Nuessel: “El ciberlenguaje español: aspectos sociolingüísticos”. El autor esquematiza los conceptos sobre ciberlenguaje, comunicaciones por correo electrónico, mensajería instantánea y tuits (tweets), sin excluir explicaciones sobre gramática provisional del ciberlenguaje, ejemplos de abreviación (acrónimo, acortamiento, abreviatura, sigla), el uso de las letras del alfabeto y símbolos del teclado de un ordenador para comunicación escrita por correo electrónico, referencias a los emoticonos (que para Nuessel son “una nueva versión de los pictogramas antiguos que consiste en un signo de figuras y símbolos”), así como la diglosia en el ciberlenguaje (en correos electrónicos, mensajería instantánea, tuits). Nuessel plantea que el uso de estas comunicaciones con ortografías alternativas puede constituir “un caso de ‘otredad’ con el ‘valor simbólico de pertenecer a otro grupo subcultural’”. El trabajo adjunta un minucioso y necesario apéndice: “Diccionario del ciberlenguaje”.

Los artículos siguientes compendian el recorrido del idioma español en los Estados Unidos. María A. Alegre, en “Orígenes históricos del interés por el español en Estados Unidos”, señala el atractivo temprano que tuvo esta lengua en las colonias inglesas. Las primeras clases de español fueron “demandadas por comerciantes de las colonias que querían introducirse en el comercio clandestino con la América española”. Su enumeración incluye los comentarios de los padres de la patria, Jefferson y Franklin, sobre la necesidad de aprender el español o lenguas extranjeras, respectivamente, y la decisión –después de la guerra de independencia– de crear colegios en Georgetown, Philadelphia y Baltimore para estudiantes procedentes de Cuba y de México. La exposición de Alegre registra asimismo la primera cátedra en español en Harvard, a la que seguirían pronto otras notables universidades del país. Para Alegre, sin embargo, el repudio del alemán después de la Primera Guerra Mundial y las luchas de los chicanos en los sesenta son momentos históricos definitorios que influyeron en la popularidad que goza el idioma español hoy en día.

En “La expansión del español en los Estados Unidos”, Xavier Gisbert da Cruz certifica, con estadísticas, la notoriedad del español en los últimos años y pormenoriza las funciones de la Consejería de Educación de España para impulsar tanto la “calidad de la enseñanza del español [como] la promoción de modelos de enseñanza bilingüe”. En los Estados Unidos dicho proceso se lleva a cabo a través de Agregadurías en Nueva York, Miami y Los Ángeles. En Estados Unidos y Canadá, un equipo de más de 20 asesores técnicos [...] distribuidos estratégicamente, ejercen sus funciones en más de treinta puntos”. Según las explicaciones de Gisbert da Cruz, el español es considerado una de las lenguas más habladas del mundo (cuarto después del mandarín, hindú e inglés). Su vigencia se ha expandido a China, Brasil y a varios países de Europa, que lo tienen por segunda lengua. El saber de la universalidad del español (con más de quinientos millones de hablantes) y de los índices numéricos mencionados es indispensable para Gisbert da Cruz: “[s]i somos conscientes de la importancia de nuestra lengua, no solamente tendremos más argumentos para defenderla sino también para contribuir a su expansión”.

José Luis García Delgado, Juan Carlos Jiménez y Aránzazu Narbona, en “Español e inglés: la lengua como determinante del comercio internacional”, teorizan sobre sus fines: comunicativo, cultural y económico. Encuentran que la lengua es “la materia prima en la que se expresan pensamientos y sentimientos, ideas y emociones: [...] “una herencia cultural y un signo de identidad de los pueblos” y “un instrumento de internacionalización” que ha hecho prósperos a varios países hispanoamericanos. En 2010, quinientas empresas: “facturaban más de mil millones de dólares al año”. Asimismo, para los tres estudiosos, la lengua reduce: “la distancia psicológica [...] entre socios comerciales”, que ayuda a relacionarse y entender al *otro*. Dicho acercamiento favorece el desarrollo: “[s]e ha comprobado, en primer lugar, el notable peso económico del español, aproximado a través del PIB de los hispanohablantes en el mundo: cerca del 10 por 100 de la

renta mundial”. El mismo potencial del español se distingue en los Estados Unidos. Desde la visión de Delgado, Jiménez y Narbona, el español ha sido y es agente cultural y económico que promueve transformación y progreso.

Por último, Francisco Moreno-Fernández en “Cómo es percibido el español de los Estados Unidos” examina cómo los hablantes de español de Hispanoamérica y de los Estados Unidos advierten las similitudes entre las variedades de la lengua española. Vincula su propuesta con teorías de la dialectología perceptiva, de la sociolingüística de la globalización así como del modelo focal, que se sustenta por un enfoque “de la diversidad geolectal basada en ‘tipos de lentes’”. Para llevar a cabo su estudio, diseminó un cuestionario por correo electrónico usando Google Docs®. Participan hablantes del español de todos los países (excepto España) donde se habla esta lengua, incluyendo Belice, Guinea, Filipinas, Guam y Gibraltar. Veintiún de los participantes fueron residentes de Estados Unidos y ciento catorce del resto de los países. Los resultados que encuentra Moreno-Fernández son significantes puesto que: “los hispanohablantes de otros países conside[ran] el español estadounidense como diferente del hispanoamericano”. Moreno-Fernández acertadamente indica también que los hispanounidenses: “descubren en sí mismos una personalidad propia, más cercana al resto de los territorios hispanohablantes y alejada de otras áreas multilingües”.

La última sección del volumen la conforman tres ensayos relativos a la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE). Dos de ellos delinean la misión, responsabilidades y tareas que ejecuta la ANLE y su proyección futura, mientras que el tercero rememora los inicios de la asociación ALDEEU con la ANLE. El otro ensayo destaca el carácter pedagógico de don Quijote en su relación con Sancho.

La historia de la ANLE la traza Eugenio Chang-Rodríguez, miembro cofundador de la ANLE, en su ensayo: “La Academia Norteamericana de la Lengua Española: treinta años de actividades desde su fundación”. Entre los principales compromisos de la Academia está el “seleccionar, adoptar y someter a la consideración de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española, los neologismos creados diariamente por la ciencia y tecnología en los Estados Unidos, [utilizar] diversos medios a su alcance (noticias, mensajes, colaboraciones en la prensa, radio, televisión, reuniones) para identificar la universalidad y propiedad en el uso del castellano [y] defen[derlo] como vehículo de su mensaje histórico y cultural” [y] promover “el descubrimiento y desarrollo de nuevos valores lingüístico-literarios a fin de abonar el terreno para lograr el florecimiento del idioma”. En su reminiscencia, Chang-Rodríguez reconoce los esfuerzos de Gerardo Piña-Rosales, director de la ANLE, bajo cuya dirección se han impulsado “los trabajos en las comisiones de gramática, lexicografía, estudios literarios, información, informática, educación, traducciones, presencia hispánica en los Estados Unidos, estudios del español en Estados Unidos y vocabulario médico, a las que se les sumará en breve la de relaciones públicas”. Los recuentos de sesiones memorables, sesiones regu-

lares y actos públicos y la prominencia del *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, que Chang-Rodríguez dirigió por 41 años (instrumento modelo en la rama de revistas académicas), certifican la relevancia de la ANLE en los Estados Unidos desde su fundación en 1973.

Del mismo modo, en “Política panhispánica y lingüística de la ANLE y glosario de estadounidismos”, Leticia Molinero se refiere a las tareas de la ANLE. Su ensayo apunta al sustancial aporte de la ANLE a la Real Academia Española –y al resto de las academias– al emprender trabajos académicos específicos y analizar una variedad de documentos (bajo comisiones específicas) después de cada reunión anual en Madrid. En su momento, Molinero colaboró con la Comisión de trabajo para la elaboración del *Diccionario de Americanismos* (DA) (2008). Además de las contribuciones a la política panhispánica de la ANLE, Molinero identifica la política lingüística de la ANLE que “en función de nuestro convenio de colaboración con el gobierno de Estados Unidos en materia del uso del idioma español en las publicaciones gubernamentales”, [...] revisa información para las agencias gubernamentales” y debe estar disponible para consultas. Un importante proyecto conferido es el “de investigar y determinar el lenguaje ciudadano (“plain language”) del hispanounidense medio”. Como bien dice la autora, “[e]ste será un emprendimiento complejo, con proyecciones interdisciplinarias e interinstitucionales” de similar importancia al Glosario de estadounidismos y su contenido “diferenciadamente hispanounidense”.

Char Prieto subraya el carácter didascálico de muchos de los consejos que don Quijote le da a Sancho Panza, como los que hacen referencia a la amistad, a la defensa de la mujer, al honor, las letras versus las armas, la educación y el buen uso del idioma español. De acuerdo a Prieto, hay una permanente intención de instrucción en toda la novela de Cervantes, una: “pedagogía en acción [...] con altibajos, pero, sobre todo, con grandes logros educativos”.

El ensayo, “Los primeros pasos de ALDEEU. Vínculos con la ANLE”, corresponde a una nota afectuosa de Antonio Culebras, donde rememora los inicios de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU) y los lazos de amistad y colaboración de esta institución con la ANLE. ALDEEU, fundada en 1980, ha tenido entre sus miembros al escritor Ramón J. Sender, al maestro de la guitarra clásica, Andrés Segovia, y al Dr. Severo Ochoa, premio Nobel de Medicina, entre otros personajes notables. Desde el nombramiento de Culebras como miembro –correspondiente primero y luego numerario– de la ANLE, las colaboraciones entre ALDEEU y la ANLE se fueron incrementando. En 2010 la colaboración se oficializó con el acuerdo de cooperación firmado en Phoenix en 2010 por Gerardo Piña-Rosales, director de la ANLE, y Teresa Valdivieso, presidenta y miembro cofundador de ALDEEU.

En las últimas páginas de este volumen se reproducen algunas de las fotografías que Gerardo Piña-Rosales ha venido realizando en sus frecuentes visitas a Washington DC.

Como se ha podido observar, los ensayos incluidos en este volumen recuperan desde múltiples perspectivas la presencia de generaciones de hispanohablantes interesados por razones heterogéneas en el territorio de lo que es hoy Estados Unidos. A cada uno de los colaboradores que ha ilustrado este recorrido nuestra gratitud por compartir su pensamiento y visión. Un agradecimiento especial al Director de la Academia, Gerardo Piña-Rosales, al Vicepresidente de la Delegación de la ANLE en Washington, DC, a Carlos R. Paldao, y a los integrantes del Consejo Editorial por su inapreciable asistencia y consejo. Confiamos que *La presencia hispana y el español de los Estados Unidos. Unidad en la diversidad* inspire nuevos diálogos sobre los temas discutidos y pondere, además, nuestro optimismo por el futuro del español hispanounidense y por una cultura en la que se reconocen más de cincuenta millones de hablantes.

El español, con su larga trayectoria en los Estados Unidos y con sus admirables productos culturales, ha coadyuvado a transformar y a enriquecer las demás comunidades de este país. No me cabe duda que nuestra lengua mostrará aun mayor influencia y relevancia en las próximas décadas.

III
PRESENCIA HISPANA
EN LOS ESTADOS UNIDOS



COLONIZACIÓN Y CATEQUIZACIÓN EN LA FLORIDA: LUIS JERÓNIMO DE ORÉ Y SU RELACIÓN (C. 1619)

Raquel Chang-Rodríguez
Graduate Center-City College,
City University of New York / ANLE

Resumen: El franciscano Luis Jerónimo de Oré (1554-1630) fue miembro distinguido de la primera generación hispano-criolla del Virreinato del Perú. Oriundo de Guamanga (hoy Ayacucho), nació en el seno de una culta familia encomendera. Hablante del quechua, del aymara y buen conocedor del latín, fue uno de los lenguaraces más prominentes del área andina. Convencido de la importancia de misionar a los nativos en su idioma, se dedicó a escribir diccionarios e instrumentos de catequesis que primero circularon en forma manuscrita y después se publicaron en Perú y Europa. La labor de Oré no pasó desapercibida entre los miembros de la orden quienes lo enviaron primero a España, Italia, La Florida y, por último, al reino de Chile con el cargo de obispo de La Imperial. El ensayo versa sobre la etapa menos conocida de la carrera de Oré: su labor en La Florida, en la provincia franciscana de Santa Elena. Comentaré su entrevista en Córdoba con su compatriota, el Inca Garcilaso de la Vega. Y, por medio del análisis de su *Relación de los mártires de La Florida* (2014 [c.1619]), expondré las ideas del franciscano sobre cómo llevar a cabo la evangelización en una región tan vasta como inhóspita. Destacaré la importancia de esta literatura de corte catequético en zonas de frontera para proponer lo siguiente: si bien Oré se percató de la importancia de evangelizar a una variada población, su *Relación* muestra las consecuencias de las nuevas ordenanzas de conquista (1573) en la zona así como el impacto del colonialismo en la América del Sur y del Norte.

Palabras clave: La Florida, Evangelización, Franciscanos, Colonialismo, Reducciones indígenas

Abstract: *The Franciscan Luis Jerónimo de Oré (1554-1630) was a distinguished member of the first generation of Hispanic-Creole intellectuals from the Viceroyalty of Peru. A native of Guamanga (now Ayacucho), he was born into a well-educated “encomendero” family. Fluent in Quechua, Aymara, and with an excellent command of Latin, Oré was one of the most prominent polyglots of the Andean area. Since he was convinced of the im-*

portance of evangelizing the natives in their own language, he turned to writing dictionaries and manuals of catechism that first circulated in manuscript form and were later published in Peru and Europe. Oré's work did not go unnoticed among the members of the Seraphic order who sent him to Spain, Italy, La Florida and, finally, to the kingdom of Chile as the Bishop of Concepción. My essay focuses on a less-known aspect of Oré's career: his work in La Florida in the Franciscan province of Santa Elena. I will comment on his meeting in Córdoba with Inca Garcilaso de la Vega. Additionally, through the analysis of his "Account of the Martyrs of La Florida" (c.1619), I will present Oré's plan to evangelize the natives of such a vast and inhospitable territory. I will underscore the importance of catechetical literature written in border areas to propose the following: while Oré realized the importance of evangelizing a diverse population, his "Account" shows the consequences of the new ordinances of conquest (1573) in the area as well as the impact of colonialism in South and North America.

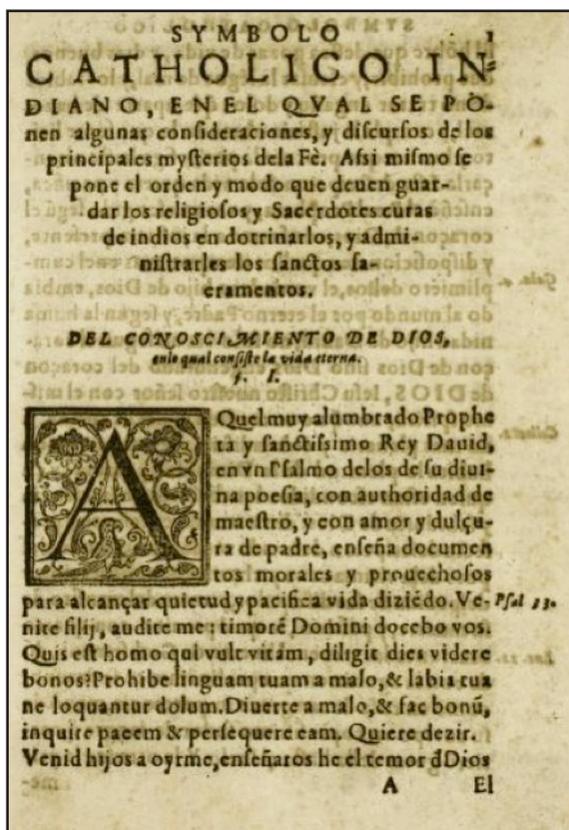
Keywords: *La Florida, Evangelization, Franciscans, Colonialism, Indian Reductions*

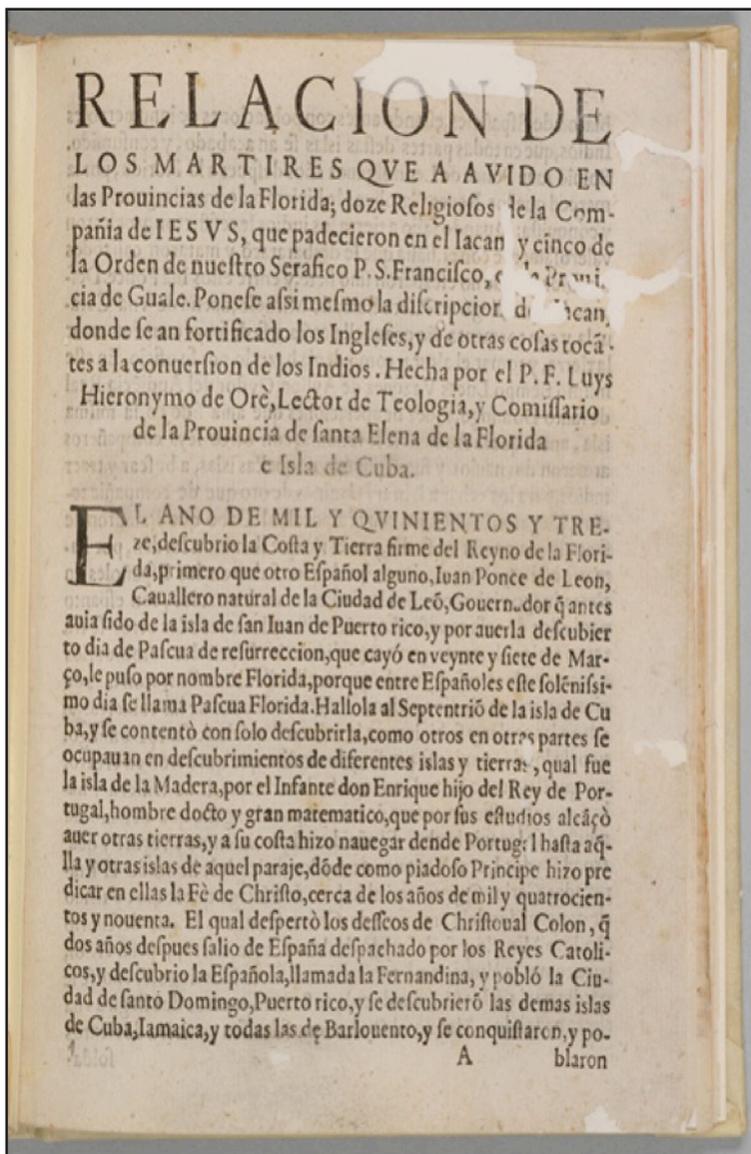
La colonización de La Florida, por décadas una remota zona en la frontera norte del imperio español, concitó la atención de dos escritores nacidos en el virreinato del Perú: el Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616) y Luis Jerónimo de Oré (1554-1630). Ambos pertenecieron a la primera generación de autores hispano-criollos, formados entre dos mundos culturales, el andino, marcado por la oralidad, y el español, signado por la letra. Oriundo del Cuzco, el primero visitó La Florida virtualmente; nativo de Guamanga (hoy Ayacucho), el segundo sí viajó a la zona en dos ocasiones (1614 y 1616) como misionero franciscano.¹ A Garcilaso lo recordamos por *La Florida del Inca* (Lisboa, 1605), crónica donde narra la expedición de Hernando de Soto al territorio que entonces abarcaba el actual estado norteamericano de Florida y se extendía hacia el norte y el oeste; Oré, admirado por su literatura catequética, particularmente el tratado teológico *Símbolo católico indiano* (1598),²

¹ Lo ordenó de sacerdote en Lima el obispo Toribio de Mogrovejo, el 31 de marzo de 1582. Para mayor información sobre el tema, ver Espinoza Soria (2012), y sobre la biografía de Oré, ver Heras 1966, y Cook 2008.

² Es autor de otras obras, por ejemplo, *Manual de administrar los sacramentos con las traducciones necesarias en las quatro lenguas generales quichua, aymara, puquina y guaraní* (1607), publicado en Nápoles con el siguiente título: *Ritvuale, Sev Manvale, et forma brevis Administrandi apud Indos sacrosanta Baptisimi, Poenitentiae, Eucharistiae, Matrimonij & Extremae vunctionis Sacramenta y Corona de la Sacratísima Virgen María Madre de Dios Nuestra Señora* (1619).

es menos conocido por su *Relación de los mártires de La Florida* (c.1619), obra breve y sin pie de imprenta, publicada probablemente en Madrid o Salamanca en 1619, donde cuenta la historia de esa tierra y los intentos de evangelización, primero de los jesuitas y después de los franciscanos.





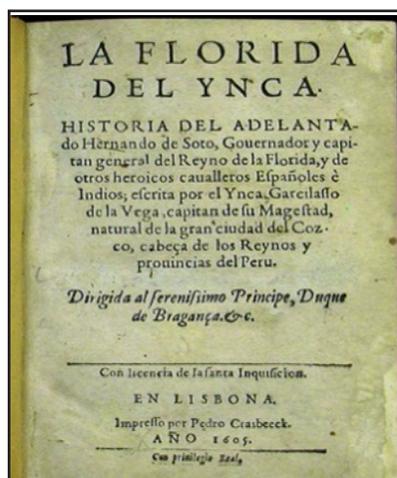
Primer folio de la Relación de los mártires de La Florida (c. 1619) de Luis Jerónimo de Oré.

Cortesía de las Hesburgh Libraries, University of Notre Dame, South Bend, Indiana.

Ambos cronistas se conocieron en Córdoba, ciudad donde, como sabemos, el autor de *Comentarios reales* se estableció después de recibir una herencia familiar. Oré, quien llegó a España en 1605 con varios encargos de su orden, pasó por esa villa en camino a Cádiz y Sevilla con el propósito de entrenar y embarcar a 24 franciscanos para la labor misionera en La Florida.³ Tanto Oré como Garcilaso escribieron con pasión y convicción sobre la necesidad de defender ese territorio, hoy parte de los EE.UU., de conservarlo para el imperio español y de afirmar allí el catolicismo. El encuentro en Córdoba del cronista y del franciscano realza la importancia de La Florida para la Corona española y ofrece una cala en la historia personal de estos luminares.

El Inca Garcilaso y Oré en Córdoba

En efecto, a comienzos de 1612 Oré visitó al autor cuzqueño con el deseo de conversar sobre *La Florida del Inca*. El franciscano guamanguino conocía esta crónica y sabía que su lectura les sería útil a los bisoños misioneros que pronto se embarcarían hacia tierras floridananas. Garcilaso consignó esta visita en la segunda parte de *Comentarios reales*, también conocida como *Historia general del Perú* (1617).



Portada interior, *La Florida del Inca* (1605).
Cortesía de la Hispanic Society of America, Nueva York

³ Se embarcaron veinte en Sanlúcar de Barrameda.

Por ello sabemos que le obsequió a su compatriota siete libros: tres copias de *La Florida del Inca* y cuatro de *Comentarios reales* (1^{ra} parte) y que también le deseó éxito en su labor misionera: “[que] La Divina Majestad se sirva de ayudarles en esta demanda, para que aquellos idólatras salgan del abismo de sus tinibieblas” (*Historia*, Libro 7, cap. 30, 182).⁴ Sabemos además que rememoraron el pasado peruano, en particular asuntos tocantes a la rebelión de Gonzalo Pizarro contra las Nuevas Leyes de 1542. Garcilaso, sujeto curioso, quería saber qué había ocurrido con las cabezas de los rebeldes Gonzalo Pizarro, Francisco de Carvajal y Francisco Hernández Girón. Oré aclaró que estaban insepultas, en el convento de San Francisco de la Ciudad de los Reyes. No me extrañaría que recordaran a Hernando de Soto y su fallida expedición a La Florida, financiada con la parte del rescate del Inca Atahualpa que recibió ese conquistador.

Sin embargo, el peripatético franciscano no viajó con los misioneros a quienes encontró en Cádiz y despachó desde Sevilla. Como tanto la Corona como el Consejo de Indias reconocieron el éxito de su labor, nuevamente se le encargó reclutar misioneros, esta vez para la labor de catequización entre la población indígena de Venezuela. Oré tampoco se embarcó con ellos⁵ porque los franciscanos le mandaron recopilar información sobre la infancia y juventud en Andalucía de un hermano de orden, fray Francisco Solano (1549-1610), cuyo expediente de beatificación preparaban para presentarlo en Roma. Oré no viajó a La Florida hasta 1614, y allí visitó la recién fundada (1612) provincia franciscana de Santa Elena –abarcaba La Florida y los conventos de la orden en Cuba– y también hizo capítulo. Este fue un viaje rápido, mencionado de paso en la *Relación*. En 1616, también por encargo de su orden, Oré retornó de La Habana a San Agustín, villa a la cual llegó el 6 de noviembre de 1616, después de un riesgoso viaje por mar de más de veinticinco días. Acompañado de tres religiosos, pasó a visitar las misiones franciscanas a pie y en canoa. Así, mientras la crónica del Inca Garcilaso es producto en parte de sus conversaciones con Gonzalo Silvestre, veterano soldado de La Florida y el Perú, la relación de Oré está matizada por su experiencia floridana.

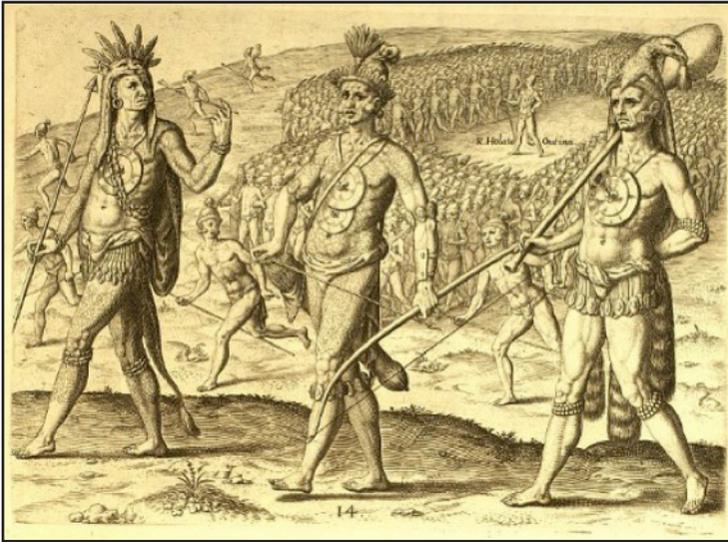
Estudiada mayormente porque detalla la rebelión de Guale (1597) contra el poder español, el martirio de jesuitas (1571) y franciscanos (1597), así como la historia del cautiverio de un miembro de la orden seráfica, propongo que la *Relación* de Oré encapsula varias modalidades de escritura –desde la crónica conventual hasta la historia de los descubrimientos y la

⁴ Cito por la edición de Ángel Rosenblat (1944[1617]) y marco las tildes siguiendo la ortografía moderna.

⁵ El autor de *Símbolo católico indiano* debió embarcarse con ellos el 20 de junio de 1613 en el navío “La Esperanza”, como consta en los registros de pasajeros a Indias (AGI, Contratación, 5538, L.2, F.125v-126v.); pero no fue así.

probanza de servicios—, ofreciendo una tipología singular de literatura “catequética”, igualmente dirigida a los miembros de la orden seráfica como a funcionarios de la Corona, a autoridades eclesiásticas en Madrid y Roma, a familias poderosas y protectoras de religiosos asociados y a congregaciones favoritas. Todos ellos se interesaban por el avance misionero en remotas y disputadas zonas marcadas por conflictos entre “los dos cuchillos” (la Iglesia y el estado) y también compartían curiosidad sobre la historia, la geografía y los habitantes de estos territorios, en particular indígenas de la etnia timucua.

Por ello en la *Relación* encontramos, como en cajón de sastre, una variedad de temas sin duda incluidos con el propósito de apelar, informar y atraer a receptores muy diferentes. Veamos su tratamiento.



Caciques de la etnia timucua. Jacques Le Moyne, Brevis narratio eorum quae in Florida Americae Provincia (Frácfort: Theodore de Bry, 1591). Cortesía de la Colección Especial de la University of South Florida, Tampa.

Las exploraciones

Por medio de la *Relación* nos percatamos de la resonancia de los sucesos floridanos en el ambiente de la Carrera de Indias. El recuento se inicia precisamente con la llegada, en 1513, de Ponce de León a esas tierras; comenta su segunda expedición y posterior fallecimiento en La Habana, víctima de las heridas de flecheros floridanos. También el narrador menciona otras expediciones: las de Lucas Vázquez de Ayllón, Francisco Vázquez de Coronado, Pánfilo de Narváez, Hernando de Soto y Luis Cáncer de Barbastro. Introduce detalles curiosos que muestran las rivalidades de las potencias europeas y sus ambiciones imperiales en América. Por ejemplo, explica cómo, por orden del soberano español, el gobernador de Cuba mandó cortar el padrón o columna con las armas francesas por medio del cual el hugonote Jean Ribault había reclamado esas tierras para su rey.⁶ La *Relación* concluye con la reunión del capítulo franciscano en San Buenaventura de Guadalquini (el 18 de diciembre de 1616) y no en San Agustín porque la comida era muy costosa y el transporte difícil.⁷ La decisión es instructiva porque muestra el alto costo de la vida en esa ciudad de frontera y la dificultad para transportarse en la zona, tema reiterado por Oré a lo largo de su *Relación*.

Entre los informes de navegación y exploración interesa por su precisión en cuanto el reconocimiento de la bahía de Santa María o Chesapeake y el río San Pedro o Potomac, el de Pedro Menéndez Marqués,⁸ sobrino del Adelantado Menéndez de Avilés, presentado alrededor de 1588 y recogido en el capítulo seis de la *Relación*. Este confirma la fluidez de la frontera norte de La Florida; la impunidad del contrabando en el Caribe; la frecuencia del tráfico marítimo entre las islas y el continente. También ofrece la opinión del narrador sobre los establecimientos ingleses de la zona: los califica de “ladronera” y, con celo misionero, urge su destrucción (Oré 2014 [c.1619], 134-35). Igualmente se queja de los corsarios

⁶ Ocurrió en 1564. Hernán Manrique de Rojas, por orden del gobernador de Cuba, zarpó de La Habana en la fragata “Nuestra Señora de la Concepción” el 12 de mayo de 1564; destruyó la fortificación de Charlesfort –actual estado de Carolina del Sur–; aprisionó al único francés (Rouffi); encontró la columna; la llevó a la fragata y después la envió a España con el prisionero francés, según consta en el informe que rindió, fechado el 9 de julio de 1564 (Hoffman 2004, 212-15).

⁷ “[...] donde la comida para los indios y regalo para los capitulares se podía [h] aber a menos costa por ser todo muy caro en la ciudad de San Agustín, y asimismo se ahorra de gran trabajo porque podían juntarse los vocales de las dos lenguas [territorios] de Timucua y de Guale [...] en el dicho convento de Guadalquini donde se puede ir de la una provincia y otra por agua en canoas” (Oré 2014 [c.1619], 189).

⁸ Primero gobernador interino (1577-78) de La Florida, y después permanente (1578-94).

y piratas, “enemigos” estacionados en “dos guaridas”, la bahía de Chesapeake y Bermuda, y cómo recorren impunemente el Caribe español.⁹

La labor misionera

En cuanto a la labor misionera, conviene recordar enseguida la avanzada postura de Oré detallada en su *Símbolo cristiano católico* (1598).¹⁰ Fue uno de los principales impulsores del aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de la clerecía y, claro, de la evangelización en idiomas nativos; creía firmemente en la hermandad de los seres humanos y en el común origen de la especie, descendiente de Adán y Eva, y posteriormente de Noé y sus hijos; Oré veía en el buen ejemplo el camino más seguro para ganar a los neófitos. Atribuye los problemas de la catequesis indígena a la carencia de buenos pastores, verdaderos imitadores de Cristo, y pasa a señalar las cualidades de estos ministros: quien tuviere “verdad de doctrina, santidad de vida y piedad de padre con los indios será idóneo ministro de Cristo, y podrá con segura conciencia, si la obediencia le encargare alguna doctrina, tomarla y amarla como a esposa” (*Símbolo* 1992 [1598], 165 [44r]).

Por todo ello no deja de sorprender cuando en el capítulo 3 de la *Relación* presenta de manera natural y sin comentario el secuestro (1561) de don Luis de Velasco, o Paquiquineo, probablemente el hijo de un cacique menor en la zona del moderno estado de Virginia: “Y de algunos indios que vinieron a bordo cogieron un mancebo cacique y la [sic] llevaron a España y, después de catequizado, le bautizaron y pusieron por nombre don Luis, a quien su Majestad mandó dar el sustento necesario todo el tiempo que estuvo en España” (Oré 2014 [c.1619], 103-04). Después de un par de intentos fallidos de llegar a la bahía de Santa María del Jacán (Chesapeake Bay) con misioneros dominicos, finalmente don Luis y un grupo de jesuitas arribaron a la zona. Ya en su tierra este se reintegró a su antigua cultura, y propició la muerte de los misioneros.¹¹

El único sobreviviente fue Alonso de Lara, joven acompañante de los sacerdotes.

⁹ Corren “la costa de la isla de Cuba, Puerto Rico, Jamaica, Santo Domingo, hacen los robos que pueden sin poderlos castigar [los españoles] porque, con la presa de cueros de vaca, vino y lo demás que pueden pillar, vuelven a desembocar [en] el canal de Bahama, [...] Y se entran en una de estas dos guaridas [la bahía de Chesapeake y Bermuda] de donde vuelven a Inglaterra ricos con el pillaje” (Oré 2014 [c.1619], 135-36).

¹⁰ Para un análisis detallado del pensamiento de Oré desarrollado en esta obra, véase García Ahumada.

¹¹ Recientemente se han ofrecido varias explicaciones que contextualizan, desde una perspectiva antropológica, la actuación de don Luis. Véase Wolfe.

Los casos milagrosos incluidos subrayan en todo momento la ayuda divina a los misioneros. Se presentan por medio de castigos a quienes han cometido desacato, o de recompensa a quienes los han ayudado. Porque implica la anterior expedición de Hernando de Soto y su impacto en la zona, vale recordar el testimonio de fray Martín Prieto quien intenta convertir a un grupo reacio cuyo viejo cacique fue, de muchacho, prisionero de De Soto, y prohíbe todo contacto con los cristianos. Cuando el fraile lo enfrentó, el cacique lo echó y en ese momento: “dío un trueno que todos cayeron en tierra con un viento tan grande que en el lugar y en el otro lugar, no quedó casa ni garita [depósito] en [¿pie?], ni [b]ohío ni cosa de edificio chico ni grande que [h]ubiese en los lugares. Quedó solo sin que cayese, por la misericordia de Dios nuestro señor, una cruz y una iglesia en que se [h]abían dicho algunas misas” (Oré 2014 [c.1619], 177). Como consecuencia de este suceso, el cacique mandó llamar al fraile; aceptó el cristianismo; se bautizó; y falleció al día siguiente. En otras ocasiones Oré destaca la lucha de los franciscanos contra la poligamia y cómo las esposas sobrantes de los indígenas, fallecen al parecer por obra divina (Oré 2014 [c.1619], 167-68).

La voz narrativa igualmente informa cómo los indios catequizados persiguen a quienes no han aceptado la conversión; en estas circunstancias los misioneros se erigen en protectores de los *hanopira* u hombres colorados, o sea los indígenas reacios al cristianismo, quienes se pintaban el cuerpo con bija o se tiznaban con carbón (2014[c.1619], 124). Oré aprovecha el comentario para comparar esta práctica con las costumbres de los nativos de la selva peruana, que andaban “más vestidos” que los floridanos; los segundos, comenta Oré, eran más guerreros que los primeros y tampoco se emborrachaban.¹² El experimentado franciscano se vale de esta instancia para indicar cómo los misioneros reconocen la humanidad de todos los nativos y los protegen, sean cristianos o no; también recalca, seguramente siguiendo a Garcilaso, la valentía de los floridanos y los exime del vicio del alcohol, con el cual asocia a toda la colectividad indígena de América. Oré resalta el cumplimiento de los floridanos cristianos y encomia su facilidad para aprender a leer y escribir, señales que aprovecha para instar a superiores, ya franciscanos, ya funcionarios de la Corona, a avanzar el proceso de catequización y colonización en la zona (2014 [c.1619], 170-71, 189).

¹² “[. . .] en lo cual son semejantes estos de La Florida a los indios inieles y bárbaros que [h]ay en la otra banda de las cordilleras del Pirú. Y los unos y otros son flecheros, pero allá andan vestidos, o menos desnudos que los de acá, y estos se aventajan en ser más guerreros y que carecen del vicio de la embriaguez de que son notados los indios todos, así de la Nueva España como del Pirú” (Oré 2014 [c.1619], 124).

La presencia del Perú

En la *Relación* encontramos varias comparaciones con usos andinos, y entre ellas sobresale la siguiente. El narrador reitera cómo la labor misionera se dificulta por el aislamiento de los indígenas y los tortuosos trillos y canales que los catequizadores emplean para visitarlos. Por ello Oré sugiere implantar en La Florida el sistema de “reducciones” establecido en el Perú por el virrey Francisco de Toledo.¹³ La reducción recogía a aldeas o grupos aislados y los concentraba en pueblos nuevos de mayor número de habitantes con el propósito de “civilizarlos”. Tal integración implicaba el dominio político, la explotación económica y la catequización forzada de los indígenas porque ni la evangelización ni la recaudación de impuestos podían llevarse a cabo si ellos estaban dispersos. En los nuevos pueblos se erigía una iglesia y los habitantes recibían instrucción religiosa; el cura doctrinero se costeaba con el tributo de los nativos “reducidos”. El sistema fue nefasto para la población indígena de los Andes y contribuyó a destruir antiguas formas de vida comunitaria, desplazar asentamientos tradicionales e incrementar una población de forasteros. No obstante, franciscanos y jesuitas aceptaron las reducciones como vía para avanzar la catequización y por ello no sorprende que Oré proponga su establecimiento en La Florida o que alabe a Francisco de Toledo. Así, en la *Relación*, Oré recomienda establecer en La Florida una nociva medida imperial que en los Andes contribuyó a desarticular tradicionales colectividades nativas.

Del examen de esta olvidada pero importante relación se desprenden los vínculos entre el virreinato del Perú y La Florida, entre América del Norte y del Sur, entre España y América. Hernando de Soto emprendió la conquista de la zona gracias a la fortuna que consiguió por su participación en otra conquista, la del Tahuantinsuyo. Garcilaso comenzó a escribir la historia de esta fallida expedición porque supo en Montilla y Córdoba de las incursiones francesas a la zona y el asesinato de misioneros jesuitas (primero en San Mateo y después en el Jacán). El informante principal de *La Florida del Inca*, Gonzalo Silvestre, fue a La Florida con De Soto y después fue soldado en el Perú. Luis Jerónimo de Oré buscó a su compatriota en Córdoba porque había leído su crónica y quería conversar con él sobre La Florida pues, como se ha señalado, entrenaba a misioneros para la labor catequética en esa apartada región. La *Relación* de Oré, resultado de su experiencia, está salpicada de menciones a su tierra natal, inclusive

¹³ “Que si los gobernadores quisiesen hacer reducciones de tres o cuatro lugares pequeños en uno, como se hicieron en las reducciones del Pirú por traza y resolución del virrey don Francisco de Toledo, serían los indios mejor enseñados y los ministros aliviados del excesivo trabajo que a[h]ora tienen, con diferencia de tiempos, o lloviendo ty nevando en invierno o abrasándose de calor en verano, que son regulares lo tiempos como en España” (Oré 2014[c.1619], 183-84).

propone implantar en La Florida medidas colonizadoras (las reducciones) establecidas antes en el virreinato del Perú. Observamos entonces cómo el colonialismo supérstite, ligando a América del Norte y del Sur a una matriz ibérica, cuya mostración hallamos en el estrecho tejido de comentarios y conductas del franciscano guamanguino Luis Jerónimo de Oré. Urge, entonces, reconsiderar estos textos e incorporarlos a la compartida y temprana historia de España y los Estados Unidos, de la América del Norte y del Sur.

Obras citadas

- Archivo General de Indias, Contratación, 5538, L.2, F.125v-126v.
- Cook, Noble David. "Viviendo en las márgenes del imperio: Luis Jerónimo de Oré y la exploración del otro". *Histórica* (Lima) 32.1 (2008): 11-38.
- Espinoza Soria, Miguel Angel. *La catequesis en Fray Luis Jerónimo de Oré. Un aporte a la nueva evangelización*. Lima: Convento de Los Descalzos, 2012.
- García Ahumada, Enrique. "La catequesis renovadora de Fray Luis Jerónimo de Oré (1554-1630)". *Evangelización y teología en América (siglo XVI)*. X Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra. Eds. Josep-Ignasi Saranyana, Primitivo Tineo, Antón M. Pazos, Miguel Lluch-Baixaulli y María Pilar Ferrer. Vol. 2. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1990. 925-45.
- Garcilaso de la Vega, Inca. *La Florida del Inca*. Ed. Emma Susana Speratti Piñero. Prólogo de Aurelio Miró Quesada; estudio bibliográfico de José Durand. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. [1605], 1956.
- . *Comentarios reales*. Ed. Ángel Rosenblat. Prólogo de Ricardo Rojas. 2 Vols. Buenos Aires: Emecé, [1609] 1943.
- . *Historia general del Perú*. Ed. Ángel Rosenblat. Elogio del autor y examen de la segunda parte de los *Comentarios reales* por José de la Riva Agüero. 3 Vols. Buenos Aires: Emecé, [1617] 1944.
- Heras, Julián. "Bio-bibliografía de fray Luis Jerónimo de Oré, 1554-1630". *Revista Histórica* (Lima) 29 (1966): 173-92.
- Hoffmann, Paul E. *A New Andalusia and a Way to the Orient: The American Southeast during the Sixteenth Century*. Baton Rouge: Louisiana State UP, 2004.
- Oré, Luis Jerónimo. *Relación de los mártires de La Florida*. Estudio preliminar, cronología, edición modernizada y anotada, bibliografía de Raquel Chang-Rodríguez. Lima: Fondo Editorial, PUCP, [c.1619] 2014.
- . *Symbolo Catholico Indiano*. Ed. Antonine Tibesar con estudios de Luis Enrique Tord y Noble David Cook. Ed. facsimilar. Lima: Australis, [1598] 1992.

Wolfe, Brendan. "Don Luis de Velasco / Paquiquineo (fl. 1561–1571)". *Encyclopedia Virginia*. Virginia Foundation for the Humanities, Web. Consulta: 26 de mayo 2014. http://www.EncyclopediaVirginia.org/Don_LuA

Lista de ilustraciones

1. Primer folio de la Relación de los mártires de La Florida (c. 1619) de Luis Jerónimo de Oré. Cortesía de las Hesburgh Libraries, University of Notre Dame, South Bend, Indiana.
2. Portada interior, La Florida del Inca (1605). Cortesía de la Hispanic Society of America, Nueva York.
3. Caciques de la etnia timucua. Jacques Le Moyne, *Brevis narratio eorum quae in Florida Americae Provincia* (Fráncfort: Theodore de Bry, 1591). Cortesía de la Colección Especial de la University of South Florida, Tampa.



IMPERIO Y LITERATURA EN *OBRA NUEVAMENTE COMPUESTA DE BARTOLOMÉ DE FLORES (1571)*

Raúl Marrero Fente
University of Minnesota / ANLE

Resumen: Este artículo estudia *Obra nuevamente compuesta...* (1571) de Bartolomé de Flores, considerado el primer poema en español sobre Norteamérica y el único testimonio poético de la victoria de la expedición de Pedro Menéndez de Avilés sobre los hugonotes franceses en la Florida en 1565. El poema de 347 versos y un villancico es una relación de sucesos en verso y ofrece una de las primeras descripciones poéticas de la naturaleza y de los indígenas norteamericanos en el siglo XVI. En la primera parte del trabajo se explican las características formales de este poema que pertenece al género literario de las relaciones de sucesos en verso impresas en pliegos de cordel. En la segunda parte se hace una lectura detenida del poema para entender su importancia en la historia de la poesía española del siglo XVI. Finalmente, se realiza un análisis de las contribuciones de los estudios críticos más importantes dedicados al tema.

Palabras clave: poesía, Florida, relaciones de sucesos en verso, Menéndez de Avilés, España

Abstract: *This article examines *Obra nuevamente compuesta...* (1571) by Bartolomé de Flores, which is considered the first poem written in Spanish in North America and the only poetic testimony of the victory of the expedition of Pedro Menéndez de Avilés over the French Huguenots in Florida in 1565. This poem of 347 verses and villancico is a chapbook and provides one of the first poetic depictions of Native Americans in the sixteenth century. The first part of this article explains this poem's formal characteristics, which belong to the literary genre of the chapbook. The second part is a close reading of the poem to understand its importance in the history of Spanish poetry in the sixteenth century. Finally, I analyze the contributions of the most important critical studies devoted to this subject.*

Keywords: *poetry, Florida, chapbooks, Menéndez de Avilés, Spain*

Entre 1562 y 1565 Francia intenta conquistar los territorios del suroeste de Norteamérica conocidos bajo el nombre de la Florida. Las acciones de los franceses tenían dos objetivos. El primero era explotar las supuestas riquezas que había en estos territorios y de las cuales circulaban innumerables historias en Europa, entre ellas las míticas noticias sobre la fuente de la juventud y las siete ciudades de Cibola. El segundo objetivo era atacar la flota española que transportaba el oro y la plata de México y Perú a España. En 1564, el capitán hugonote René de Laudonnière fundó el Fuerte Carolina en el estuario del río San Juan, en el territorio de la actual Carolina del Sur. Al conocer la existencia de este asentamiento francés, Felipe II envía una expedición en 1565 encabezada por Pedro Menéndez de Avilés con la misión de atacar y destruir la colonia francesa.¹ Este evento es el tema central del poema de *Obra nuevamente compuesta, en la cual se cuenta, la felice victoria que Dios por su infinita bondad y misericordia, fue servido de dar, al Ilustre señor Pedro Meléndez, Almirante y Capitán de la gobernación de la mar, de las Indias, y Adelantado de la Florida contra Iván Ribao de nación francés, con otros mil luteranos, a los cuales pasó a filo de espada, con otras curiosidades que pone el autor, de las viviendas de los indios de la Florida y sus naturales faiciones*, de Bartolomé de Flores publicado en 1571 en la imprenta de Hernando Díaz en Sevilla.² La obra de Bartolomé de Flores “natural de Málaga y vecino de Córdoba” es el primer poema escrito en español sobre Norteamérica y el único testimonio poético conocido sobre la victoria de la expedición de Pedro Menéndez de Avilés. La segunda parte del poema ofrece una descripción de la naturaleza y de los indígenas que representa el territorio floridano como un paraíso natural de abundancia y belleza.

La estructura formal de la obra tiene cuatro partes: invocación, proemio, 22 actos o secciones y un villancico (Ambroggio s/p). Este poema fue el único texto impreso en el siglo XVI que relata el combate de los españoles y franceses en la Florida, ya que los otros testimonios conocidos: el *Memorial que hizo el Doctor Gonzalo Solís de Merás de todas las jornadas y sucesos del adelantado Pedro Menéndez de Avilés, su cuñado, y de la conquista de la Florida y justicia que hizo en Juan Ribao y otros franceses* (1565), *Vida y hechos de Pedro Menéndez de Avilés, Caballero de la orden de Santiago, Capitán general de la Florida de Bartolomé Barrientos, catedrático de latín en la universidad de Salamanca* (1568) y *Relación de la*

¹ Sobre la rivalidad franco-española en la Florida véanse Sáinz Sastre, Lyon y Gómez-Tabanera. Para la documentación sobre la empresa de Menéndez de Avilés es imprescindible consultar Ruidíaz y Caravia. Para una edición moderna de las cartas de Menéndez de Avilés, ver el trabajo de Mercado.

² El único ejemplar conocido del poema en su formato original de pliego suelto está en la biblioteca John Carter Brown. Hay edición moderna del poema de Flores en Medina (356-361). Todas las citas del poema de Flores son de la edición de Medina.

jornada de Pedro Menéndez en la Florida de Francisco López de Mendoza Grajales (1565), no fueron publicados en el siglo XVI.³

Obra nuevamente compuesta es entonces el primer poema escrito en español dedicado al territorio de la Florida, pero no es el primer poema sobre la Florida ya que existe un breve poema en octavas escrito en francés por Nicolás Le Challeux, titulado *Hambre* que aparece dentro de su libro *Discours de l'histoire de la Floride* (1566).⁴ El tema de la derrota y el tono pesimista del poema francés es contrario al del poema español. Aunque el poema de Flores es cercano a los hechos, el contexto de su publicación en 1571 –varios años después de las acciones en la Florida– es diferente al de los textos galos, los cuales son una reacción inmediata a la derrota francesa en 1565. El poema de Bartolomé de Flores es un poema representativo de la literatura de relaciones de sucesos en verso impreso en pliegos de cordel.⁵

Del autor Bartolomé de Flores conocemos siete pliegos poéticos de diferentes temas publicados entre 1570 y 1572, una producción significativa, pero no conocemos obras de este autor pertenecientes a otros géneros literarios. La obra de Flores forma parte del corpus de unos 475 pliegos poéticos impresos entre 1550 y 1600, periodo considerado por Infantes como el momento de mayor producción de este género (“Los pliegos” 288). El poema que analizamos fue publicado en 1571, cuando ya existía un repertorio definido de los pliegos poéticos. El pliego de Bartolomé de Flores es, como la mayoría de las obras de este género, un texto circunstancial escrito para divulgar las hazañas de la victoria de las armas españolas contra las francesas y, quizá, para buscar posibles voluntarios para la nueva expedición a la Florida que estaba organizando Menéndez de Avilés en ese momento. Posiblemente este hecho fue el que motivó su publicación en 1571, cinco años después de los eventos históricos narrados. En este caso el poema como la mayoría de los pliegos sueltos es una obra circunstancial motivada por el presente inmediato que no transcendía el momento de su publicación.

La obra de Bartolomé de Flores es una pieza poética de 375 versos que por su extensión corresponde a un producto tipográfico breve de 4 hojas, codificado como un pliego, aunque en este caso es más breve que la

³ El texto de Gonzalo Solís de Merás aparece en Ruidíaz y Caravia y el de Bartolomé Barrientos aparece en García. Hay estudio y edición moderna de ambas crónicas en Mercado. El texto de Francisco López de Mendoza aparece en *Colección de documentos inéditos*. Un análisis de las estrategias retóricas de estas crónicas se encuentra en Moore.

⁴ Una traducción en español de este poema francés se puede ver en Gómez-Tabanera (264).

⁵ Para la definición del género literario de las relaciones de sucesos en verso impresas en pliegos de cordel véase Infantes, *Pliegos Suelos [Siglo XVI]* y Askins/Infantes *Nuevo diccionario bibliográfico y Suplemento al Nuevo diccionario*. Véanse además los estudios de Cátedra, Di Stefano y Sánchez Pérez.

“medida de 500 versos por pliego de 4 hojas repartidos a doble columna de 60 / 70 versos por página en la mayoría de las cajas de imprenta” (Infantes de Miguel “Los pliegos” 292). La portada del pliego tiene un grabado que sirve de identificación gráfica del poema siguiendo “una estética visual codificada” (Infantes de Miguel “Los pliegos” 293). El grabado aparece en primera plana y es una estampación en madera a doble columna similar a los modelos medievales con dos escenas diferentes: a la izquierda hay una nave con dos marinos y a la derecha, en tamaño más pequeño, hay una ciudad portuaria con una columna, edificios y torres y dos naves pequeñas, una más grande y la otra al fondo. La portada del poema de Flores sigue la norma sobre la retórica visual en este género: “las imágenes que ilustran estas portadas adquieren desde el primer momento un carácter simbólico, al convertirse en la puerta de acceso al contenido del texto. [...] representan escenas de gran carga visual que sirven para mejor comprensión de lo narrado y, al mismo tiempo, ayudan a la fijación y captación en el lector de unos determinados contenidos morales e ideológicos” (Sánchez Pérez 356). No cabe duda de que la imagen de la portada insiste en el aspecto marino del tema y alude a la navegación para crear una imagen exótica de la misma, que junto a la de la ciudad portuaria apela a un imaginario de lugares fantásticos y misteriosos. Apela también al deseo de aventuras en los lectores porque el objetivo final era conseguir marinos para la expedición que estaba organizando Menéndez de Avilés.

La disposición tipográfica del pliego emplea en el título letra romana de caracteres redondos con utilización de capitulares en las oraciones principales y texto en forma de doble pirámide invertida con un pequeño taco xilográfico en forma de hoja de árbol. El ornato del grabado en el frontispicio y la extensión del título relegan los datos del impresor al colofón del pliego. Esta singularidad quizá es una exigencia de los patrocinadores porque es una obra por encargo. Aunque no sabemos los detalles de la estética editorial del taller tipográfico de Hernando Díaz, cada taller tenía una estética editorial particular de codificación visual del pliego suelto. El pliego “equivalía a *obra* (terminada) por una/ dos jornadas de trabajo” (Infantes de Miguel “Los pliegos” 285), aspecto que también resalta el título *Obra nuevamente compuesta* y que responde a una poética editorial que impone una titulación uniforme por medio de un repertorio sintáctico, léxico y estilístico repetitivo que aparece en pliegos sueltos similares. Este protocolo del título cumple la función informativa propia del género literario de las relaciones de sucesos: informar acerca de novedades y hechos extraordinarios formalizados en frases tópicas que resumen el contenido, pero no definen el formato métrico. El título elogioso representa con admiración y alegría los triunfos de las armas españolas por medio de una calificación moralizante que anuncia el desenlace de la narración: “[...] en la cual se cuenta, la felice victoria que Dios por su infinita bondad y misericordia, fue servido de dar, al Ilustre señor Pedro Meléndez, Almirante y Capitán de la gobernación de la mar, de las Indias, y Adelantado de la Florida contra Iván

Ribao de nación francés, con otros mil luteranos, a los cuales pasó a filo de espada [...]” (Medina 356).

En el título del poema de Flores también aparece una serie de convenciones que responden a una estructura reglamentaria donde se establece la obligación de indicar el nombre del autor, impresor, licencia o aprobación. Este convencionalismo, como señala Cátedra, también proviene de la tradición clásica, de manera especial, del modelo de los *accessus ad auctores*:

Añádase a esto una convención retórica heredada de antiguo según la cual un texto literario autorizado puede ser brevemente presentado y resumido, memorizado por los estudiantes, por supuesto, según un esquema como el que se encuentra en los *accessus ad auctores*, en los que figurarán datos sobre la obra –su resumen, por ejemplo, o su *intentio*, intencionalidad generalmente moral– y la biografía del autor; a veces reducida a datos mínimos, como el de la naturaleza. Estos *accessus* de tamaño variable solían preceder en manuscritos y ediciones a las obras mismas, aparte su uso oral en la escuela. La dignificación y autorización de textos nuevos se intentaría también creando para ello un breve *accessus*. Pienso, así, que estos sumarios están también en la base de la creación del título pormenorizado, en el que, como en los pliegos sueltos, se facilitan datos sobre el contenido de la obra, su aplicación moral o el nombre y naturaleza del autor. (219)

Bartolomé de Flores poetiza un suceso histórico: la victoria militar de las armas españolas sobre las francesas imitando las crónicas de Barrientos y Solís, un tema de interés para la audiencia de la época porque formaba parte de los relatos bélicos del imperio español. El hecho que los sucesos narrados ocurrieran en territorio americano hace más atractivo el tema en la ciudad de Sevilla, centro de las relaciones comerciales con América. El pliego de Flores también como apunta Infantes, “comparte el espacio editorial ya establecido de los pliegos poéticos sueltos y se asienta sobre otro género editorial ya constituido; evidentemente supone una remodelación literaria sobre el suceso [...] que puede tener a su vez una relación (o varias) en prosa y cuyos autores escriben para un mismo público” (Infantes de Miguel “¿Qué es una relación?” 210).

Entre la formalización del lenguaje poético del pliego y las crónicas de Solís y Barrientos hay diferencias importantes, entre ellas el uso de un registro popular del lenguaje que recrea la oralidad y formas de la poesía popular del romancero, expresadas en la selección de la forma métrica, en este caso versos en décima. De esta manera el autor devuelve la marca de oralidad inicial al texto escrito de la crónica y amplía la audiencia a un lector más general y anónimo, incluyendo un público que solamente accede al poema a través de la lectura en voz alta o el comentario de otros. El poema también se diferencia de la crónica por la manipulación textual, la variación del contenido de la exposición y por la composición estilística en el metro poético. Estos cambios formales responden a una necesidad propia del género de las relaciones de sucesos en verso, caracterizadas por la necesidad

de comunicar de forma inmediata a los lectores un hecho o acontecimiento. Esta condición pragmática en el caso del poema de Flores viene determinada por la necesidad, como se ha expresado antes, de divulgar las novedades sobre la victoria de Menéndez de Avilés con vistas a crear rápidamente un tema de conversación que alcance popularidad y despierte el interés entre posibles voluntarios para una nueva expedición que estaba organizando Menéndez de Avilés en Sevilla, en la misma fecha en que aparece la obra de Flores. El poema crea la sensación de inmediatez de unos hechos que ocurrieron realmente en 1565, pero que se presentan en 1571 como si fueran actuales, estableciendo en el imaginario popular un sentimiento de emoción compartida que sirve para fomentar una visión favorable hacia el reclutamiento de expedicionarios. El poeta logra este cometido por medio del embellecimiento estético de la realidad. De ahí que el poema tenga un tono enaltecido con imágenes que recrean los combates entre los españoles y los franceses en la Florida. En esta representación literaria, el adversario también lleva la marca diferenciadora del enemigo religioso, inscribiendo el poema en la literatura de propaganda de la Contrarreforma en la que el luterano aparece como la personificación del enemigo más odiado.

Junto a la convención literaria de la lucha contra el adversario luterano, que apela a dos valores importantes de la sociedad de la época: las creencias religiosas y los códigos del honor militar, el poema presenta también el tópico de la riqueza americana como atractivo material para quienes se embarquen en la expedición a las tierras floridananas. Por eso el poema tiene que comunicar a la mayor cantidad posible de lectores una información positiva que atraiga público. En esa búsqueda de la comunicación con efectividad, el pliego se distingue de la crónica por la concisión que ayuda al lector a recordar más fácilmente los hechos. Esta brevedad requiere una selección y una manipulación de la información que aparece en la crónica, insistiendo en procedimientos de la creación poética, en especial el ornato y la métrica, es decir en los elementos estéticos. Esta selección del material que se quiere transmitir a los lectores pasa por un criterio de valor estético que responde a las convenciones literarias del género poético. En ese proceso de selección y re-escritura de una crónica historiográfica, el autor emplea el ornato poético que le permite insertar pasajes de ficción para hacer más interesante el poema.

La obra de Bartolomé de Flores pertenece asimismo a las relaciones políticas en verso de tema bélico (Campo 19). El tema del poema –el suceso histórico particular de la victoria de Menéndez de Avilés contra los franceses– es un hecho que tiene veracidad indudable aunque combine con lo real y lo maravilloso de la naturaleza americana. Estas relaciones en verso de materia bélica en grupos temáticos como la guerra contra los enemigos de la fe católica, en especial luteranos y herejes (Campo 21), tenían también un tono propagandístico, propio de un texto de la guerra de ideas que formaba parte del conflicto entre el imperio español y Francia. Es importante indicar que dicha información escrita se vuelve otra vez oral cuando

la gente lee en voz alta el poema o lo convierte en tema de conversación y rumor popular.

Por otra parte, la letra impresa sacraliza el pliego poético y lo trata de elevar de un nivel popular. En esta relación entre oralidad y escritura se sugiere que es verdad porque está escrito y está escrito porque es verdad (Cátedra 221). Es lo que pasa con Flores, la actualidad es manipulada estratégicamente para hacer creer a los lectores que el hecho es reciente.

Poco sabemos del autor Bartolomé de Flores, quien emplea la fórmula habitual de presentación de los autores de pliegos reducida, al indicar el lugar de nacimiento y residencia. Como señala Sánchez Pérez:

En todo caso, quizá, poco importa la escasez de datos en torno a todos ellos, puesto que lo más importante es la voz y el pensamiento que transmiten a través de sus obras. Sus versos –de mayor o menor calidad– son portadores, en buena medida, de la personalidad de quienes los compusieron, de sus consumidores y de sus propagadores, pero también representan, en último término, la mentalidad y los gustos de la sociedad de la Península en los Siglos de Oro. (361)

El poema comienza con una invocación en forma de apóstrofe a Dios que sustituye la tradicional petición de ayuda a las Musas para buscar la atención afectiva del lector: “Emperador de la gloria/ Dios poderoso clemente/ haz profunda mi memoria/ porque con tu gracia cuente una tan alta victoria” (Medina 357). De esta manera, el poeta también alude a la fórmula retórica de humildad del modelo *maiestas tua/ mediocritas mea* de la tradición horaciana seguido de la fórmula de devoción: “porque con tu gracia cuente una tan alta victoria” (Medina 357), imitando el tópico de la gracia poética otorgada por Dios, similar al *Dei gratia* o *seruus seruorum Dei* (Curtius 582). De esta manera, Flores insiste en resaltar la composición de versos como una gracia divina. El autor emplea un apóstrofe a la Virgen: “Y vos, Virgen soberana/ despertad mi lengua ruda” (Medina 357) al modelo de los autores clásicos que se “complacen especialmente en acusarse de *rusticitas*, de *rudi voce* esto es, de tener un lenguaje rudo, incorrecto, propio de labriegos” (Curtius 588). A esta frase siguen otros convencionalismos de modestia y humildad: “Y a mi torpe entendimiento/ ofuscado en negra bruma/ dad claridad” (Medina 357) que aluden a la excusa por su talento (*ingenium*): “torpe entendimiento” (Medina 357) y al temor a la *obscuritas*, que puede afectar la lectura del poema. La invocación termina con la metáfora: “y a mi pluma/ porque diga lo que siento/ desta nueva en breve suma” (Medina 357). En este verso la pluma es metáfora del escritor y la escritura –quizá la manera de distinguir entre literatura oral y literatura escrita–. En la parte final aparece otro tópico del exordio “ofrezco cosas nunca antes dichas” (Curtius 131), en el verso “desta nueva” (Medina 357) y el tópico de la brevedad (“en breve suma”), quizá por la influencia de la *abbreviato* horaciana (Curtius 682). Por supuesto que la novedad es componente esencial de las relaciones de sucesos en verso impresas en pliegos

de cordel. Es fácil comprobar por el estilo y el lenguaje que son préstamos de modelos literarios más prestigiosos, incorporados por hábitos culturales, resumidos por Cátedra:

La poética de la poesía de cordel de la segunda mitad del siglo XVI, más especialmente de las relaciones, se vale *no tanto de una retórica específica*, cuanto de la *simplificación* de los recursos que le presta la poética mayor. El poeta de los pliegos sueltos –si se quiere, algunos poetas especializados en pliegos sueltos– no carece ni de conciencia literaria ni tampoco de capacidades. (196)

Esto implica que las relaciones de sucesos en verso impresas en pliegos de cordel, contrario a lo que parece no depende del registro oral, sino de usos formularios de la literatura escrita, es decir, es re-lectura y re-escritura de textos, lo cual implica criterios de interpretación, valoración y selección. El poema, que como se ha dicho, comienza con una invocación doble a Dios y a la Virgen, sustituye la invocación tradicional a las Musas desde una visión que subordina los motivos clásicos paganos a una visión católica. Esta doble invocación viene dada además porque el poema tiene una función de propaganda religiosa que se complementa con el tópico del empequeñecimiento que sirve como fórmula de la falsa modestia. Flores pide a Dios ayuda para rememorar las hazañas de Menéndez de Avilés, es decir, el autor sigue la idea de la poesía en función de recordar acciones importantes. Pero hay una modificación del tema “salvar la memoria”, de acuerdo al tópico acuñado por Juan de Mena en el *Laberinto de Fortuna*. En este caso, el poeta recibe de Dios el recurso de memorizar los actos heroicos por medio de la poesía. (A Dios le memoria y a la Virgen voz para cantar). Flores logra así incluir la verdad histórica en el poema y cumplir con el tema de la poesía como vehículo de inmortalización desde una perspectiva cristiana. De esta manera, el autor quiere impedir que “una tan alta victoria” (Medina 356) caiga en el olvido.

La parte media de la invocación de Flores presenta el motivo de la limitación humana; insiste en la necesidad de la escritura como ayuda a la preservación poética de los hechos, pero la subordinada a un ideal católico que se expresa por medio de la mención a Dios y a la Virgen. La parte final de la invocación termina con el motivo de la limitación humana al insistir en la necesidad de la escritura pero subordinada a la idea de la justicia y sabiduría divinas (Caravaggi 185).

En el introito, de la misma forma, Bartolomé de Flores el autor presenta una variedad extensa de temas. Despliega así una poética positiva que se define a sí misma y traza los límites de su canto enmarcado en el relato sobre la génesis del imperio español en América. En la parte inicial del introito, el poeta presenta a Felipe II: “rey sin segundo,” por medio de la figura del sobrepujamiento (Curtius 235) y la fórmula *laudes*, panegírico de los gobernantes:

Después que el rey sin segundo
 de la española nación
 gobierna con discreción
 la región del Nuevo Mundo
 descubierta por Colón
 envió según se halla
 naos de armada de Sevilla
 para mejor descubrilla
 y regilla y conquistalla
 con la gente de Castilla. (Medina 357)

El poema describe una imagen idealizada de una monarquía que gobierna con sabiduría y menciona a Sevilla como ciudad donde se organizan las expediciones de descubrimiento y conquista, resaltando así la importancia de la misma en la conquista de América. Luego recuerda los viajes de Colón, las conquistas del Caribe, México, Centroamérica y Perú, celebrando la grandeza de las acciones de los soldados españoles. Este panorama sirve para situar la victoria de Menéndez de Avilés en la Florida dentro del contexto de las conquistas del imperio español en América, poner de manifiesto la magnitud de las victorias de las armas españolas en los territorios de América y presentar una cartografía poética del imperio español (México, Veracruz, Habana, Cartagena, Perú, Santa Elena, Nombre de Dios, Honduras, La Dorada, Amazonas, Reino de Granada) que sirve para universalizar el tema central de la obra: la conquista de la Florida. “Otras provincias mayores/ Españoles sujetaron/ do gran riqueza hallaron/ mas, nuestros conquistadores/ la Florida no ganaron” (Medina 357). Flores pone de manifiesto aquí la magnitud de la victoria de los españoles sobre los franceses pero también universaliza el tema del poema y su función pragmática.

Por otro lado, en el esquema del introito coexisten dos niveles. Primero, en el plano historicista el poeta decide elogiar solo el combate contra los hugonotes (esta descripción geográfica crea una cartografía poética nueva de los territorios floridanos) y, en el nivel literario, imita los modelos poéticos a la vez que crea un espacio propio para hacer oír su voz lírica. El introito finaliza con un modelo positivo y describe de forma explícita el tema: cantar la victoria de las armas españolas en la Florida. El poeta establece los límites de su canto, por medio de una poética restrictiva, y dice lo que va a cantar: “Dejando, pues, esto aparte/ de su vivienda y hechura/ recontará mi escritura/ de la batalla una parte/ lo demás de su natura” (Medina 357). Al afirmar Flores su deseo de cantar solo las acciones de Menéndez de Avilés, ubica la enunciación del poema en los conquistadores españoles y silencia a los indígenas americanos quienes solo aparecen de forma secundaria en la obra.

Como se ha descrito, el tópico poético de las armas aparece como un asunto terrenal, aunque expresado como parte de la voluntad divina de castigar a los hugonotes franceses. Sin embargo, *Obra nuevamente compuesta* exhibe además otro de los rasgos de la literatura colonial: la re-

presentación realista en la obra de eventos contemporáneos (ocasiones en las que el autor participó como testigo, conoció a los protagonistas o leyó en documentos que narran estos hechos). Este predominio del realismo, característico de los poemas americanos, es una muestra de las relaciones discursivas entre la historiografía y la literatura en los textos sobre la conquista de América y un rasgo de continuidad con la poesía épica medieval y los cantares de gesta peninsulares. A la vez, confirma el pragmatismo que prevalece en la poesía americana, la cual cumple la misma función de servicio de las crónicas de la conquista de América. Esta función mediada que desempeña el poema permite entender el uso de un lenguaje encomiástico, donde la hipérbole es un elemento retórico principal. Entre las características del texto de Flores está la historicidad empleada en la representación de los hechos, pues se privilegian los datos informativos provenientes de las cartas y relaciones. Es decir, el modelo historiográfico sirve de soporte argumental al discurso poético.

La estructura de la composición se basa también en un esquema bímembre que privilegia una lectura donde la historia se poetiza, es decir, donde los hechos históricos son transformados por la interpretación estética de la realidad. Así ocasionalmente se altera la verdad histórica en función de la poesía, por ejemplo, el autor dice: “A veinte del mes de Enero/ Pedro Meléndez llegó a la Florida” (Medina 357), aunque la expedición llegó el 25 de agosto, como aparece en la carta de Menéndez de Avilés a Felipe II el 11 de septiembre de 1565 (*Cartas* 141). Una muestra de varias secciones de la obra de Flores sirven de ejemplo a esta poetización de los hechos históricos. Un ejemplo es el relato sobre el cofre de Jean Ribault que no viene en ningún otro texto sobre la expedición de Menéndez de Avilés y que posiblemente fue una creación poética de Flores para construir un relato fantástico que tuviera el componente maravilloso de los cofres de piratas. En la sección “Cómo los metió por un valle” hay una elipsis porque alude, sin mencionarlo explícitamente, a la decisión de Menéndez de Avilés de atacar por tierra, un acto que fue muy debatido porque algunos de sus capitanes y sacerdotes no estaban de acuerdo (Solís de Merás 363-366). Otro testimonio es el del capellán de la expedición fray López de Mendoza, quien sostiene que la mayoría, incluyendo él y otro sacerdote, estaba en contra de la decisión de atacar por tierra (*Colección de Documentos* 27). Menéndez, en su carta al rey del 15 de octubre de 1565, dice que se le ocurrió la idea del ataque terrestre cuando vio el fuerte desprotegido al haber salido los franceses en barcos a perseguirlos y luego enfrentar un huracán que les impedía regresar al Fuerte Carolina (*Cartas* 142).

Por su parte, Barrientos en el capítulo XIX de su crónica, siguiendo una versión favorable a Menéndez de Avilés, afirma que todos estaban de acuerdo con la idea de Menéndez de Avilés de atacar por tierra. El poema omite que llevaban un francés prisionero y dos indios de guías, este importante dato aparece en las crónicas de López de Mendoza y Solís de Merás. También la sección “Cómo mataron dos centinelas” tiene una

interpretación diferente en la crónica de Solís de Merás (376) y en el poema ya que el cronista considera que el ataque fue un acto de confusión y no un plan premeditado, como sugiere Flores. Pero es en la sección “Cómo mataron trescientos” donde el poema resume en un mismo canto, dos eventos diferentes que las crónicas presentan de manera separada. Este canto del poema es el más patético y las cifras de muertos franceses se combinan: “trescientos treinta y uno” (Medina 357), quizás para resaltar el valor de los soldados españoles y apelar al sentimiento de orgullo hispano. En realidad Flores se refiere a dos incidentes. El primero es el ataque directo al Fuerte Carolina. El cronista Solís de Merás que participa en este ataque no da una cifra exacta, solamente menciona que se salvaron unas 70 personas porque Menéndez pidió que no matasen a las mujeres ni a los niños menores de 15 años y concluye que unos 60 franceses huyeron al bosque y por eso escaparon de la muerte (377). Barrientos también coincide con esta cifra. El único que ofrece una cifra de muertos franceses es el capellán López de Mendoza pero reconoce que no participó en el ataque, por lo que recibió la información de otros testigos presenciales: “hubo una matanza de ciento y cuarenta y dos” y huyeron unos trescientos (33). En la carta de Menéndez de Avilés a Felipe II el 15 de octubre de 1565 dice: “degolláronse ciento treinta hombres y otro día otros diez que fueron presos en el monte” (141).

El segundo evento es la matanza de franceses que tiene lugar después de las negociaciones entre Pedro Menéndez de Avilés y Jean Ribault. Este hecho fue motivo de queja del Rey de Francia ante Felipe II, pero el poema lo modifica en una versión que elimina este incidente. Según los cronistas españoles, Jean Ribault acepta la rendición pero todos los franceses –excepto una docena– son ejecutados por los soldados españoles. Solís de Merás habla de 208 franceses que los soldados españoles matan con la técnica de atarlos en grupos de diez (395) y habla de una oferta de 200,000 ducados de Ribault en pago por las vidas de los franceses que Menéndez de Avilés rechaza, imponiendo la rendición sin condiciones (poema habla de 12,000 ducados). El capellán López de Mendoza afirma que matan a ciento once franceses y él interviene para salvar a unos diez o doce que eran católicos, los cuales se salvan porque Menéndez de Avilés accede a su petición de clemencia (39). Por su parte, en la carta del 15 de octubre de 1565 a Felipe II, Menéndez de Avilés silencia la ejecución de los franceses y solamente habla de la muerte del capitán Jean Ribault. La obra de Bartolomé de Flores muestra entonces la capacidad de la poesía para elaborar ficciones en torno a un hecho histórico al promover el relato de una hazaña para encubrir otros aspectos de mayor importancia, en este caso la violencia de la conquista. El poema sirve por ello de pretexto para hablar de la conquista como una acción heroica. En la ejecución de este cometido el ornato desempeña un papel fundamental; se subordina la organización del poema y la exposición del tema tratado, alterando el orden temporal de los acontecimientos históricos recreados en la obra.

En el poema de Flores el modelo historiográfico más importante es el *Memorial que hizo el Doctor Gonzalo Solís de Merás de todas las jornadas y sucesos del adelantado Pedro Menéndez de Avilés, su cuñado, y de la conquista de la Florida y justicia que hizo en Juan Ribao y otros franceses* (1565). De todas las crónicas sobre este acontecimiento es la que sirve de fuente principal para poetizar las acciones de Menéndez de Avilés. El *Memorial* de Gonzalo Solís de Merás es transformado en ciertos pasajes a partir de las técnicas de modelación poética que sirven, en este caso, para ofrecer una interpretación diferente a los hechos narrados por las cartas de Menéndez de Avilés y las relaciones de Barrientos, Mendoza y Solís de Merás. Si bien el objetivo principal del poeta es ennoblecer las acciones bélicas por medio de la literatura, su fuerza evocadora es más intensa que la de los textos historiográficos; la interpretación del texto poético va unida a sentimientos emotivos y a la memoria afectiva firmemente arraigada en el imaginario colectivo, gracias a la tradición poética.

Bartolomé de Flores no puede separar su poema de los poemas sobre la conquista y así su obra ofrece una visión triunfalista de las armas españolas. Sin embargo, tampoco puede separar el poema de la historia de la poesía y su locus particular. Ese espacio de la imaginación que es el lugar de la poesía, en el que el poeta puede escribir por primera vez sobre la expedición de Menéndez de Avilés y, en ese sentido, ofrecer un espacio ilimitado para el descubrimiento de nuevos territorios poéticos.

Obras citadas

- Ambroggio, Luis Alberto. "El período colonial en la poesía escrita en español en los Estados Unidos (1539-1810): Importancia fundacional". *Actas del Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura 2011: áreas de literatura española, argentina e Hispanoamericana*. Eds. Nicolás Abadie [et. al.]; con colaboración de María Pía Pasetti; Comp. Aymar de Llano. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2013. Web. 3 de mayo del 2014.
- Askins, Arthur Lee-Francis, Víctor Infantes, Laura Puerto Moro y Antonio R. Rodríguez Moñino. *Suplemento al Nuevo diccionario bibliográfico de pliegos sueltos poéticos (siglo XVI) de Antonio Rodríguez-Moñino*. Vigo: Academia del Hispanismo, 2014.
- Campo, Victoria. "La historia y la política a través de las relaciones en verso en pliegos sueltos del siglo XVII". *Las relaciones de suceso en España: 1500-1750. Actas del primer Coloquio Internacional (Alcalá de Henares 8,9, y 10 de junio de 1995)*. Coord. Henry Ettinghausen, Víctor Infantes de Miguel, Agustín Redondo, María Cruz García de Enterría. París: Publications de la Sorbonne, 1996. 19-32.

- Caravaggi, Giovanni. *Studi sull'epica ispanica del Rinascimento*. Pisa: Università, 1974.
- Cátedra, Pedro M. *Invención, difusión y recepción de la literatura popular impresa (siglo XVI)*. Mérida, Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 2002.
- Curtius, Ernst Robert. *Literatura Europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.
- Di Stefano, Giuseppe. "El pliego suelto: Del lenguaje a la página". *Imprenta y crítica textual en el Siglo de Oro*. Dir. Francisco Rico. Valladolid: Centro para la Edición de los Cásicos Españoles, 2000. 171-85.
- García, Genaro. *Dos antiguas relaciones de la Florida*. México: Tip. y Lit. de J. Aguilar Vera y Comp, 1902.
- Gómez-Tabanera, José Manuel. *Franceses en la Florida*. Madrid: Historia 16, 1991.
- Infantes de Miguel, Víctor. "Los pliegos sueltos del Siglo de Oro: hacia la historia de una poética editorial". Eds. Roger Chartier y Hans-Jürgen Lüsebrink. *Colportage et lecture populaire: imprimés de large circulation en Europe, XVIIe-XIXe siècles*. Paris: IMEC éditions, Institut mémoires de l'édition contemporaine, 1996. 283-98.
- . "¿Qué es una relación? Divulgaciones varias sobre una sola Divagación". *Las relaciones de suceso en España: 1500-1750. Actas del primer Coloquio Internacional (Alcalá de Henares 8,9, y 10 de junio de 1995)*. Coord. Henry Ettinghausen, Víctor Infantes de Miguel, Agustín Redondo, María Cruz García de Enterría. París: Publications de la Sorbonne, 1996. 203-16.
- . "Pliegos Suelos [Siglo XVI]". Eds. Pablo Jauralde Pou, Delia Gavela y Pedro C. Rojo Alique. *Diccionario filológico de literatura española siglo XVI*. Madrid: Editorial Castalia, 2009.
- Lyon, Eugene. *The Enterprise of Florida: Pedro Menéndez de Avilés and the Spanish Conquest of 1565-1568*. Gainesville: University Presses of Florida, 1983.
- Medina, José Toribio. *Biblioteca hispano-americana (1493-1810)*. Santiago de Chile: Impreso y grabado en casa del autor, 1898. 7 vols. Vol. 1. 357-61.
- Menéndez de Avilés, Pedro. *Cartas sobre la Florida, 1555-1574*. Ed. Juan Carlos Mercado. Madrid: Iberoamericana, 2002.
- Mercado, Juan Carlos. *Menéndez de Avilés y la Florida: crónicas de sus expediciones*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press, 2006.
- Moore, Charles B. "Pedro Menéndez de Avilés y la tradición del modelo ficticio de conquistador en el Memorial de Gonzalo Solís de Merás (1565)". *Taller de Letras* 45 (2009): 103-18. Pacheco, Joaquín Francisco, Francisco de Cárdenas y Espejo y Luis Torres de Mendoza. *Co-*

lección de documentos inéditos, relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía, sacados de los archivos del reino, y muy especialmente del de Indias. Madrid: Imp. de M. Bernaldo de Quirós, 1864-1884. 42 vols. Vol. II. 431-65.

Rodríguez Moñino, Antonio. *Nuevo diccionario bibliográfico de pliegos sueltos poéticos (siglo XVI)*. Eds. Arthur Askins y Víctor Infantes. Madrid: Castalia, 1997.

Ruidíaz y Caravia, Eugenio. *La Florida; su conquista y colonización por Pedro Menéndez de Avilés*. Madrid: Imp. de los hijos de J.A. García, 1893. 2 vols.

Sáinz Sastre, María Antonia. *La Florida, siglo XVI: descubrimiento y conquista*. Madrid: Editorial MAPFRE, 1991.

Sánchez Pérez, María. "Panorámica sobre las Relaciones de sucesos en pliegos sueltos poéticos (siglo XVI)". *eHumanista: Journal of Medieval and Early Modern Iberian Studies* 21 (2012): 336-68. Web. 3 de mayo del 2014.

**EL VOCABULARIO DE LOS NAVEGANTES ESPAÑOLES
SEGÚN ALONSO DE CHAVES (1492-1586), COSMÓGRAFO DE
LA CASA DE CONTRATACIÓN DE SEVILLA**

Maravillas Aguiar Aguilar
Universidad de La Laguna

Resumen: El *Quatri partitu en cosmographia i por otro nombre llamado Espejo de navegantes* es un tratado didáctico sobre navegación escrito por Alonso de Chaves (ca.1492-ca.1586), cosmógrafo de la Casa de Contratación de Sevilla. El *Quatri partitu* está considerado como un texto excepcional para la época porque se ocupa por primera vez de reunir todos los conocimientos teóricos y prácticos que los nuevos pilotos debían aprender para ser reconocidos por la Casa con el título de piloto mayor. Presentamos una síntesis de la biografía del autor y del contexto en el que escribió su obra así como un recorrido por el léxico náutico del *Quatri partitu*. La obra de Chaves refleja los cambios producidos en la forma de enseñar en un momento-frontera entre la tradición medieval y la ciencia astronómica y cartográfica de la Era de los descubrimientos.

Palabras clave: Alonso de Chaves, Casa de Contratación de Sevilla, textos españoles del XVI sobre navegación, léxico náutico del siglo XVI.

Abstract: *Quatri partitu en cosmographia i por otro nombre llamado Espejo de navegantes is a didactical treatise on navigation written by Alonso de Chaves (ca. 1492 - ca. 1586), one of the cosmographers of the Casa de Contratación (The House of Trade) of Seville. The Quatri partitu is considered to be an exceptional text for the sixteenth century because it collects for the first time all the theoretical and practical knowledge necessary for the instruction of the new pilots appointed as piloto mayor by the Casa. The present paper will consider some aspects of Alonso de Chaves's life, the context of his writings and the nautical lexicon of the Quatri partitu. Chaves's work reflects changing approaches of teaching, halfway between medieval tradition and the new period that opens to the science of astronomy and cartography in the Age of Discovery.*

Keywords: *Alonso de Chaves, Casa de Contratación of Seville, Sixteenth-Century Spanish texts on navigation, Sixteenth-Century nautical terms.*

Introducción

Alonso de Chaves (ca. 1492-ca.1586) fue cosmógrafo y piloto mayor de la Casa de Contratación de Sevilla. La carrera profesional de Chaves se inicia en 1528, año en el que se le nombra “piloto y cosmógrafo e maestro de hacer cartas e astrolabios, e otras cosas para la navegación”.¹ Tal reconocimiento tuvo lugar al ser aprobada una de sus cartas que había sido presentada en la Corte por Hernando de Colón. En 1575, tras cuarenta y siete años de cosmógrafo y veintitrés de piloto mayor, Alonso de Chaves solicita la jubilación alegando que se encuentra ya viejo y enfermo. La petición fue denegada y siguió ejerciendo sus funciones hasta el 28 de agosto de 1587, fecha de su jubilación oficial.

Alonso de Chaves escribió textos didácticos y elaboró cartas náuticas. Sabemos que escribió al menos dos tratados:²

1. El *Quatri partitu en cosmographia practica, i por otro nombre Espejo de navegantes*, probablemente redactado en 1528.³
2. *La Relación de la orden que observaba en el examen y admisión de pilotos y maestros de Indias en Sevilla* (1561).⁴

No se conserva ninguna de sus cartas náuticas. No obstante, en la cuarta parte del *Quatri partitu* se incluye un derrotero de las costas americanas descubiertas y además se tiene noticia de su participación en la elaboración del *Padrón real*⁵ (Lamb 4), con la realización de un mapa en 1536 que había sido encargado por la Casa de Contratación a Hernando de Colón (Castañeda et al. 21). Esta carta náutica tuvo que ser muy conocida pues Fernández de Oviedo escribe en su obra *Historia general y natural de las Indias* que la tiene en su mano y se basa en ella (Fernández de Oviedo II, 339).

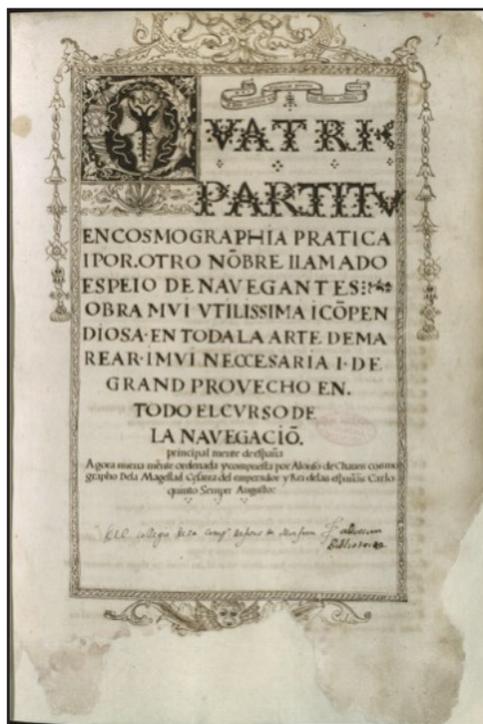
¹ El nombramiento se conserva en el *Archivo General de Indias, Indiferente General*, 421. Real Cédula, 4-IV-1528.

² Conservados de forma manuscrita, no fueron editados en su época.

³ Se conserva un único ejemplar en la Real Academia de la Historia (Madrid), accesible en línea en la Biblioteca Digital de la RAH <<http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/i18n/consulta/registro.cmd?id=29140>>.

⁴ Informe que se consideraba perdido y que posteriormente se encontró en el archivo de Simancas, leg. 1º de *Cartas de Sevilla, Cádiz y otros puertos*.

⁵ El *Padrón real* era el mapa oficial y secreto español que servía de base para hacer todos los mapas que se usaban a bordo de los barcos que navegaban hacia las Indias en el siglo XVI. El *Quarti partitu en Cosmographia* de Alonso de Chaves contiene el texto más antiguo conocido del *Padrón Real*.



Portada del Cuatri partiu de Alonso de Chaves

La actividad derivada de la discusión científica y la preparación teórica de los navegantes que albergaba la Casa de Contratación propició que se escribieran numerosos textos que tenían como objetivo la profesionalización de las actividades relacionadas con la navegación. Estos textos contienen abundante información tanto náutica como geográfica, astronómica, meteorológica y cosmográfica. Por ejemplo contienen, entre otros, la descripción del mundo, del mar, de los vientos y sus nombres, de la navegación con un viento u otro, de las fases de la luna y de su significado para navegación, tablas de posición del sol y de latitud de diversas ciudades, la explicación de cómo calcular la latitud a partir de la altura del sol y de la estrella polar, la enumeración y descripción de instrumentos como el astrolabio, el cuadrante, la ballestilla, la sonda, la ampollita, la aguja de marear, el reloj del Norte, la explicación de cómo hacer una carta de marear, de cómo localizar un punto determinado en la carta, de cómo convertir grados en distancias, cuestiones sobre orientación y distancias recorridas, cálculo de la longitud, enumeración y descripción de tipos de barcos y su

construcción, la descripción de las obligaciones de los pilotos, de la vida en el mar y sus peligros, la descripción costera, derroteros de los puertos y costas atlánticas de Europa desde el Estrecho de Gibraltar.

A lo largo del siglo XVI aparecieron títulos como la *Suma de Geografía* de Martín Fernández de Enciso (1519), el *Tratado del esphera y del arte de marear* (1535) de Francisco Faleiro, el *Quatri partitu* de Alonso de Chaves, el *Arte de navegar* (1545) y el *Regimento de navegación: contiene las cosas que los pilotos han de saber para bien navegar y los remedios y avisos que han de tener para los peligros que navegando les pueden suceder* (1552 y 1563), ambos de Pedro de Medina, el *Breve compendio de la sphera* de Martín Cortés de Albarac (1551), el *Compendio de la arte de navegar* de Rodrigo Zamorano (1582) y el *Libro de las longitudes y manera que hasta agora se ha tenido en el arte de navegar, con sus demostraciones y ejemplos* de Alonso de Santa Cruz.

Los textos de Alonso de Chaves, Cortés, Escalante y García de Palacio son los más ricos en cuanto al léxico náutico mientras que Enciso y Poza, Chaves también, son más ricos en topónimos, hidrónimos, nombres de las costas, puertos, orónimos, etc. Estos textos, especialmente protegidos por razones de estado, finalmente se internacionalizaron. Tal fue el caso del *Arte de navegar* de Pedro Medina, obra especialmente popular entre los navegantes franceses, que fue traducida al francés, al holandés, al italiano y al inglés.

En el momento en el que Alonso de Chaves escribe su tratado para formar navegantes, comienzan a abandonarse los conocimientos prácticos tradicionales de navegación en favor de un planteamiento más científico del desarrollo de las herramientas de navegación (cartas náuticas, instrumentos, compilación toponímica textual, entre otros). El *Quatri partitu* es testigo de todo ello, situándose a caballo entre la tradición medieval y la nueva etapa que se abre para la ciencia astronómica y cartográfica en la Era de los descubrimientos.

El léxico de navegación

La lengua española alcanza el reconocimiento de lengua competente para escribir textos de carácter científico en el siglo XVI a partir de la obra de Antonio de Nebrija. Un gran número de textos se escriben en español, frente al periodo medieval prácticamente caracterizado por una escritura de expresión latina. En español, señala García-Macho (126), muchos términos de la náutica son préstamos que proceden de lenguas como el catalán, el francés o el italiano. Estos extranjerismos se encuentran en el grupo de los diferentes tipos de barcos y en el de las profesiones y oficios, es decir, en las voces propias de la náutica, como *bajel*, *esquife*, *batel*, *galeón*, *fragata*, *cómitre*, *espalder*, *nocher*, *piloto*, etc.; en cambio, en el apartado de los fenómenos atmosféricos y marítimos no hallamos ya ni una decena de catalanismos ni de galicismos: *sotavento*, *galerno*, *huracán*, y, *sin embargo*,

son más frecuentes los vocablos cultos: *austral, meridional, temporal...*; y en el campo de la astronomía figuran en su mayoría cultismos: *astrolabio, astronomía, cardinal, cosmografía, epiciclo, solsticial*, etc.

Contenido del Quatri partitu

El *Quatri partitu en cosmographia pratica i por otro nombre llamado Espejo de navegantes* de Alonso de Chaves es esencialmente un manual didáctico, un texto para enseñar. Está dividido en cuatro *libros*, cada uno de ellos se divide en *tratados* y cada tratado en varios *capítulos*.

Libro primero: Sobre calendarios y fiestas cristianas. Construcción y uso de instrumentos náuticos.

Libro segundo: Sobre cosmografía y meteorología.

Libro tercero: Sobre mareas, naufragios, léxico relativo a los barcos y sus partes, a los marineros, oficiales y sus obligaciones a bordo, salarios, armas de fuego y combate naval.

Libro cuarto: Sobre cómo navegar hacia y desde las Indias (incluye una lista de localidades ordenadas alfabéticamente y dando sus “*alturas y leguas*”, posición y distancia y dirección al puerto más próximo).

Tipos de barcos

Señala García-Macho (120) que en Chaves, aparecen unas 27 palabras relativas a navíos y 9 son específicas de esta obra:⁶ *armada, barca, barco, batel, bergatín, canoa, caravela, carraca, carracones**, *chalupas, copatenes** “copanete”, *esquife, esquiraca**, *flota, fusta, galeaça, galeón**, *galeota, galera bastarda, gavarra**, *nao, navío (mancos y pesados, subtiles o ligeros), pataxe, pinaca**, *tafurea**, *urca** y *zabra**.

Fenómenos atmosféricos y marítimos

En el tratado de Chaves son también numerosos los términos referentes a los fenómenos atmosféricos y marítimos (con unas 48 palabras, de las cuales 6 son específicas de Chaves): *abonaçar, aguas bivas, aguas muertas, aguas marítimas**, *austral* (véase viento), *austro* (véase viento),

⁶ Se señalan con un asterisco.

barlovento “parte de donde viene el viento”, *bonança*, *bóreas* (véase *viento*), *brisa*, *crecer la marea o menguar*, *creciente* (*de la marea*)*, *enbates de la mar*, *espuma de la mar*, *gilovento* “sotavento”, *granizo*, *marea*, *marea-je**, *marino* (lugares)*, *marítimo* (aguas, lugares)*, *menguante* (aguas), *menguar*, *nube*, *nublado*, *nubloso*, *onda* (*del mar*), *pleamar*, *relámpago*, *remolino* (*del viento*), *resaca*, *sereno* (*tiempo*, *cielo*), *sotavento*, *tempestad*, *tempestuoso* (*viento*, *tiempo*, *aguas*)*, *templadas* (*corrientes*), *temporal*, *tormenta*, *tormenta de vientos*, *trueno*, *ventar*, *viento*, *viento austral*, *vientos austros*, *viento bóreas*, *vientos cierços*, *vientos occidentales* y *vientos septentrionales* (García-Macho 121).

Astronomía

Chaves incluye unas 47 voces y 1 es específica de este autor: *armilla*, *astrolabio*, *astrología*, *astrológico**, *astrólogo*, *astronómico*, *áureo número*, el arabismo *cenit* (*zenique*), *cielo*, *círculo antártico*, *círculo ártico*, *círculos*, *concurrente*, *conjunción*, *cosmografía*, *cosmógrapho*, *cuadrante*, *declinación* (*del Sol*), *declinar de la equinocial*, *día artificial*, *día natural*, *eclipse* (*eclipsis*), *epacta* (*epata*), *epicículo*, *equinocial*, *equinocio*, *estrella* (*tomar*), *estrellas fijas*, *Estrella del Norte*, *Guardas*, *hiemal* (*solesticio*), *Luna*, *lunación*, *lunar* (*círculo*, *mes*), *meridiano*, *movimiento diurno*, *motu raptó*, *pínula*, *planeta*, *primer móvil*, *raptó*, *revolución*, *signo*, *Sol*, *solar* (*círculo*), *solesticio* y *Zodiaco* (García-Macho 124).

Oficios, labores y profesiones de la mar

Se hallan alrededor de 17 vocablos en el tratado de Chaves y de ellos 3 son específicos de esta obra: *calafate*, *capitán* (*o maestre*), *carpintero**, *contramaestre*, *dispensero*, *escrivano* (*de la nao*), *grumete*, *lombardero**, *lugarteniente* (*del maestre*)*, *maestre* (*de la nao*), *mareante*, *marinero*, *mercader*, *navegante*, *oficiales*, *paje* y *piloto* (García-Macho 125).

Sobre la forma de hablar de los marineros dice Alonso de Chaves:

Usan asimismo los mareantes en qualquier nao de otros vocablos y manera de hablar en sus mareajes conforme a las partes derecha o ysquierda de la nao. Y conforme a los caminos que hazen segund la posicion de las velas y el timon entiendese el uso de España [...]. Parte derecha de la nao, se entiende aquella que estando un hombre en la popa e mirando a la proa. Toda aquella mitad de la nao de popa a proa. Que le esta a su mano derecha y parte ysquierda es la otra mitad que le esta a su mano ysquierda. Estibor en la nao, se entiende aquella mitad o parte de la nao que estando un hombre a la popa e mirando a la proa del le esta a su mano derecha y todo lo que señala por aquella parte y se le muestra aunque sea fuera de la nao. Babor en

la nao, se entiende toda la otra mitad de popa a proa. Por la vanda de su mano ysquierda y lo mismo dize que el esta a la vanda de babor todo lo que vee por la vanda de su mano ysquierda son vocablos levantiscos. Barlo vento, se entiende de lo mismo y de la manera que estibor que esto de mano derecha y también se entiende aquella parte de la qual viene el viento. Sotavento, o gilo vento es lo mismo y de la manera que babor que es lo de mano ysquierda y tambien se entiende aquella parte contraria donde viene el viento [...]. De- mas desto usan asimismo en el mareaje otros vocablos con los cuales ellos se entienden en sus navegaciones por esta manera: Acomendar, Aferrar, A la bolina, Al paio, Al quartel, Amainar, Amurar, Anegar, Aorça, A popa, Aribar, A toa, Amarrar, Barloar, Barloventear, Çabordar, Çoçobrar, Disferir, Encallar, Investir, Guarrar, Guindar, Içar, Largar, Singladura, Sondar, Surgir, Demorar, Decaer... [...]. Otros muchos nombres y maneras de hablar tractan los navegantes sigund los tiempos lugares y casos que se les ofrescen y donde se hallan que no se ponen aqui por que no son tantas las leyes como los casos ni haze al caso tratar de tantos pues sea dicho de los principales segund nuestro uso de España. (QP fols. 61r-62v)

Alonso de Chaves presenta en orden jerárquico los oficios, lo que él denomina oficios de la gente de la nao:

Capitán o maestre de la nao, su oficio es como señor mandar a los otros todos; Contramaestre, lugar teniente del maestre y tiene al cargo de repartir los oficios a la otra gente y ordenar las cosas dela nao e andar sobre todo proveyendo; Piloto de la nao, cuyo oficio es gobernar la nao en su nauegacion y saber guiar los caminos que la nao a de hazer y ordenarlos conforme a los tiempos y lugares donde se halla y conforme a la carta de marear que deue llevar y a la aguja y ampolletas y sonda y tomar su altura para saber el paralelo o lugar donde estan y deue tener los instrumentos todos que son necesarios a su oficio que son. Astrolabio. Carta. Aguja. Quadrante. Ampolletas. Relox. Sondas. Y deue ser muy sabio en todos ellos y diligente y de grand experiencia y conocimiento de las tierras y mares y de los tiempos y mareas y las otras cosas necesarias a su cargo porque el piloto en la nao es asi como el anima en el cuerpo humano. También Escrivano, Despensero, Carpintero, Calafate, Marineros, Grumetes, Pajes, Lombarderos [...]. (QP fol. 63r)

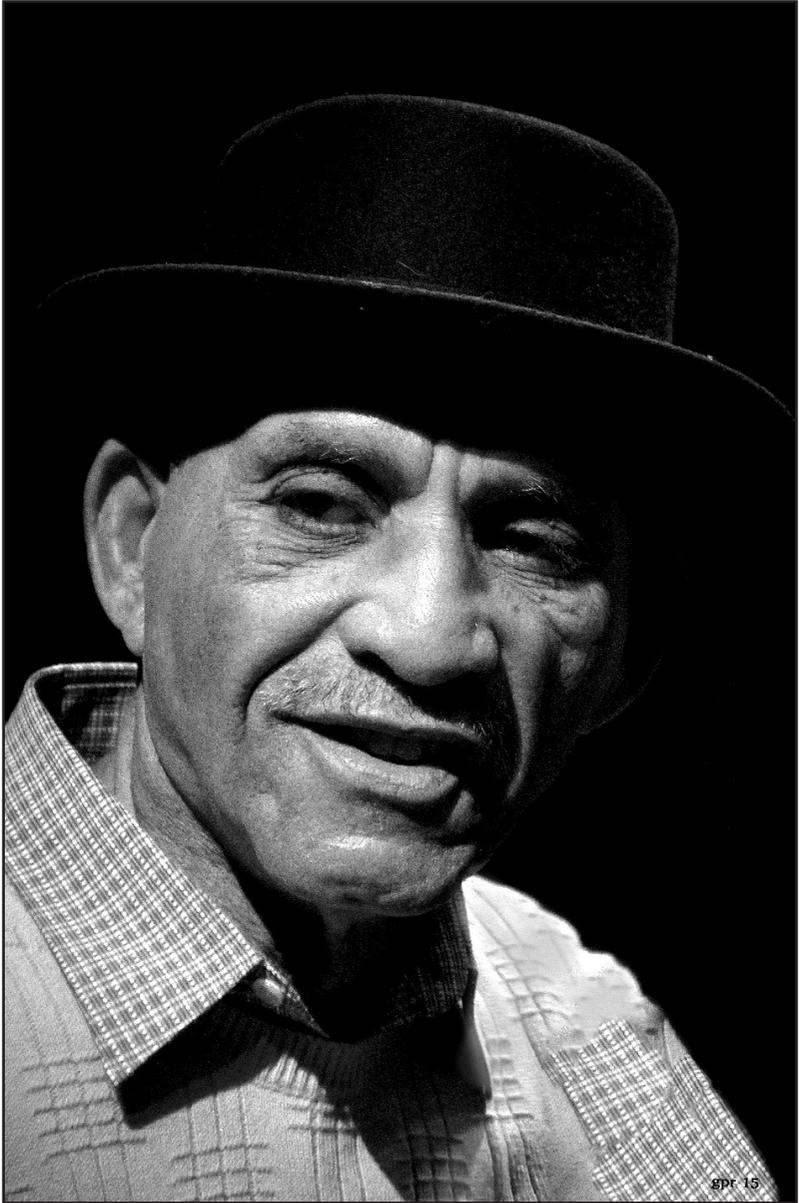
Sobre la alimentación a bordo o “provisión para la gente desta nao” (QP fol. 64r) enumera las provisiones necesarias. “Paz viscocho, vino (cinco pipas por lo menos), azeite, vinagre, aguas dulce, carne salada, pescado seco, sardinas espichadas, havas y garvanços, sal, quesos, ajos y cebollas, leña para guisar, candelas de sevo, calderas, barriles, enbudos, platos y escodillas, herramientas de cozina lo que baste”.

mensionen, y porque era necesario saber más y mejor, ya lo habían dicho los Reyes Católicos, y lo repite con insistencia Alonso de Chaves, “para la dicha navegación a las Indias como para otras navegaciones que con ayuda de nuestro señor esperamos mandar faser para descubrir otras tierras”.⁷

Obras citadas

- QP = Alonso de Chaves. *Quatri partitu en cosmografía práctica i por otro nombre espejo de navegantes*. Ejemplar manuscrito (único) de la Real Academia de Historia (Madrid).
- Castañeda et al. = Alonso de Chaves. *Quatri partitu en cosmografía práctica, y por otro nombre espejo de navegantes (ca. 1528)*. Ed. P. Castañeda Delgado, M. Cuesta Domingo y P. Hernández Aparicio. Madrid: Instituto de Historia y Cultura Naval, 1983.
- Fernández de Oviedo y Valdés, Gonzalo. *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra firme del mar océano*. Ed. José Amador de los Ríos. Madrid: Imprenta de la Real Academia de la Historia, 1851-1855.
- García-Macho, María Lourdes. “El vocabulario marítimo y las expresiones relacionadas con el mar en algunos textos del XV al XVI”. *Cuadernos del Cemyr. Un mar de historias* Coord. Dulce M^a González Doreste, Francisca del Mar Plaza Picón y Maravillas Aguiar Aguilar. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2007. 109-28.
- Lamb, Ursula. “*The Quatri Partitu en Cosmographia* by Alonso de Chaves: an interpretation”. *Revista da Universidade de Coimbra* 24 (1969), separata: 1-9.

⁷ Real Cédula del 6 de agosto de 1508 en la que los Reyes Católicos nombran a Américo Vespucio piloto mayor.



ANTES DE QUE SE FUNDARA JAMESTOWN...

Steven Strange
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Este trabajo pone énfasis en la importancia de las historias y los testimonios presenciales escritos en castellano en el siglo XVI durante las expediciones españolas en los actuales Estados Unidos entre los años 1512 y 1605. Se presentarán fragmentos extraídos de las relaciones de las expediciones de Vázquez de Coronado, Núñez Cabeza de Vaca, de Oñate, de Soto, y Menéndez de Avilés; también un fragmento de la *Historia general de las indias y todo lo acaescido en ellas dende se ganaron hasta agora y la conquista de la nueva españa* (1554) de López de Gómara; y otro de la *Historia general de los hechos de los castellanos en las islas y tierra del mar océano* (1605-1615) de Herrera y Tordesillas.

Palabras clave: proceso simbiótico, siglo de los descubrimientos, legua, cosmológica, cuaderno de bitácora

Abstract: *The presentation emphasizes the importance of the histories and eyewitness testimonies written in Castilian in the sixteenth century during the Spanish expeditions in what is currently the United States between the years 1512 and 1605. Selected fragments have been taken from accounts of the expeditions of Vázquez de Coronado, Núñez Cabeza de Vaca, de Oñate, de Soto, and Menéndez de Avilés; a fragment has also been taken from the General history of the Indies and all that has happened there now and since they were discovered and the conquest of New Spain (1554) by López de Gómara, and from the General History of the deeds of the Castilians on the islands and mainland of the Ocean Sea (1605-1615) by Herrera y Tordesillas.*

Keywords: *symbiotic process, age of discovery, league, cosmological, ship's log book*

Aquellos que crecieron en los años cincuenta recordarán un programa de televisión titulado “You are there” (1953-1957), presentado por Walter Cronkite, prestigioso periodista y presentador del CBS Evening News. La serie transportaba al espectador al pasado para que fuera testigo de acontecimientos cruciales y, muy a menudo, para que conociera a los personajes históricos que eran entrevistados por Cronkite.

Ahora se les ofrece la oportunidad de hacer un viaje al pasado y ser testigos de los acontecimientos que ocurrieron hace quinientos años, casi un siglo antes de la fundación de Jamestown por los ingleses en 1607. Ustedes serán testigos de algunos testimonios presenciales y relaciones escritas por los marineros, frailes, soldados y exploradores que participaron en los viajes y expediciones españolas a los territorios que conforman actualmente los Estados Unidos, y que sacrificaron tanto por su Dios y por su rey. En algunos casos, debido a la pérdida de algunos testimonios presenciales y observaciones escritas, se han seleccionado algunos comentarios y resúmenes de algunas de las historias de las Indias escritas y publicadas en castellano durante el siglo de los descubrimientos, de 1512 a 1600.

El hombre siempre ha intentado dar evidencia o pruebas de su existencia no solo en este planeta, sino también, como sucede ahora, más allá de su propia galaxia. Su presencia aquí en la Tierra se manifiesta en los dibujos descubiertos en cuevas, herramientas, arquitectura y, aún más, en el vehículo del idioma sea por representaciones gráficas como jeroglíficos, pictogramas, alfabeto, notas musicales, números, o por la tradición oral de un poema narrativo o canción, o un recuerdo de un evento familiar transmitido de generación en generación, de padres a hijos. Con la evolución de representar la palabra hablada con la escritura, la historia humana ya podría inscribirse y comunicarse usando un método más permanente y seguro. En los últimos cien años, las relaciones visuales, orales, y escritas se han fundido e incorporado efectivamente a las técnicas de la cinematografía, televisión, videos, DVDs, teléfonos celulares, Ipods, etcétera. No cabe duda de que el desarrollo constante de la tecnología añadirá nuevas formas de expresión a esta larga e histórica tradición narrativa.

El historiador, que investiga la historia escrita, y el lector de cualquier relación de testimonio presencial, deben tener en cuenta que los documentos revelan que esta continua odisea humana es creada por el hombre de carne y hueso, y que su destino es creado por sus decisiones y elecciones dentro o fuera de las normas culturales y sociales. Los personajes históricos no son personajes ficticios, a pesar de que muy a menudo aparecen envueltos en un aura de misterio; quizás pueda llamarse un tipo de mitología histórica. Es la responsabilidad de todo historiador escudriñar las múltiples suposiciones, leyendas y opiniones para llegar a la verdad histórica. Cuando el investigador del pasado humano desmenuza y usa el colador histórico, conoce a muchos individuos que tomaron decisiones impelidas por sus circunstancias, necesidades, metas y expectativas. Por cierto, los personajes ficticios de novelas, cuentos, dramas y poesía épica muestran las mismas características pero, a diferencia de las auténticas

figuras históricas, aquellos personajes no han dejado sus huellas en el escenario de la historia.

Las historias de las Américas entusiasman a unos y entristecen a otros, pero indudablemente intentan comprender las experiencias no solo de los nativos, sino también de los invasores; por cierto, las experiencias descritas por los exploradores, soldados, misioneros, escribanos y otros merecen análisis y comentario, no solo desde el punto de vista histórico, sino también desde la perspectiva literaria. Se espera que el contenido de este estudio deleite a los curiosos, inspire a los menos curiosos y contribuya a descifrar y comprender el enigma que son las Américas.

La tradición de narrar la experiencia humana, desde el punto de vista personal, se convierte en historia. Sus raíces se trasladan a los tiempos más remotos y primitivos de la humanidad; no importa que la narración sea escrita u oral; lo que importa, sin embargo, es que estas relaciones contengan una visión exacta e imparcial del acontecimiento, de la experiencia humana, y aún más importante, de los elementos y circunstancias en los cuales se crea la historia. Justo García Morales defiende y justifica esta necesidad humana cuando escribe: “Todo hombre cuando es protagonista o al menos espectador de acontecimientos importantes, convencido de su misión ante la posteridad, propende a darnos una versión de ellos, que ilumine y saque de la oscuridad su persona. Esto es lógico y humano” (Prólogo, Núñez Cabeza de Vaca. *Naufragios* 13-14).

Las historias de los Estados Unidos ponen mucho énfasis en su pasado inglés mientras pasan por alto la importancia de lo hispánico en el desarrollo de la identidad nacional. Parece que la perspectiva histórica-narrativa de los Estados Unidos se enfoca en su pasado anglosajón y protestante, sin prestar mucha atención a su herencia ibérica y católica. Intentaremos aclarar y poner en perspectiva la importancia de lo hispano dentro de la historiografía y carácter estadounidense.

La primera manifestación de la presencia hispánica en las Américas o las Indias se halla en el cuaderno de bitácora del primer viaje de Cristóbal Colón, en el cual se inscriben en español no solo las primeras observaciones e impresiones del Almirante de la Mar Océana, sino también los datos de la travesía transatlántica del gran navegante. Estos comentarios y observaciones son la piedra angular lingüística y literaria del español en el hemisferio occidental. Con este diario empieza a establecerse en el siglo XVI una tradición literaria que servirá de vínculo entre el Nuevo Mundo y el Viejo mientras que, a la vez, se crea una correspondencia totalmente americana en la cual se presentan el fenómeno, el misterio y la complejidad del descubrimiento, exploración, evangelización, población y gobierno de las posesiones españolas en las Indias; por supuesto, el castellano será la cola y el cemento unificador del imperio español. Antonio de Nebrija expresa la importancia lingüística de este ingrediente cuando escribe en la *Gramática de la lengua castellana*: “...una cosa hállo y saco por conclusión muy cierta: que la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente comecaron, crecieron y florecieron [...]” (109).

Entonces, mientras que España imponía su control e influencia en las Indias por medios militares y religiosos durante el siglo XVI, también se imponía la presencia de la cultura española en la cual, por un proceso simbiótico entre los invasores, indígenas, y otros, se fomentaba y emergía lo hispánico o lo hispanoamericano.

La presencia hispánica en los Estados Unidos no es ni un fenómeno nuevo ni reciente; tiene más de quinientos años, siempre revelándose, de una manera u otra, ya sea por la historia, los topónimos, la gastronomía, la música, el arte, la literatura, o el léxico. Esta presencia tiene sus raíces en el siglo XVI, el siglo olvidado de la historia de los Estados Unidos.

En el siglo de los descubrimientos, o sea el siglo XVI, existía el dilema entre seleccionar la carrera universitaria (o sea estudiar letras) o el servicio militar. La respuesta perentoria de esta disyuntiva se explica en las palabras de don Quijote en los Capítulos XXXVII y XXXVIII de la primera parte de *El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. En este discurso sobre el letrado y el guerrero, Cervantes presenta el debate entre estas dos filosofías, explicando los valores y las virtudes de ambos. Cervantes solicitó un puesto en las Indias, y afortunadamente, la Corona española se lo negó al patriarca de las letras españolas. Cervantes expresa su parecer por boca de don Quijote, y defiende el ejercicio militar como superior al estudio de las letras, debido a que las armas exigen que el soldado utilice tanto su inteligencia y juicio prudente como su fuerza, sea espiritual o física. Los soldados involucrados en la exploración y conquista del Nuevo Mundo tuvieron éxito en combinar armas y letras escribiendo cartas y relaciones no solo de sus experiencias en las Américas, sino también del contacto con los indígenas, de los acontecimientos y de las maravillas de las Indias.

El siglo de los descubrimientos presenta una amplia y fecunda correspondencia indiana escrita en castellano; hay una riqueza de fuentes auténticas, no solo de documentos y contratos reales, comentarios y relaciones personales de marineros, exploradores, soldados, misioneros y notarios, sino también de historiadores y cronistas contemporáneos peninsulares quienes fueron, en algunos casos, testigos de los hechos escritos y descritos. A veces se destacan escritores criollos o indígenas que sabían expresarse en español, narrando sus observaciones, experiencias, e interpretaciones del choque entre las culturas del Nuevo y del Viejo Mundo.

Sin embargo, los textos y documentos del siglo XVI relacionados con la exploración de los Estados Unidos no se pueden considerar joyas literarias porque es obvio que no lo son; su valor es documental, como es de esperar, ya que sus autores eran hombres entregados de lleno al ejercicio de las armas o a la predicación del Evangelio. Tales escritos ponen énfasis en las descripciones de la flora y la fauna, del terreno, y aún con más importancia, en el contacto con la población indígena, lo cual revela la diversidad cosmológica, lingüística y cultural de los pueblos nativos. Los escritos del siglo XVI relacionados con las Américas son de carácter administrativo y burocrático; sería fútil buscar en ellos exquisiteces literarias que no cua-

drarían con su naturaleza y que habrían menoscabado la individualidad, autenticidad y originalidad de cada uno de ellos.

El estilo de casi todos los autores de las relaciones de testimonio presencial es natural, sean cartas, narraciones u otras clases de correspondencia; se puede decir que dicho estilo evita cualquier tipo de artificialidad; es más bien espontáneo, directo, personal y sencillo, tal como el de Juan de Valdés: “El estilo que tengo me es natural, y sin afetacion ninguna escribo como hablo; solamente tengo cuidado de usar vocablos que sinifiquen bien lo que quiero decir, y digolo quanto mas llanamente me es posible, porque en ninguna lengua sta’ bien l’afetacion” (103). El castellano que estos cronistas y narradores es el mismo que describe y comenta Antonio de Nebrija en su *Gramática de la lengua castellana* de 1492 y Juan de Valdés en *El diálogo de la lengua* de 1524. A diferencia del castellano peninsular y, por falta de un léxico apropiado y adecuado, se incorporaban americanismos a los documentos oficiales, historias y crónicas y relaciones de testimonio presencial; ejemplos de unos americanismos son bohío, cacona, encacorado, cacique, macana, barbacoa, canoa, etcétera; estos americanismos y otros, han enriquecido a lo largo de los siglos, no solo el español peninsular y el de las Américas, sino también el léxico de otros idiomas.

El leer los fragmentos de unas relaciones y testimonios presenciales transporta a la Norteamérica del siglo XVI, el siglo de los descubrimientos y se pueden oír las palabras de Walter Cronkite: “You are there”. . . . A continuación, una muestra de fragmentos de distintos textos escritos en castellano durante el siglo de los descubrimientos y relativos a los actuales Estados Unidos:

A. “Una de las maravillas que Dios uso en la composicion del ombre es el color, y assi pone muy grande admiracion, y gana de comtemplarlo, viendo un ombre blanco, y otro negro que son del todo contrarios colores. Pues se mete un bermejo entre el negro, y el blanco, que divisada librea parece. Quanto es de maravillar por estos colores tan diferentes, tanto es de considerar como se van diferenciando unos de otros, casi por grados. Porque hay ombres blancos de muchas maneras de blancura. Y bermejitos de muchas maneras de bermejura. Y negros de muchas maneras de negrura ay. De blanco va a bermejo por descolorido y rubio. Y a negro por cenizoso, moreno, lozo, y leonado como nuestros indios. Los quales son todos en general como leonados, o membrillos cochos, o tiriciados o castaños. Y este color es por naturaleza, y no por desnudez, como pensaban muchos. Aunque algo les ayuda para ello y de desnudos. . . . Por lo cual es opinion que va en los ombres, y no en la tierra, que bien puede ser, aunque todos seamos nascidos de Adan, y Eva. Bien que no sabemos la causa porque Dios assi lo ordeno, y diferencio, mas de pensar que por mostrar su omnipotencia, y sabiduría en tan diversa variedad de colores que tienen los ombres. Tambien dizen que no ay crespos, que es otro notable. Y pocos calvos, que dara cuydado a los filósofos para rastrear los secretos de la natura, y novedades del mundo nuevo, y las complices del ombre” (López de Gómara folio 117). (*Primera descripción de la melanina, pigmento de color negro o pardo negruzco que determina el color de nuestra piel; dicho pigmento se descubrió e identificó*

en el siglo XX. En este fragmento se destaca el humanismo renacentista de López de Gómara).

B. “[...] Y pensando que esta tierra era isla, la llamaron la Florida porque tenia muy linda vista de muchas y frescas arboledas, y era llana, y pareja: y porque tambien la descubrieron en tiempo de Pascua Florida, se quiso Juan Ponce conformar en el nombre, con estas dos razones. Salio a tierra a tomar lengua y possession. Viernes a ocho hizieron vela, y corrieron por la misma via; y Sabado navegaron al Sur, quarta al Sueste: y navegando por el mismo Rumbo, hasta los veynte de Abril, y descubrieron unos Bohios de Indios, a donde surgieron: y el dia siguiente, yendo del borde de la mar todos tres navios, vieron una corriente, que aunque tenían viento largo no podían andar a delante, sino atrás, y parecía que andaba bien: y al fin se conocio que era tanta la corriente, que podía mas que el viento. Los dos navios que se hallavan mas cerca de tierra surgieron, pero era tan grande la corriente, que hazian rehilar los cables: y el tercer navio era bergantín, que se hallo mas a la mar, no devio de hallar fondo, o no conocio la corriente, y le desabrzo de la tierra, y le perdieron de vista siendo el dia claro, y con bonança” (Herrera y Tordesilla Decada I, Libro IX, página 302). (*Primera descripción de la corriente del Golfo de México. Herrera escribió este resumen basándolo en las cartas de Ponce de León dirigidas al Cardenal Adriano y a otros. El cuaderno de bitácora, también consultado por Herrera, se ha perdido*).

C. “Los animales que en ellas vimos son: venados de tres maneras, conejos y liebres, osos y leones, y otras salvajinas, entre los cuales vimos un animal que trae sus hijos en una bolsa que en la barriga tiene; y todo el tiempo que son pequeños los trae allí, hasta que saben buscar de comer; y si acaso estan fuera buscando de comer, y acude gente, la madre no huye hasta que los ha recogido en su bolsa” (Nuñez Cabeza de Vaca, Alvar. *Relación...*). (*Primera descripción de la zarigüea norteamericana*).

D. “Era perto de mea legoa: estando hum home da outra parte quedo nam se devisava se era home, se outra cousa, era de grande altura e de muy rija corrente, trazia sempre agoa turva, por elle abaixo cotinuamete vinham muitas arvores e madeira q a força e corrente trazia.” [Traducción castellana: Tenía cerca de media legua de ancho; estando un hombre de la otra parte quieto, no se divisaba si era hombre u otra cosa. Era de muy grande hondura y de muy dura corriente; traía siempre agua turbia; por el abajo continuamente venían muchos árboles que la fuerza del agua y corriente traía]” (Fidalgo de Elvas folio XCV). (*Primera descripción del Río Misisipi (Río del Espíritu Santo)*).

E. “Y asi navegamos aquel dia, hasta hora de vísperas, que mi barca que iba delante, descubrió una punta que la tierra hacía, y del otro cabo se veía un rio muy grande...Saltamos en aquella isla; mas como no hallamos leña, acordamos de ir al rio que estaba detrás de la punta, una legua de allí; y yendo, era tanta la corriente, que no nos dejaba en ninguna manera llegar, antes nos apartaba de la tierra, y nosotros trabajando y porfiando por tomarla. El norte que venía de tierra comenzó a crescer tanto, que nos metio en la mar, sin que nosotros pudiésemos hacer otra cosa; y a media legua que fuimos metidos en ella, sondamos, y hallamos que con treinta brazas no podimos tomar hon-

do, y no podíamos entender si la corriente era causa que no la pudiésemos tomar” (Núñez Cabeza de Vaca, Álvar. *Relacion* ...). (*Primera descripción de la desembocadura del Río Misisipi (Río del Espíritu Santo)*).

F/1. “[...] e a cuatro jornadas hallo las vacas que son la cosa mas monstruosa de animales que se ha visto ni leído. Seguio este rio cien leguas. Seguio este rio cien leguas, hallando cada dia mas vacas, de las cuales nos aprovechábamos aunque a los precipios, hasta que tovimos esperencia con riesgo de caballos. Hay tanta cantidad que no se que lo compare sino a pescados en la mar, porque ansi desta jornada, como en la que después todo el campo hizo yendo a Quivira, hubo tantas, que muchas veces íbamos a pasar por medio dellas, e aunque quisiéramos ir por otro cabo, no podíamos, porque estaban los campos cubiertos dellas. Es la carne dellas tan buena como de la Castilla y aun algunos decían que mejor. Los toros son grandes y bravos, aunque no siguen mucho, pero tienen malos cuernos e hirieron muchos; la mejor arma para aprovecharse dellos, hallamos que es arma en astada para arrojárse la e arcabus para cuando esta parado” (Anónimo. *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas en América y Oceanía* Tomo XVI, 324).

F/2. “Alcanzan aquí vacas y yo las he visto tres veces y comido de ellas, y pareceme que seran del tamaño de las de España; tienen los cuernos pequeños, como moriscos, y el pelo muy largo, merino, como una bernia; unas son pardillas, y otras negras, y a mi parecer tienen mejor y mas gruesa carne que las de aca. De las que no son grandes hacen los indios mantas para cubrirse, y de las mayores hacen zapatos y rodela; estas vienen de hacia el norte por la tierra adelante hasta la costa de la Florida; y tiendense por toda la tierra mas de cuatrocientas leguas; y en todo este camino, por los valles por donde ellas vienen, bajan las gentes que por allí habitan y se mantienen de ellas, y meten en la tierra grande cantidad de cueros” (Núñez Cabeza de Vaca, Álvar. *Relación*...). (Primeras descripciones de la vaca corcovada (búfalo, bisonte norteamericano)).

G/1. “[...] tienen pabellones de cueros de vacas adobados y ensebados, muy bien hechos, donde se meten y andan tras las vacas, mudándose con ellas, tienen perros, que cargan, en que llevan sus tiendas y palos y menudencias...” (Vázquez de Coronado, Francisco. Fragmento de una larga y detallada carta de Francisco Vázquez de Coronado dirigida al emperador Carlos V, 20 de octubre de 1541. *Colección de documentos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas en América y Oceanía* Tomo III, 363-369).

G/2. “[...] llamaban a estos, los de las casas de azotea, querechos; vivian sin casas, sino con unos palos arrimados que traen consigo para hacer en los puestos que se mudan, unas como cabañas que les sirven de casas, los cuales palos atan por arriba juntos, y de abajo los arriendan cercándolos con unos cueros de vaca que ellos traen, que les sirven de casas como tengo dicho; según se entendió de estos indios, todo su menester humano es de las vacas, porque dellas comen, y visten y calzan; son hombres que se mudan aquí y allí, donde mejor les parece” (Jaramillo, Juan [soldado y expedicionario en

la expedición de Vázquez de Coronado. *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, colonización y conquista de las posesiones españolas en América y Oceanía* Tomo XVI, 309-310). (Primeras descripciones del tipi de los nativos de las Grandes Llanuras. Al mencionar los querechos, quizás Jaramillo se refiriera a los Apache o a los Navajo).

H. “[...] Pues como ubieron andado veinte jornadas llegaron a las barrancas de un río que puestos a lado de ellas parecía al otro bordo que avia mas de tres o quatro leguas. Por el ayre esta tierra era alta y llena de pinales bajos y encorvados frigidissima debajo del norte que con ser en tiempo caliente no se podía vivir de frio en esta barranca. Estubieron tres días buscando la bajada para el río que parecía de lo alto tendría una braçada de trabesia. El agua y por la noticia de los indios tendría media legua de ancho. Fue la baxada cosa imposible porque acabo de estos tres días pareciendo les una parte la menos dificultosa se pusieron a abajar por mas ligeros el capitán Melgosa y un Juan Galeras y otro compañero y tardaron baxando a vista de ellos de los de arriba hasta que los perdieron de vista. Los bultos quel biso no los alcanzaba aber y volvieron a ora de las quatro de la tarde que no pudieron acabar de bajar por grande dificultades que hallaron porque lo que arriba parecía fácil no lo era antes muy aspero y agro. Dixeron que avian baxado la tercia parte y que desde donde llegaron parecía el río muy grande y que conforme a lo que vieron era verdad tener la anchura que los indios decían. De lo alto determinaron unos peñol sillas desgarradas de la barranca a el parecer de un estado de hombre juran los que baxaron que llegaron a ellos que eran mayores que la torre mayor de Sevilla. No caminaron mas arrimados a la barranca de el río porque no abia agua” (Castañeda de Nájera 429). (Primera descripción del Gran Cañón del Río Colorado y del esfuerzo de la expedición de llegar al fondo. La “torre mayor de Sevilla” es la Giralda).

I. “Chiamava se este xpao Joam Ortiz e era natural de Sevilha de nobre gete, avia doze años que estava e poder dos indios, avia lyda aqla terra co ho governador Narvaez e tornou nos navios pero ilha de Cuba dode a moler do governador Pamphilo de Narvaez qdava: y por seu madado com outros vinte ou trinta em hu brafantim tornou aa Frolida e chegando ao porto a vista de povo, vira em terra hua cana chatada no chao e ecima sendida e metida hua carta e creram que ho governador a avia deixado pera dar novas de si quando detriminou entrar a terra dentro, e a quatro ou cinco indios que ella praya andava a pedirá e elles por aceno lhe dissera que fossem eles a terra por ella: ho que cotra votade dos outros Joa Ortiz e outro fizeram: e tanto que fora em terra, das cosas do povo sabiram muitos indios que os cercaram e tomaram em parte que nam podiam fugir: e ao outro que se quis defender logo allí ho matara e a Joa Ortiz tomaram as maos e levaram no a Ucita seu senhor: e os do bragantim na quisera desembarcar e lo fizeram ao largo e se tornara pera a ylha d Cuba. Ho Ucita madou atar a Joam Ortiz de pes e maos sobre quatro estacas encima dhua barra, e debaixo lhe mandou a cender fogo pera que allí se quiemasse e hua sua filha lhe rogou que ho na matasse, q hum soo cristiao na lhe podía fazer mal ne bem, dizedolhe q mais sua hora era ho ter cativo e Ucita lho concedeo e ho madou curar [...]” (Fidalgo de Elvas folios 23-27). (Primera descripción de un europeo, salvado por una princesa indígena, 75 años antes de la salvación de John Smith por Pocahontas).

J. “Y abiendo hecho grande caza y pesca, luego de los fogosos pedernales, el escondido fuego les sacamos, Haziendo una gran lumbrera poderosa, Y en grandes assadores y en las brasas, De carne y de pescado bien abasto Pusimos a dos manos todo aquello que el hambriento apetito nos pedia Para poder rendir de todo punto Las buenas ganas al manjar sabroso” (Pérez de Villagrán Canto XIV, versos 162-171). “Luego se procuró que se hiziesse, En un copado y apazible bosque, Una graciosa Iglesia de una nave, capaz para todo el campo junto Pudiesse bien caber sin apretarse, En cuió albergue santo, Religioso, Cantaron una Missa muy solemne, Y el docto Comissario, con estudio, Hizo un sermón famoso, bien pensado. Y luego que acabaron los officios Representaron una gran comedia Que el noble Capitan Farfan compuso... Ubo solemnes fiestas agradables De gente de acaballo bien luzida, Y por honrra de aquel illustre día Una gallarda esquadra suelta yba De aquel Capitan Cardenas famoso, Soldado de valor y de vergüenza Y que muy bien, señor, os ha servido. (Pérez de Villagrán Canto XIV, versos 307-336). (Fragmento de la primera epopeya escrita en los Estados Unidos; el primer día de acción de dar gracias, 1598).

Otros dicen que el primer día de acción de dar gracias ocurrió en San Agustín de la Florida en 1565 cuando se fundó la ciudad el 8 de septiembre de 1565: “Sábado ocho del dicho mes, día de la natividad de nuestra Señora de setiembre, se desembarcó el señor general con muchas banderas tendidas y muchas trompetas y otros instrumentos de guerra, soltando mucha artillería; como [yo] estaba en tierra desde el día antes y tome una cruz y salílos a recibir con el salmo *Te Deum Laudamus*, y el general vino derecho a la cruz con todos los demas que con el venían, e hincados las rodillas por tierra, besaban la cruz; y estaban gran cantidad de indios mirando todas estas ceremonias, y así hacen ellos todo lo que ven hacer. Este mesmo día el general, mi señor, tomó posesión desta tierra por S.M., y todos los capitanes lo juraron por general y adelantado de toda esta tierra” (López de Mendoza Grajales. Carta en *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas en América y Oceanía* Tomo III, 462).

K. “En toda la tierra se emborrachan con un humo y dan cuanto tienen por él” (Núñez Cabeza de Vaca. *Relación* ...). (Primera descripción del tabaco u otra planta parecida).

L. “[...] y allí en el mejor lugar, hacer un fuerte y dejar en el 300 soldados que lo acaben y pasar adelante a la Bahía de Santa María que está en 37 grados; 130 leguas más delante de Santa Elena que es la tierra del indio que está en Méjico y fortificar otro fuerte y dejar en el otros 200 soldados. Esta ha de ser la llave de toda la fortificación destas tierras, a causa que al norte deste puerto, la tierra adentro, 80 leguas hallanse unas sierras y al pie dellas un brazo de mar que va a salir a la Tierra Nova que se navega 600 leguas; este brazo de mar entra por la Tierra Nova y acabase allí” (Menéndez de Avilés 161). (*Breve descripción general del terreno desde la Bahía de Santa María hasta Terra Nova*. (Quizás el brazo de mar a que se refiere Menéndez de Avilés sea el Río San Lorenzo, descubierto por el explorador francés Jacques Cartier en 1536. Los españoles habían cogido en 1561 al hijo de cacique, que era de la región de la bahía. Se le llevó a España y después a

Méjico. Se llamaba don Luis de Velasco, en honor del virrey de la Nueva España. Más tarde, traicionó a los españoles en el asesinato de los religiosos de la misión del padre Segura, la cual se fundó en 1570, y atacado por los indios en 1571. “Unas sierras” se refiere a la cadena de los actuales montes Apalaches. Es difícil acertar las distancias viajadas por los exploradores ya que, muy a menudo, las distancias citadas por los navegantes y soldados son aproximaciones. También la medida de la legua variaba en el siglo XVI).

M. “Llegados a la playa, llamannos con la mano diciendo, ven aca, vena aca; espada no, espada no; como si dijeran que era gente pacífica, que no tenían espadas: yo les dije en su propia lengua he oza ulvata, que quiere decir, nosotros somos hombres buenos; ellos todos en grito i voz alta respondieron lo mismo... No quiso (Fray Luis de Cáncer), sino arrojarle al agua i base a la tierra, que estaríamos un tiro de valleta del montecillo: llegando a tierra pidió una cruz pequeña que se la había olvidado, aunque no havia peligro en llebarsela, yo le dije: Padre, por caridad venga V.R. (vuestra reverencia) por ella, porque aquí no hay quien la pueda llevar, porque cierto esa gente está de mui mal arte (sabe engañar): el se fue por la playa i nosotros con la chalupa hacia el montecillo donde los indios estaban, que como vieron que ivamos a ellos se comenaron a retraer: el padre fray Luis nos dijo que nos detuviésemos, no le alborotásemos la gente; él se llegó cerca i devio de comenzar a ver el peligro, i hincose derrodillas i estuvo un poco i fuese para el montecillo: llegado cerca salio un indio a él i abrazolo, i tomolo por un brazo i llevbalo algo de priesa, i sale otro i otros llebandolo a empellones a la entrada del montecillo: uno dellos diole la mano al sombrero i derrocose lo de la cabeza, i acudió otro con una macana en la cabeza i derrocolo: nosotros estavamos bien cerca que viamos i oíamos bien claro lo que decían: entonces dio un grito, hay vala, no le dejaron acabar, que cargo tanta gente que lo acabaron allí, i dan una gríta i sallan a flecharnos; yo hice que nos hiciésemos un poco a la mar i paramos a tiro de arco, i sacaron luego por allí los avitos, i dada una rociada de flechas se fueron: nosotros nos volvimos a la nao, no sin temor que habfan de salir algunas canoas” (Testimonio presencial del martirio de fray Luis de Cáncer durante su expedición a la Florida en 1549. Relación de Fray Gregorio de Beteta en *Colección de varios documentos para la historia de la Florida y tierras adyacentes* de Buckingham Smith Tomo I, 190-202). (La macana: americanismo de origen caribeño; arma ofensiva parecida al machete o a la porra, hecha de madera dura y, a veces, con filo de pedernal. chalupa: embarcación pequeña, que suele tener cubierta y dos palos para velas).

Como se ha señalado, las relaciones de testimonio presencial y los fragmentos de las historias y crónicas sirven para complementar, aclarar y poner en perspectiva la totalidad del procedimiento y proceso colonizador a través de todo el siglo XVI. En relación a los Estados Unidos, todos los documentos, relaciones y narraciones, son los primeros hilos que se tejen en el tapiz de nuestra herencia hispanounidense, iniciado desde hace más de quinientos años, y todavía en marcha.

Obras citadas

- Castañeda de Nájera, Pedro de. "Relación de la jornada de Cíbola conquistada por Pedro de Castañeda de Naçera donde se trata de todas aquellas pobladas y ritos, y costumbres, la cual fue el año de 1540". *The Coronado Expedition, 1540-1542. The Fourteenth Annual Report of the United States Bureau of American Ethnology*. Ed. George Parker Winshop. Washington, D.C.: Smithsonian Institute, 1896.
- Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas en América y Oceanía*. 42 tomos. Ed. Joaquín E. Pacheco. Madrid: Imprenta de Manuel de Quiros, 1864-1884.
- Colección de varios documentos para la historia de la Florida y tierras adyacentes* de Buckingham Smith. Londres: Truber y Compañía, 1857.
- Fidalgo de Elvas. *Relaçam verdadeira dos trabalhos que ho governador dom Fernando de Souto certos fidalgos portugueses passaram no descobrimento da provincia a Frolida*. Evora, 1555. Herrera y Tordesillas, Antonio de. *Historia general de los hechos de los castellanos en las islas y tierra firme del mar océano*. Madrid, 1601-1615.
- López de Gómara, Francisco. *Historia general de las indias y todo lo acaecido en ellas dende se ganara hasta agora, y la conquista de la nueva españa*. Anyers, 1554.
- Menéndez de Avilés, Pedro. *Carta fechada el 5 de diciembre de 1565 y dirigida a Felipe II* en *Colección de diarios y relaciones para la historia de los viajes y descubrimientos*, Tomo II. Madrid: Instituto Histórico de Marina, 1943.
- Nebrija, Antonio de. *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1989.
- Núñez Cabeza de Vaca, Álvar. *Relación y comentarios del gobernador Alvar Núñez Cabeza de Vaca y de lo acaecido en las dos jornadas que hizo a las indias*. Valladolid, 1554.
- . *Naufragios*. Prólogo de Justo García Morales. Madrid: Aguilar, 1960.
- Pérez de Villagrà, Gaspar. *Historia de la Nueva Mejico*. Alcalá de Henares, 1610.
- Valdéz, Juan de. *Diálogo de la lengua*. Selección, estudio y notas por Rafael Lapesa. Tercera edición. Zaragoza: Editorial Ebro, 1940.



gpr '17

APROXIMACIÓN A LAS FUENTES DOCUMENTALES PARA LA HISTORIA DE LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA A ESTADOS UNIDOS Y PUERTO RICO

Elisa Carolina de Santos Canalejo
*Consejera de Empleo y Seguridad Social en
Estados Unidos y Puerto Rico / ANLE*

Resumen: Las publicaciones oficiales españolas y norteamericanas como censos, estadísticas y boletines sobre emigración han sido fuentes principales para los investigadores interesados en los españoles en Estados Unidos y Puerto Rico. Asimismo, fuentes documentales importantes han sido los archivos que custodian la documentación del Ministerio de Asuntos Exteriores, incluida la de la Embajada de España en Washington o la de los Consulados. Pero también existe una valiosa información contenida en unos archivos privados, los de los Centros y Asociaciones de españoles, y los archivos familiares, que presentan muchos retos para su conservación y posterior difusión a la investigación. Por otra parte, en la actualidad, las redes sociales y el uso de las tecnologías, han transformado el carácter de los archivos, creando archivos electrónicos, con nuevos retos para su conservación. Tampoco hay que olvidar que la desaparición de una Asociación ha supuesto la de su archivo. De ahí la importancia de preservar estos archivos, que ilustran la presencia de españoles en distintos lugares de Estados Unidos y Puerto Rico.

Palabras clave: archivos, emigración, investigación, asociacionismo, nuevas tecnologías

Abstract: *Immigration bulletins, censuses and statistics officially published in Spain and the United States have been the main sources of information for researchers interested in Spaniards residing in the United States and Puerto Rico. Equally important as a source have been the archives that contain the documents of Spain's Ministry of Foreign Affairs, including those from the Spanish Embassy in Washington and all the Consulates throughout the country. There is also invaluable information on the subject contained in private archives: those of the Spanish Centers and Associations in the States and Puerto Rico as well as the archives of families, which present many challenges in terms of their preservation and*

availability to researchers. On the other hand, current social networks and information technology have radically changed the nature of the archives, which are mostly electronic and come with their own set of challenges for their preservation. We must also remember that whenever an Association ceases to exist, its archives might disappear as well. Hence, the importance of preserving these archives that keep record of the presence of Spaniards in so many places in the United States and Puerto Rico.

Keywords: *archives, immigration, research, Spanish associations abroad, new technologies.*

Es a fines del siglo XX cuando surgen estudios centrados en la emigración española en Estados Unidos. Con anterioridad, la emigración a Estados Unidos se contemplaba en investigaciones sobre la emigración a Ultramar en general, y solo unas pocas obras se dedicaban específicamente a la historia de los españoles en Estados Unidos después de la independencia de ese país¹, interesándose sobre todo por la presencia de emigrantes procedentes de la cornisa cantábrica, especialmente vascos, o bien con motivo del exilio político tras la guerra civil española.²

La conmemoración en 1992 del Descubrimiento de América supuso un renovado interés en todo lo concerniente a los flujos migratorios a Ultramar, y, no cabe duda, potenció también las investigaciones relativas a la emigración a Estados Unidos, si bien siguen siendo escasas en comparación con las de la emigración de españoles a otros países.

Aunque el número de emigrantes españoles a Estados Unidos y Puerto Rico fue menor en relación con el que encontramos en otros países de Ultramar, lo cierto es que es imposible dar una cifra exacta, al igual que sucede con la emigración en general a Ultramar (Naranjo 177-78), dadas las limitaciones de los datos estadísticos en cuanto a la metodología de recogida de datos tanto en los censos y estadísticas norteamericanas como españolas (Carbó Peiró 163-75, 193-95). También hay que tener en cuenta que a partir de 1898 en Puerto Rico fue más difícil cuantificar la población española, pues muchos para proteger sus intereses comerciales y financieros adoptaron la nacionalidad norteamericana (González 12). Y a esto se

¹ La obra de Carlos M. Fernández-Shaw, "Presencia Española en los Estados Unidos", supone un compendio de la contribución española a la Historia de Estados Unidos.

² El profesor Germán Rueda recopila la bibliografía y fuentes utilizadas para la emigración española a Estados Unidos hasta principios de los a. 90 en su obra. "La emigración contemporánea de españoles a Estados Unidos 1820-1850. De 'dons' a 'misters'" (309 y ss.). Por su parte, Consuelo Naranjo Orovio y Antonio Santa María García presentan una amplia selección bibliográfica sobre la emigración española a Puerto Rico y Cuba en su artículo "De España a las Antillas.

une que muchos emigrantes no salieron hacia Estados Unidos y Puerto Rico solamente desde España sino también desde otros puntos de Europa o de otros lugares de América, y, sin olvidar, que ha habido emigración ilegal. Incluso hoy día no es fácil cuantificar el número de emigrantes españoles en Estados Unidos, ya que los datos del Censo norteamericano no coinciden con los registros de los Consulados españoles (Santos 2014: 43). Conviene recordar que la emigración española a Estados Unidos y Puerto Rico³ ha sido, principalmente, una emigración espontánea o también “en-cadenada”, es decir, motivada por la “llamada” familiar,⁴ y apenas fue una emigración “asistida”, sin olvidar el sistema de cuotas impuesto por la legislación norteamericana desde 1921. Así pues, es imprescindible conocer la legislación migratoria de ambos países,⁵ pues permite explicar las razones del país de origen y de llegada para alentar o no la emigración (Carbó Peiró 18-35, y 72; Rueda 1993:259-308) dentro del contexto histórico en donde se enmarca cada disposición.

Por otra parte, la legislación nos acerca a la organización de la administración española y norteamericana, pues las competencias sobre “Emigración” en España e “Inmigración” en Estados Unidos han estado repartidas entre diversos organismos de cada Administración a lo largo de los siglos XIX y XX. A este respecto, en España pueden señalarse desde el siglo XIX varios Departamentos ministeriales en relación con los emigrantes, como Fomento, Gobernación, Marina, Estado (desde 1938, Asuntos Exteriores), Relaciones Sindicales y Trabajo. En un breve repaso destaquemos que en 1882 se establecieron en el Ministerio de Fomento dos unidades para emigración e inmigración: en 1907 se creó el Consejo Superior de Emigración, con personalidad jurídica propia hasta 1924 y además, un Negociado de Emigración en el Ministerio de Gobernación. También en 1907 se creó la Inspección de Emigración, con inspectores de interior, de puertos de embarque, de buques, de puertos de escala y de puertos de

³ Desde el Tratado de Paz entre España y Estados Unidos de 11 de abril de 1899, la emigración en Puerto Rico quedó regulada por las Leyes de Inmigración de Estados Unidos.

⁴ Según el profesor Germán Rueda, en la “llamada” de familiares, vecinos y amigos lo difícil es explicar la marcha del primer miembro de una comunidad, “muchas veces facilitada simplemente por la existencia de una línea con destino determinado en un puerto próximo”. *Vid. La emigración hacia América en la edad contemporánea* (61, 62).

⁵ Para un conocimiento general de la legislación migratoria en Estados Unidos, *Vid.* www.law.cornell.edu/wex/immigration. Respecto a la legislación española, hay varias compilaciones, siendo la más reciente la que realizó el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social con motivo de la Exposición “España Fuera de España”, en cuyo catálogo se recoge la legislación en materia de emigración desde el s. XIX hasta esa fecha de 1988 (247-278). Para la normativa actual sobre ciudadanía española en el exterior y retorno, *Vid.* www.ciudadaniaexterior.empleo.gob.es/es/horizontal/normativa/index.htm

desembarque. Esta Inspección se unificaría en 1939 con la Inspección de Trabajo (Ley de 15 de diciembre de 1939) (Díaz Rodríguez 140). En 1920 se creó el Ministerio de Trabajo y Previsión Social, que sufriría numerosos cambios de denominación a partir de entonces. Por otra parte, en 1956 se estableció el Instituto Español de Emigración, dependiente de la Presidencia de Gobierno hasta que en 1958 se adscribió al Ministerio de Trabajo hasta su desaparición en 1985.

También han existido órganos colegiados de muy diferente naturaleza, funciones y composición desde 1888. A nivel local tenemos las Juntas de Emigración que se establecieron en las provincias españolas del litoral, que desde 1929 se denominaron Patronatos Locales de Emigración. Mientras, en el exterior, se crearon en las demarcaciones consulares los Patronatos de Emigrados Españoles (1917) y, después, las Juntas Consulares de Emigración, y en 1987 se crearon los Consejos de Residentes Españoles (CRE). Y a nivel nacional, el Consejo Superior de Emigración, posteriormente, en 1929, la Junta Central de la Emigración, que a partir de 1956 será el Consejo del Instituto Español de Emigración, y desde 1987, el Consejo General de la Emigración, hasta que en 2008 se reguló el Consejo General de la Ciudadanía Española en el Exterior, previsto en el Estatuto de la Ciudadanía Española en el Exterior (Ley 4/2006 de 14 de diciembre).

A su vez, en Estados Unidos encontramos competencias sobre Inmigración repartidas por diversos Departamentos y Agencias. Como antecedentes del Servicio de Inmigración y Nacionalización (*Immigration and Naturalization Service, -INS-*), que dependió primero del Departamento de Trabajo y, luego, del Departamento de Justicia (denominado desde 2003 Servicios de Inmigración y Ciudadanía –*U.S. Citizenship and Immigration Services, USCIS-*, dependiente del Departamento de Seguridad Interior), durante el s.XIX y primer tercio del s.XX varias instituciones se ocuparon de la inmigración en diferentes Departamentos: Departamento de Estado (*Commissioner of Immigration*), Departamento del Tesoro (*Bureau of Immigration* –1891 a 1903–, *Office of Superintendent of Immigration*), Departamento de Comercio y Trabajo, y luego Departamento de Trabajo (*Bureau of Immigration* –desde 1903 a 1933–, *Bureau of Naturalization*).⁶ Estos Departamentos continúan en la actualidad con funciones sobre Inmigración. Además, entre las Agencias gubernamentales, destaca la Oficina del Censo (*Bureau of Census*).⁷

Por tanto, la documentación sobre emigrantes españoles a Estados Unidos y Puerto Rico procede de diversas instituciones españolas y norteamericanas que se deben conocer, pues para cualquier estudio sobre mi-

⁶ La Historia de las instituciones y su documentación se encuentran descritas en la siguiente página web: www.archives.gov/research/guide-fed-records/groups/085.html.

⁷ Creada en 1902 publicó también censos anteriores a esa fecha. *Vid.* <http://www.archives.gov/research/guide-fed-records/groups/029.html>.

graciones es preciso investigar tanto las fuentes documentales conservadas en el lugar de origen del emigrante como las que se encuentran en el lugar de llegada. Podemos decir que la dispersión geográfica de las fuentes es doble: por un lado, porque se encuentran, al menos, en dos países, el de origen y el de llegada, y por otra parte, porque dentro de cada país, también se localizan en diferentes archivos y bibliotecas. No es de extrañar, que a la corriente historiográfica de investigaciones regionales que se impulsaron en torno a 1992 para conocer los lazos de cada región o Comunidad Autónoma española con sus emigrantes, se uniera el proceso de concentración de información muy dispersa de diversos tipos de fuentes documentales y bibliográficas, promoviéndose centros de documentación e investigación sobre la emigración española prácticamente en cada Comunidad Autónoma de España,⁸ alguno también de carácter virtual, con el fin de recoger, documentación de diferente tipo y distinta procedencia. A estos centros se han sumado los impulsados por Fundaciones⁹ y Universidades.¹⁰ Sin embargo, como más adelante señalaremos, todavía queda mucho trabajo de recopilación de información en relación con la emigración a Estados Unidos y Puerto Rico, ya que los esfuerzos de concentrar información sobre la emigración a Ultramar se han centrado especialmente en la emigración a Iberoamérica.¹¹

Dada la dispersión de la documentación son de gran ayuda las guías de fuentes documentales y bibliográficas accesibles por Internet realizadas para la investigación en relación con la inmigración en Estados Unidos¹² y la emigración en España.¹³ Ahora bien, existen unos plazos legales de acceso a la documentación en relación con la protección de los datos per-

⁸ *Vid.* “La Memoria de la Emigración. Fuentes históricas, centros y archivos para el estudio de los flujos migratorios españoles”, coord. X. Amancio Liñares Giraut.

⁹ Así, el Centro de Documentación de la Emigración de la Fundación 1º de Mayo y actualmente denominado Centro de Documentación de las Migraciones (CDM): www.1mayo.ccoo.es/nova/Nportada?CodPortada=1102.

¹⁰ Cabe citar el Centro de Estudios de Migraciones y Exilios (CEME), asociado a la Universidad Española a Distancia (UNED): www.cemeuned.org

¹¹ Un ejemplo de ello es el Portal Migraventura (www.migraventura.net), que recoge referencias de archivos, bibliotecas, bibliografía, etc. sobre la emigración a Iberoamérica, y tan solo se encuentra un artículo de periódico sobre la “Little Spain” de Nueva York.

¹² Para conocer las instituciones del siglo XIX anteriores a la creación del *Bureau of Immigration* (1891) y las del siglo XX, *Vid.*

http://www.lib.berkeley.edu/doemoff/govinfo/federal/gov_immigration.html

¹³ En el Portal denominado Movimientos Migratorios Iberoamericanos de la Secretaría de Estado de Cultura del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes se recoge la relación de fuentes documentales españolas e iberoamericanas: <http://pares.mcu.es/MovimientosMigratorios/staticContent.form.jsessionid=7E4358B4C62343238CCB6EE6A039E35C?viewName=presentacion>

sonales¹⁴ y en cuanto al acceso a cierto tipo de documentación.¹⁵ Debemos señalar que las fuentes tradicionalmente consultadas por los investigadores han sido las publicaciones oficiales españolas y norteamericanas sobre los emigrantes relativas a censos, informes y estadísticas, con el fin de conocer el número de emigrantes españoles que han llegado a Estados Unidos, su procedencia, y las causas de esa emigración (Carbó Peiró 168-175, y 193-195; Rueda 1993:50-53): Se trata, en relación con la inmigración en Estados Unidos, de los censos norteamericanos procedentes de la Oficina del Censo (*Bureau of Census*), de los Informes Anuales del Comisionado General de Inmigración (*Bureau of Immigration, Immigration and Naturalization Service, -INS-*), de las estadísticas del Departamento del Tesoro (*Bureau of Statistics*), de las del Departamento de Trabajo (*Bureau of Labor Statistics*), de las de inmigración del Departamento de Estado, así como de los informes y sesiones del Congreso.

Respecto a las estadísticas españolas, han sido diversos los organismos que las han producido:¹⁶ el Anuario Estadístico Español (1860-1861), el Instituto Geográfico y Estadístico desde 1882 y los organismos que le sucedieron con distinto nombre hasta que desde 1935 se denominó Instituto Nacional de Estadística. A su vez, desde fines de los años 40 el Ministerio de Trabajo y el Instituto Español de Emigración publicaron también estadísticas sobre la emigración, antecedentes de las estadísticas que se continúan hasta nuestros días.

En concreto, la Sección de Emigración del Ministerio de Trabajo produjo “Estadística de Migración Exterior” desde 1946 a 1967, el Servicio

¹⁴ La legislación española básica en cuanto a acceso a los archivos es la siguiente: Ley 16/ 1985, de 25 de marzo, del Patrimonio Histórico Español; RD1708/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el Sistema Español de Archivos y se regula el Sistema de Archivos de la Administración General del Estado y de sus Organismos Públicos y su régimen de acceso. Por otra parte, la protección de los datos personales se regula en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal, y el RD1720/2007, de 21 de diciembre por el que se aprueba el Reglamento de esa LOPD. Y el derecho de acceso a la información pública se rige por la Ley 37/2007, de 16 de noviembre sobre reutilización de la información del sector público y RD1495/2011 que desarrolla esta ley, y, finalmente, la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. En Estados Unidos el acceso a la información está regulado por la Ley de Libertad de Información de 1966 (Freedom of Information Act of 1966-FOIA-) y la Ley de Privacidad de 1974 (Privacy Act of 1974): Vid. www.usa.gov/Topics/Reference-Shelf/FOIA.shtml

¹⁵ En Estados Unidos la documentación estadística tiene un plazo de acceso de 72 años: Vid. https://www.census.gov/history/www/genealogy/decennial_census_records/the_72_year_rule_1.html

¹⁶ Vid.

<http://pares.mcu.es/MovimientosMigratorios/staticContent.form?viewName=fuentes8>

de Publicaciones publicó Informes sobre emigración de 1964 a 1968. A su vez, la Oficina de Estadística del Instituto Español de Emigración elaboró desde 1962 la “Estadística de Emigración Asistida”, bajo diversas denominaciones, y el Gabinete de Estudios de ese Instituto, realizó unos Informes titulados “La Emigración Exterior” de 1970 a 1981.

Posteriormente, según el organigrama del Ministerio de Trabajo, organismos con competencias sobre emigración (Dirección General de Trabajo, la Dirección General de Empleo, la Dirección General de Migraciones, la Dirección General de Ordenación de las Migraciones), publicarán también estadísticas (Palazón 133).

Junto a esas publicaciones, otra publicación oficial fundamental española para conocer la emigración en las primeras décadas del siglo XX, es el “Boletín de la Emigración”, publicado ininterrumpidamente desde 1909 hasta 1934.¹⁷ Recoge datos estadísticos norteamericanos y españoles, junto con informes de los consulados españoles, textos legislativos españoles, comentarios relativos a la legislación norteamericana sobre inmigración, y noticias de prensa norteamericana. Un nuevo boletín aparecerá en 1956, el “Boletín Informativo” realizado por el Gabinete de Estudios del Instituto Español de Emigración, pero con diferente estructura: recogía estudios y notas, legislación española y extranjera, reseñas de libros y de revistas españolas y extranjeras, y noticias de los libros recibidos en la biblioteca de ese Instituto. Se publicó hasta 1982.

A la información contenida en las publicaciones oficiales debemos añadir la que está depositada en los archivos de carácter nacional de los países respectivos, relativa a la documentación procedente de los organismos españoles y de los del país de llegada con competencias en el movimiento de personas (pasaportes, transporte, registros de embarque, etc.) y en su calidad de emigrantes e inmigrantes: en Estados Unidos, la red federal de los Archivos Nacionales (*National Archives and Records Administration*, NARA)¹⁸ conservan la documentación sobre inmigración a Estados Unidos desde aproximadamente 1820, mucha de ella microfilmada y en bases de datos.¹⁹ Por otra parte, en virtud de un acuerdo de 2009 entre el actual Servicio de Inmigración y Ciudadanía (USCIS) y los Archivos Nacionales

¹⁷ El Boletín de Emigración fue publicado por el Consejo Superior de Emigración desde 1909 a 1924, por la Dirección General de Emigración en 1925 y 1926, por la Subdirección General de Emigración desde 1927 a 1929, y por la Inspección General de Emigración desde 1929 a 1934.

¹⁸ The *National Archives and Records Administration* (NARA) es una Agencia del gobierno federal. Para conocer el sistema archivístico federal, *Vid.* www.archives.gov. Para conocer los archivos históricos de Puerto Rico, *Vid.* <http://www.madeira-edu.pt/ceha/tabid/1531/Default.aspx>, y www.preb.com/devisita/jflores.htm

¹⁹ *Vid.* la información proporcionada sobre la documentación relativa a inmigración a Estados Unidos en la página web: <http://www.archives.gov/research/immigration.Y>, <http://www.archives.gov/research/guide-fed-records/groups/085>.

(NARA), los expedientes que desde 1940 el Servicio de Inmigración y Naturalización (*Immigration and Naturalization Service –INS–*) abrió por cada extranjero (“alien”) que llegaba al país (“alien files”, o “A-files”), se han transferido desde el año 2012 al sistema de los archivos de la red federal. En concreto, los Archivos Nacionales de Kansas City han recibido los expedientes de los inmigrantes nacidos en 1910 o antes, y los Archivos Nacionales de San Francisco igualmente han recibido los expedientes de las oficinas de aquel Servicio en Honolulu y Guam de los inmigrantes nacidos en 1910 o antes, pues la transferencia de documentación a los archivos afecta a los expedientes de 100 años después de la fecha de nacimiento del inmigrante.²⁰

En España, son muy diversos los archivos públicos y privados en donde podemos localizar documentación sobre emigración.²¹ Si nos centramos en los archivos públicos con documentación procedente de la Administración Central hay que señalar al Archivo General de la Administración:²² En este Archivo encontramos información sobre la emigración española a Estados Unidos y Puerto Rico en los fondos documentales de los siguientes organismos: a) Ministerio de Asuntos Exteriores,²³ tanto de sus servicios centrales (Culturales, Judiciales, etc.) como de la Embajada de España en Washington (entre sus series documentales, la correspondencia con Consulados y Viceconsulados dependientes de esa Embajada) y de varios de sus Consulados en Estados Unidos (Filadelfia, Los Ángeles, Nueva Orleans, Nueva York, San Francisco); b) Organización Sindical, con fondos importantes como los de su Secretaría General, el de la Delegación Nacional del Servicio Exterior, el del Servicio de Relaciones Exteriores de la Delegación Nacional de Sindicatos, que se creó en 1952, y el del Ministro de Relaciones Sindicales. Hay que señalar que estos fondos de la Organización Sindical Española (OSE) son muy importantes para conocer la acción del Instituto Español de Emigración y de los agregados laborales, ya que las Agregadurías Laborales dependían de dicha Organización Sindical Española, y los agregados laborales eran nombrados por el Ministerio de Asuntos Exteriores a propuesta conjunta de los Ministros de Trabajo y de Relaciones Sindicales. A partir de 1975, el fondo documental es el de la Administración Institucional de Servicios Socioprofesionales (AISS). Y c) Ministerio de Educación, pues no podemos olvidar el interés de los

html, guía on line basada en la obra de Robert B. Matchette et al., “Guide to Federal Records in the National Archives of the United States”.

²⁰ <http://www.archives.gov/research/immigration/aliens/index.html>

²¹ *Vid.* Portal de Archivos Españoles (PARES): www.mcu.es/archivos/CE/PARES.html

²² <http://www.mcu.es/archivos/MC/AGA>.

²³ Recientemente se acaban de trasladar a ese Archivo los fondos que se conservaban en la Sección “Archivo Renovado” del Archivo General del Ministerio de Asuntos Exteriores. Para conocer esos fondos, *Vid.* Elisa Carolina de Santos, “Guía del Archivo General del Ministerio de Asuntos Exteriores”.

emigrantes españoles en mantener para sus hijos el español y la cultura española. Los convenios entre ese Ministerio y el de Trabajo en los años 60 y 70 crearían organismos para la acción educativa en el exterior,²⁴ y el Instituto Español de Emigración se implicaría activamente en esta tarea. A dicho Archivo, hay que sumar el Archivo Central del actual Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MEYSS), y los archivos de las Agregadurías Laborales (actualmente denominadas Consejerías de Empleo y Seguridad Social), en este caso, la de Estados Unidos. La documentación de ambos archivos se complementa con la que se encuentra en la Biblioteca de la actual Secretaría General de Inmigración y Emigración,²⁵ heredera de la del Instituto Español de Emigración, institución fundamental para conocer la emigración española desde 1956 a 1985.

El Archivo Central del Ministerio de Empleo y Seguridad Social conserva documentación relativa a los diferentes organismos que precedieron al actual Ministerio de Empleo y Seguridad Social, y también la del Instituto Español de Emigración. Además, en él se puede rastrear la procedente de las Agregadurías o Consejerías Laborales. En este sentido, es preciso señalar, que, a diferencia de los archivos consulares, que han sido objeto de Circulares del Ministerio de Asuntos Exteriores para su organización y traslado en su caso al Archivo General de ese Ministerio o al Archivo General de la Administración, los archivos de las Agregadurías Laborales han permanecido siempre en ellas, y por tanto su documentación histórica no ha sido todavía transferida ni al Archivo Central del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, ni al Archivo General de la Administración.²⁶

Así pues, de la Agregaduría Laboral en la Embajada española en Washington, creada en 1961 (Baeza Sanjuán 37),²⁷ se puede encontrar documentación en el Archivo Central y en la Biblioteca de la Secretaría General de Inmigración y Emigración, al igual que de otras Agregadurías laborales, pues como tales debían enviar a diversas instancias del Ministerio Memorias anuales, Informes y otros tipos de documentos proporcionando información sociolaboral sobre el país de acreditación, en nuestro caso, Estados Unidos y Puerto Rico, y sobre las tareas de asistencia y asesoramiento a los emigrantes españoles y a sus Centros y Asociaciones, además de informar sobre las relaciones bilaterales para el establecimiento de con-

²⁴ Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de Emigrantes en 1969, que en 1971 se denominará Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes, y, en 1977, Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles.

²⁵ Agradezco a Fernando Álvarez Silva la ayuda prestada en esa Biblioteca.

²⁶ Precisamente, este Ministerio de Empleo y Seguridad Social está elaborando actualmente unas instrucciones para los archivos de las Consejerías.

²⁷ Fue nombrado primer agregado laboral en esa Embajada Miguel García de Sáez y Tellechea, que más tarde dirigiría el Instituto Español de Emigración. La creación de esta Agregaduría fue más tardía que otras, ya que los agregados laborales se habían creado en 1953.

venios, como el relativo a los pastores vascos, o ya en tiempos recientes, sobre Seguridad Social. En concreto, sobre la emigración asistida de pastores españoles al Oeste norteamericano se concentró la tarea del Instituto Español de Emigración (Calvo Salgado 249), tal y como reflejan los Informes relativos a la emigración española a Estados Unidos del Gabinete de Estudios de ese Instituto fechados en los años 70 y 80, conservados en la Biblioteca de la actual Secretaría General de Inmigración y Emigración, que también conserva Memorias de la Consejería Laboral de los años 80.

Por otra parte, conviene recordar que de esta Agregaduría Laboral dependió la Casa de España en Nueva York, fundada en 1976, y que, como el resto de las Casas de España vinculadas al gobierno español en diferentes países con emigración española,²⁸ nació para fomentar la convivencia entre los emigrantes y prestarles asistencia (Alted 47), si bien a partir de 1985 esas Casas tuvieron como finalidad primordial difundir la cultura española.²⁹ Cabe señalar que a principios de los 80 hubo intentos fallidos de crear por parte del gobierno otras Casas de España en Los Ángeles y Miami (también se pensó en San Antonio de Texas). Esas Casas, por tanto, eran diferentes de los Centros y Asociaciones que los emigrantes españoles crearon y que, en ocasiones, también se llamaron Casas de España, como por ejemplo la Casa de España en San Juan de Puerto Rico. (Existieron también proyectos en 1977 de crear Oficinas Laborales en Nueva York y en Los Angeles dependientes de la Agregaduría Laboral en Washington, concretándose solo la de Nueva York uniéndola a la Casa de España, denominada en su origen Casa y Círculo Cultural de España).

La documentación de una Agregaduría o Consejería Laboral (hoy día, Consejería de Empleo y Seguridad Social) se refiere a sus funciones, tanto en el ámbito bilateral como en el de asistencia a la emigración española, aunque ofrece sus propias características en función del país en donde esté acreditada. En relación con la Agregaduría o Consejería Laboral en Estados Unidos, es preciso tener en cuenta, que su Consejero está acreditado ante la OEA, y que esta Consejería ha desempeñado funciones de apoyo logístico a la Oficina Laboral en Santo Domingo, o a la Agregaduría de Educación en Washington, por ejemplo. Básicamente, un cuadro de clasificación de su archivo sería el siguiente, dejando abiertos epígrafes en función de las épocas:

²⁸ El origen de las Casas de España controladas por el gobierno español son los Hogares Españoles, que a principios de los setenta se convirtieron en Hogares de Emigración, y luego se transformaron en Casas de España. Las Casas de España fueron creadas por Resolución de la Dirección General del Instituto Español de Emigración, de 14 de febrero de 1973.

²⁹ Resolución de la Dirección General del Instituto Español de Emigración de 22 de noviembre de 1985.

I. LA CONSEJERÍA

1. PERSONAL
2. GESTIÓN ECONÓMICA
 - 2.1 INMUEBLES
 - 2.2 PRESUPUESTO
3. RELACIONES CON EL INSTITUTO ESPAÑOL DE EMIGRACIÓN/ MINISTERIO
 - 3.1 MEMORIA ANUAL
 - 3.2 INFORMES SOCIOLABORALES
 - 3.3 BOLETINES
4. ACTIVIDADES
 - 4.1 ACTIVIDADES CULTURALES
 - 4.2 ACTIVIDADES INFORMATIVAS
5. CENTROS DEPENDIENTES
 - 5.1 CASA DE ESPAÑA EN NUEVA YORK

II. INFORMACIÓN

1. ATENCIÓN AL CIUDADANO
2. INFORMACIÓN AL EMIGRANTE
 - 1.1 EN MATERIA SOCIO LABORAL SOBRE ESTADOS UNIDOS
 - 1.2 RETORNO A ESPAÑA
3. INFORMACIÓN SOCIO LABORAL EN RELACIONES BILATERALES

III. ASISTENCIA AL EMIGRANTE

1. ASISTENCIA SANITARIA EN ESPAÑA
2. SEGURIDAD SOCIAL
3. CONVENIO ESPECIAL ORGANISMOS INTERGUBERNAMENTALES
4. NIÑOS DE LA GUERRA
5. PRESTACIÓN POR DESEMPLEO
6. PROGRAMAS DE AYUDAS
 - 6.1 AYUDAS INDIVIDUALES
 - 6.2 ASOCIACIONES
 - 6.3 CENTROS
 - 6.4 EDUCACIÓN
 - 6.5 JÓVENES
 - 6.6 MUJERES
 - 6.7 MAYORES
 - 6.8 COMUNICACIÓN
 - 6.9 SUSCRIPCIÓN DE PUBLICACIONES
 - 6.10 BECAS REINA SOFÍA
7. FE DE VIDA
8. VIDA LABORAL

IV. RELACIONES CON LOS CENTROS Y ASOCIACIONES

1. EXPEDIENTES DE LOS CENTROS Y ASOCIACIONES
2. VISITAS DEL CONSEJERO
3. VISITAS DE AUTORIDADES ESPAÑOLAS

- 4. REUNIONES EN LA CONSEJERÍA O EN LA EMBAJADA
- V. RELACIONES CON LOS ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN**
 - 1. RELACIONES CON LOS CONSEJOS DE RESIDENTES ESPAÑOLES
 - 2. ELECCIONES DE CONSEJEROS PARA EL CONSEJO GENERAL DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR
- VI. RELACIONES CON EL SERVICIO EXTERIOR ESPAÑOL**
 - 1. RELACIONES CON LA EMBAJADA
 - 1.1 RELACIONES CON EL EMBAJADOR. RELACIONES CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
 - 2. RELACIONES CON LOS CONSULADOS
 - 1.1 CONSULADO EN NUEVA YORK
 - 3. RELACIONES CON LOS VICECONSULADOS
 - 3.1 VICECONSULADO EN MICHIGAN
- VII. RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN NORTEAMERICANA**
 - 1. VISITAS DE AUTORIDADES ESPAÑOLAS
 - 2. DEPARTAMENTO DE TRABAJO
 - 3. ADMINISTRACIÓN DE LA SEGURIDAD SOCIAL
 - 3.1 CONVENIO BILATERAL
 - 3. DEPARTAMENTO DE SEGURIDAD INTERIOR
- VIII. RELACIONES CON INSTITUCIONES NORTEAMERICANAS**
 - 1. ORGANIZACIONES SINDICALES
- IX. RELACIONES CON EMBAJADAS Y CONSULADOS EXTRANJEROS**
 - 1. CONSULADO DE MÉXICO
- X. RELACIONES CON ORG. INTERGUBERNAMENTALES**
 - 1. OEA
 - 2. BID
 - 3. BANCO MUNDIAL
 - 4. OCDE
 - 5. OIM
 - 6. DELEGACIÓN UE
- XI. RELACIONES CON ORG. NO GUBERNAMENTALES**

Así pues, hasta 1961 son los archivos consulares y viceconsulares los que proporcionan información acerca de la situación de los españoles en Estados Unidos y Puerto Rico. Con la creación de la Agregaduría Laboral tenemos otra fuente documental de la Administración Española en el Exterior, que amplía el conocimiento de la emigración española, muy especialmente, en su aspecto asociativo y en su vida cotidiana. Y es en esto último donde tienen una particular relevancia los archivos privados, así como otras fuentes que en la emigración se han hecho indispensables como la historia oral y las hemerotecas.

Los emigrantes españoles en Estados Unidos y Puerto Rico crearon asociaciones en todos los Estados (Rueda, *La emigración* 231-37); Santos,

“Españoles en Estados Unidos...” 52),³⁰ muchas desde fines del siglo XIX, reflejando su dispersión por todo el país, si bien muy pocas tienen hoy día sedes permanentes, lo que no ha facilitado la conservación de sus archivos.

Varios factores explican que no fueran muy intensas las relaciones de las asociaciones de españoles en Estados Unidos con la Administración española: la emigración principalmente a ese país fue “de llamada”,³¹ las asociaciones de emigrantes en Estados Unidos durante la guerra civil apoyaron mayoritariamente a los republicanos (Quijada 478), y, tras la guerra civil, llegó la emigración nueva del exilio debido, principalmente, al auge de la enseñanza de la literatura y lengua española en Estados Unidos (Azcona 553). A partir de los años 50 la emigración fue sobre todo “personal”, motivada no solo por razones políticas y económicas, sino también por razones científicas, como, por ejemplo, es el caso del continuo flujo de médicos españoles (Ceballos s.p.) y, actualmente, de científicos de diferentes ramas del saber. De ahí, la escasa presencia de representantes de asociaciones de españoles en Estados Unidos y Puerto Rico en los tres Congresos de la Emigración Española a Ultramar que se celebraron desde 1959 a 1971, (una Comisión Permanente de esos Congresos convocaba, organizaba y preparaba la siguiente): el II Congreso fue en 1959, con motivo del 50 aniversario del I Congreso que se celebró en 1909, el III Congreso fue en 1965 y el IV Congreso en 1971. Por parte de las asociaciones españolas de emigrantes españoles en Estados Unidos y Puerto Rico asistió un representante de la Sociedad Española de Auxilio Mutuo y Beneficencia de Puerto Rico, y en el II Congreso, se menciona por Estados Unidos un representante de la American Society of Public Relations Agencies. En el IV Congreso, se mencionan dos congresistas, uno por Estados Unidos y otro por Puerto Rico, y un observador norteamericano. En este último Congreso se menciona que el núcleo más importante de emigración está constituido por los pastores de ovejas, con una media anual de 370 pastores emigrados durante los últimos diez años (Ministerio de Trabajo 89 y 90). Así pues, se estaba solamente considerando la emigración “asistida”.

Del mismo modo, las reseñas que encontramos por esos años en la revista creada en 1960 a instancias de uno de esos Congresos, “*Carta de*

³⁰ Si Germán Rueda relaciona las Sociedades y Centros Culturales en Estados Unidos por Estados, y Elisa Carolina de Santos enuncia las Asociaciones surgidas desde 1999 a 2010, el Censo del Ministerio de Empleo y Seguridad Social permite conocer en 2013 las Asociaciones y Centros de españoles en Estados Unidos y Puerto Rico que se habían registrado hasta esa fecha: *Vid.*

http://www.ciudadaniaexterior.empleo.gob.es/es/direcciones/asociaciones-y-centros-de-emigrantes_ene_2013.pdf

³¹ Esto explica, por ejemplo, que no tengamos ningún diario del Inspector de Emigración sobre el viaje en barco en las primeras décadas del siglo XX como los que escribieron, esos inspectores en los viajes de emigrantes con destino a algún puerto de Iberoamérica.

España”, se refiere a esa emigración asistida de pastores.³² Dicha revista ha representado el nexo del Ministerio de Trabajo con los emigrantes españoles en todo el mundo y ha intentado reflejar su vida en el país de acogida.³³ Cabe señalar que dicha revista continúa publicándose³⁴ con un criterio más amplio, pues en abril de 2011 la revista dedica un extenso artículo a los españoles en Estados Unidos, recogiendo a la nueva emigración de españoles.³⁵ Asimismo, la revista da nombre a un Portal del Ministerio de Empleo y Seguridad Social³⁶ dirigido a los españoles en el exterior.

En relación con la emigración española hacia Estados Unidos, se ha dicho que ha sido un fenómeno “invisible” (Fernández 221). Por tanto, la historia de los emigrantes españoles en Estados Unidos no estará completa sin el conocimiento de sus asociaciones, pues, son “la parte más visible de ella” (Blanco 9). De la presencia de españoles en Estados Unidos conocemos la prensa que editaron (Rueda, *La emigración* 239-42; ¿Cómo se integraron...? 236-44), e incluso las memorias y biografías que en algún caso publicaron (Rueda 2008:260), pero poco sabemos de la vida de sus asociaciones. Para conocer esos Centros y Asociaciones son fundamentales sus archivos, cuya documentación se completa con la que guardan los emigrantes y sus familias. Estos archivos privados permiten ampliar la información procedente de los Consulados y de los Viceconsulados españoles (estos últimos muy implicados en ocasiones con el propio origen de la asociación), y, a partir de 1961, de la Consejería Laboral.

A estas fuentes, se suman los Boletines de Emigración que citamos anteriormente y el Censo de Entidades Españolas, elaborado en 1926, antecedente del Registro de Centros e Instituciones españoles del Instituto Español de Emigración, actual Censo de Centros y Asociaciones de Españoles en el Exterior (CACE) del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. No obstante, hay que señalar que estos Censos no son completos porque no siempre las asociaciones quieren registrarse.³⁷

³² En el número de septiembre de 1961 encontramos en la revista la noticia de que la organización de ganaderos del Oeste americano, la Western Range Association, financiaría una estatua al pastor español en Pancorbo (Burgos). Y ya en el número de abril de 1972 se hace referencia al Convenio suscrito entre esa organización norteamericana y el Instituto Español de Emigración en relación con los permisos de residencia, salarios, alojamientos, etc. de los pastores vascos.

³³ Esta revista es una importante fuente para el estudio de la emigración “asistida”, según la profesora Alicia Altied, “España de país emigrantes...” (47).

³⁴ Un estudio pormenorizado del contenido de esa revista desde su creación hasta 1975 ha sido realizado por M^a Pilar Esteves Santamaría, “Carta de España. La imagen oficial de la Emigración”.

³⁵ Con motivo de la Exposición fotográfica sobre “Spaniards. Españoles en Estados Unidos y Puerto Rico desde 1880 hasta nuestros días”, que tuve la satisfacción de organizar con la ayuda de numerosos centros y asociaciones.

³⁶ www.cartadeespana.es

³⁷ Esto sucede, por ejemplo, con el Censo relativo al de las asociaciones y centros en Estados Unidos y Puerto Rico.

Las Asociaciones y Centros han sido de diverso tipo: de carácter asistencial como las sociedades de beneficencia; las de carácter gremial, como las sociedades de socorros mutuos; de carácter regional en relación con el lugar de origen, pero también las ha habido de carácter cultural, deportivo, etc. La primera que se creó fue en 1845, en Nueva Orleans, con el nombre de “Unión Española de Beneficencia Mutua”, luego denominada “Sociedad Iberia de Beneficencia”, que se disolvió en 1928 (Llordén 59). Otras sociedades creadas a fines del XIX todavía existen: es el caso del “Centro Español - Sociedad Española de la Beneficencia” conocida como “La Nacional”, de 1868, en Nueva York, o la “Sociedad Española de Auxilio Mutuo y Beneficencia” de San Juan de Puerto Rico, de 1882, que creó un hospital, que tras diversos emplazamientos, se construyó como tal en 1912 y, desde entonces, ha continuado creciendo siendo el único de los hospitales de españoles que se conserva en Estados Unidos y Puerto Rico. Actualmente, aunque algunas apenas tienen vida, hay más de ochenta asociaciones, algunas de ellas surgidas ya en este siglo XXI (Santos 2014:52), siendo la última creada la “Asociación de científicos españoles en Estados Unidos”,³⁸ nacida con vocación interestatal.

Es preciso destacar, a este respecto, el caso singular de la asociación de españoles creada con el apoyo de la Agregaduría Laboral y del Instituto Español de Emigración en 1980, la “Spanish Professionals in America” o ALDEEU (Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos), con carácter interestatal. Desde entonces ha desarrollado una intensa labor fomentando a su vez los lazos con España. Todo ello se refleja en sus publicaciones, como su boletín titulado “Puente Atlántico”, “Monografías”, “Cuadernos”, “Homenajes” y “Actas” de Congresos. Muchas de estas publicaciones son accesibles a través de su página web,³⁹ y, también la Universidad de Murcia conserva en su Biblioteca el “Legado de ALDEEU”. Por el contrario, su archivo está disperso, formando parte de los archivos personales de sus socios fundadores y presidentes. El interés de esta Asociación sobre la contribución de los españoles a la sociedad norteamericana se demostró desde el primer simposio que organizó en 1984 dedicado a la emigración española en Estados Unidos.⁴⁰

Cuando pensamos en las asociaciones que existieron y que han desaparecido, y con ellas, sus archivos, nos damos cuenta de lo que hemos perdido para conocer una parte de nuestra historia y de la del país de acogida, en este caso Estados Unidos. De ahí la importancia que se conserven los archivos existentes utilizando las nuevas tecnologías, tanto para su preservación como para su difusión.

³⁸ www.ecusa.es

³⁹ www.aldeeu.org

⁴⁰ Este Simposio fue patrocinado por el Instituto Español de Emigración, bajo el lema “La emigración española en EEUU y su contribución a la sociedad norteamericana”, y se celebró en la Casa de España en Nueva York.

Si la asociación tiene una sede permanente, es decir, es un Centro, es más fácil que se conserve la documentación. En caso contrario, la documentación es guardada por cada miembro directivo en función de su competencia (presidente, secretario, tesorero) mientras ostenta el cargo. De manera que la documentación pasa de mano en mano, y, en caso de que la asociación desaparezca, la documentación se pierde con mayor facilidad. Los Centros también pueden perder los archivos cuando desaparecen, pues, en general, la pérdida de documentación de un Centro es paralela con la decadencia de la asociación.

También hay que tener en cuenta las fusiones de las asociaciones, que no siempre implican las de archivos, y que suele significar pérdida del archivo de la asociación más débil. Las escisiones de una asociación también han podido ser factor de desaparición de documentación.

La documentación básica de un archivo de un Centro o Asociación es la siguiente:

1. CREACIÓN DE LA ASOCIACIÓN O CENTRO

- ESTATUTOS
- REGLAMENTO
- LIBRO FUNDACIONAL
- DOCUMENTOS DE DONACIÓN O COMPRA DEL INMUEBLE

2. FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

- ACTAS DE LA JUNTA DIRECTIVA
- ACTAS DE LA ASAMBLEA DE SOCIOS
- LIBRO DE FIRMAS DE ASISTENTES A ASAMBLEAS DE SOCIOS
- MEMORIA ANUAL DE ACTIVIDADES
- FICHAS O EXPEDIENTES DE SOCIOS

3. RELACIONES INSTITUCIONALES

- CORRESPONDENCIA CON EL CONSULADO
- CORRESPONDENCIA CON LA EMBAJADA (AGREGADURÍA LABORAL, ETC.)
- CORRESPONDENCIA CON EL MINISTERIO/INSTITUTO ESPAÑOL DE EMIGRACIÓN

- CORRESPONDENCIA CON OTRAS ASOCIACIONES
- CORRESPONDENCIA CON INSTITUCIONES NORTEAMERICANAS

4. TESORERÍA

- CORRESPONDENCIA
- LIBRO DE CONTABILIDAD
- FACTURAS

5. ACTIVIDADES

- CELEBRACIÓN DE FIESTAS TRADICIONALES
- ACTIVIDADES CULTURALES
- EVENTOS DEPORTIVOS

6. PUBLICACIONES

- REVISTA O BOLETÍN
- LIBRO CONMEMORATIVO

7. MATERIAL GRÁFICO*

- INVITACIONES
- CARTELES
- FOTOGRAFÍAS
- PROGRAMAS

*Este material gráfico, relacionado con las actividades de la asociación, se encuentra generalmente separado de la documentación escrita correspondiente.

Son muy recientes los proyectos de digitalización de documentación de asociaciones de españoles en Estados Unidos y los intentos de recoger testimonios de los emigrantes españoles en Estados Unidos para reconstruir su presencia, testimonios que, si cabe, son muy valiosos en los lugares donde han desaparecido las asociaciones.

Las efemérides de una Asociación o de un Centro pueden ser motivo para recordar su historia.⁴¹ Y es cuando se nota el esfuerzo de la asociación en recuperar su archivo, aunque suelen ser las asociaciones que tienen sede, es decir, los Centros de españoles en Estados Unidos y Puerto Rico,⁴² las que todavía conservan documentación histórica. Alguno de ellos ha iniciado el proceso de su digitalización para su conservación, como es el caso de la Casa de Galicia de Unidad Gallega en Queens (Nueva York).⁴³ Otros, como “La Nacional” de Nueva York, conservan fichas de sus socios y fotografías que reflejan la importancia que tuvo esa Asociación, y que parece se quiere revitalizar con la nueva emigración, pues a través de su página web accedemos a las fotografías de sus eventos actuales.⁴⁴

Precisamente, las fotografías son los documentos que más atención atrae a las propias asociaciones porque muestran sus actividades y a sus so-

⁴¹ Este ha sido el caso de los treinta años que cumplió la “Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos” (ALDEEU) en 2010. La entonces Presidenta de la Asociación, la Profesora Teresa Valdivieso, nos dejó una obra póstuma titulada, *Memorias... de un sueño. ALDEEU 30 años de presencia en América 1980-2010*, que recoge la actividad de la Asociación hasta la fecha. Del mismo modo, con ocasión de los 125 años de la Sociedad Española de Auxilio Mutuo y Beneficencia de Puerto Rico celebrados en 2007, algunos documentos y fotografías de su archivo se incluyeron en un video conmemorativo, ilustrando el rico fondo documental de su archivo. Precisamente en este año de 2014 se celebra el Centenario de la Casa de España en Puerto Rico (*Vid.* su página web: <http://casadespanapr.com>) y su historia se recoge en un Libro conmemorativo titulado *La Casa de España en Puerto Rico. Cien años de Historia*.

⁴² Una relación de algunas de las asociaciones que conservan archivos figura en la obra de Germán como fuentes consultadas, *La emigración contemporánea de españoles...* (18).

⁴³ www.casagaliciany.com

⁴⁴ <http://lanacional.org>

cios. Tampoco podemos olvidar que, actualmente, la fotografía está unida a las investigaciones sobre los temas migratorios (Manfredi 94).

Puede ser un buen ejemplo de ello la historia del Centro Asturiano de Tampa,⁴⁵ que continúa existiendo desde 1902. Este Centro depositó su archivo en la Universidad del Sur de Florida (*University of South Florida*), y más de 5.000 fotografías de sus socios han sido digitalizadas y son accesibles en la página web de la Biblioteca de esa Universidad.⁴⁶ Creado como Delegación del Centro Asturiano de La Habana (Llordén 182), podemos conocer su funcionamiento a través de las Memorias de dicho Centro Asturiano de La Habana, cuya documentación se conserva en la Fundación de Indianos, en Columbres, Asturias.⁴⁷

Pero lo cierto es que ante la difícil conservación de los archivos de los Centros y Asociaciones, se ha intentado paliar estas pérdidas recuperando, al menos, testimonios de particulares o de familias. La historia oral se convierte, por tanto, en elemento indispensable para conocer la vida del emigrante,⁴⁸ aunque muchas veces las entrevistas realizadas no tienen el objetivo de una investigación en concreto, sino la creación de una nueva fuente documental.⁴⁹

Recientemente en Estados Unidos se ha iniciado un Proyecto con el propósito de recoger y difundir todo tipo de material, sobre todo fílmico y oral, en relación con los emigrantes españoles. Este Proyecto se denomina “*Ni frailes ni conquistadores: Spanish Immigrants in the US*”, y a través de un portal⁵⁰ se desea documentar la historia de los españoles en Estados Unidos con material multimedia. Este proyecto está dirigido por dos investigadores descendientes de aquellos inmigrantes, James D. Fernández y Luis Argeo, que, además, están haciendo una campaña de microfinanciación por Internet (“crowdfunding”) para publicar una selección de fotografías de las 6.000 que han reunido de los emigrantes españoles.

⁴⁵ Que nos recuerda la creación de la ciudad de Ybor City, conocida como “la pequeña Asturias” en su momento de mayor esplendor.

⁴⁶ <http://digital.lib.usf.edu/centroasturiano/all/brief/6>

⁴⁷ www.archivodeindianos.es. En dicha Fundación también podemos encontrar alguna Memoria del Centro Español de Tampa y algunos libros sobre la Historia de la Sociedad Española de Auxilio Mutuo y Beneficencia de San Juan de Puerto Rico. Agradezco mucho a Elena Granda documentalista de esa Fundación toda su ayuda.

⁴⁸ Ante la insuficiencia o inexistencia de fuentes documentales, la historia oral se convierte en una fuente histórica. Vid. Elda E. González Martínez y Consuelo Naranjo Orovio, *La Historia Oral. Instrumento de análisis social. Algunas aportaciones recientes* (291-94).

⁴⁹ Germán Rueda publica “microbiografías”. (Vid. *La emigración contemporánea de españoles...* (247-56)).

⁵⁰ <http://tracesofspainintheus.org> .

Otro proyecto reciente es la recopilación de biografías de españoles que con su actividad en distintos ámbitos han tenido una presencia destacada en la Historia de Estados Unidos desde su independencia.⁵¹

Pero si nos encontramos con el reto de la conservación de los archivos de los centros y asociaciones de españoles, se añade otro más en los tiempos actuales, derivado del uso de Internet y de las redes sociales. Hoy día la mayoría de esas asociaciones y centros tienen su web, sus publicaciones e invitaciones electrónicas a sus eventos, y utilizan el correo electrónico y las redes sociales para comunicarse, darse a conocer, difundir sus actividades, atraer socios. Sin embargo, no parece que exista un criterio para mantener los contenidos, o identificar, por ejemplo, las fotografías con metadatos. De ahí que sea urgente e imprescindible la concienciación para que no se pierda la información de los centros y asociaciones en su historia en este siglo XXI.

En definitiva, a la diversidad de fuentes documentales en ambos países, se une la fragilidad de algunas de ellas debido o bien al soporte (fotografías, carteles, tarjetas), o bien al descuido, y a la propia dinámica de los flujos migratorios, que favorece la creación o desaparición de asociaciones de españoles emigrantes, cuyo rastro es necesario seguir en la mayoría de ocasiones a través de otros archivos que no son los creados por su existencia y actividad. Además, en la actualidad, los archivos de las asociaciones se nos presentan más frágiles, si cabe, porque la mayor parte son electrónicos y nacen con vocación temporal.

Obras citadas

- Alted, Alicia. “España de país emigrante a país de emigración”. *De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero y Obra Social de Caja Duero, 2006. 30-57.
- Azcona, José Manuel. “Actitudes ante la guerra civil española en las sociedades receptoras”. *Historia General de la Emigración Española a Iberoamérica*. Madrid: CEDEAL, 1992. 538-56.
- Baeza Sanjuán, Ramón. *Agregados laborales y acción exterior de la organización sindical española. Un conato de diplomacia paralela (1950-1961)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones, 2000.
- Blanco Rodríguez, Juan Andrés. “Aspectos del asociacionismo en la emigración española a América”. *El Asociacionismo en la emigración española a América*. Zamora: UNED, 2008. 9-30.

⁵¹ Rafael Corbalán Torres en su libro *Españoles en la Historia de los Estados Unidos* analiza la presencia de españoles en Estados Unidos y recoge noticias y biografías de españoles desde el siglo XVIII.

- Calvo Salgado, Luis M. et al. *Historia del Instituto Español de Emigración: la política migratoria exterior de España y el IEE del Franquismo a la Transición*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Subdirección de Información Administrativa y Publicaciones, 2009.
- Carbó Peiró, Miquel. *La emigración española hacia los Estados Unidos de Norteamérica: 1898-1936. Aproximación a su conocimiento con especial atención a las fuentes de cuantificación y caracterización*. Tesis de licenciatura inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Historia de América, 1990.
- Ceballos, Ricardo. “Médicos españoles en Estados Unidos”. *Puente Atlántico. Boletín de ALDEEU* 3.1 (Febrero 1983): s.p.
- Corbalán Torres, Rafael. *Españoles en la Historia de los Estados Unidos*. New York: National Hispanic Foundation for the Humanities, 2013. (Spanish Edition). Web.
- Díaz Rodríguez, Juan Miguel. “Primer Centenario de la Inspección de Trabajo en España: Historia y Régimen Jurídico actual”. *Anales de la Facultad de Derecho* 23 (2006): 139-56.
- Egido Galvez, Inmaculada y Elisa Gavari Starkie. “Claves históricas de la acción educativa de España en el Exterior: El ‘poder blando’ de las relaciones internacionales”. *Educación XXI* 12 (2009): 29-42.
- Esteves Santamaría, M^a Pilar. “Carta de España. La imagen oficial de la Emigración”. *Cuadernos de Historia del Derecho* Vol. extraordinario (2010): 103-28.
- Fernández, James D. “The Discovery of Spain in New York, circa 1930”. Ed. Edmund J. Sullivan. *New York, 1613-1945*. New York: Historical Society, SCALA, 2010. 216-33.
- Fernández-Shaw, Carlos M. *Presencia Española en los Estados Unidos*. 2^a ed. aumentada y corregida. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1987.
- García Trevijano Fos, José Antonio. *Legislación española de la emigración (1936-1964)*. Madrid: Instituto Español de Emigración, 1965.
- González, Libia M. “España en Puerto Rico 1900-1930: Memoria y símbolo”. Web. junio 2002. <http://reccma.es/libros.pdf/libia-gonzalez-lopez-01.pdf>
- González Martínez, Elda E. y Consuelo Naranjo Orovio. “La historia oral. Instrumento de análisis social. Algunas aportaciones recientes”. *Revista de Indias* 46.177 (1986): 291-309.
- Liñares Giraut, X. Amancio, Coord. *La Memoria de la Emigración. Fuentes históricas, centros y archivos para el estudio de los flujos migratorios españoles*. Vigo, Pontevedra: Grupo España Exterior, 2011.
- Llordén Miñanbres, Moisés. “El asociacionismo de los inmigrantes españoles en América, proceso formativo y manifestaciones más notables”.

- El Asociacionismo de la Emigración Española a América*. Zamora: UNED, 2008. 51-90.
- . "Las Asociaciones de los inmigrantes asturianos en América". *El Asociacionismo de la Emigración Española a América*. Zamora: UNED, 2008. 151-97.
- Matchette, Robert B. *Guide to Federal Records in the National Archives of the United States*. 3 Volumes. Washington DC: National Archives and Records Administration, 1995.
- Manfredi, Matteo. *La fotografía como fuente para el análisis de los procesos migratorios. Metodología, conceptualización, y crítica en la historia de la emigración vasca a Uruguay (s.XIX y XX)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2008.
- Ministerio de Trabajo. *IV Congreso de la Emigración Española, Oviedo, Gijón y Santiago de Compostela, octubre 1971*. Madrid: Instituto Español de Emigración, 1972.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. *España Fuera de España*, Madrid: Subdirección General de Información Administrativa, 1988.
- Naranjo Orovio, Consuelo. "Análisis cuantitativo". *Historia General de la Emigración Española a Iberoamérica*. Madrid: CEDEAL, 1992. 177-200.
- y Antonio Santamaría García. "De España a las Antillas. Historia e historiografía de la migración española a Puerto Rico y Cuba en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX". http://www.aemic.org/assets/articulos/21/original/Consuelo_Naranjo_y_Antonio_Santamar%C3%ADa_AEMIC_1.pdf?1273220028
- Ortuño, Bárbara. "Del casino al centro: el exilio republicano y el asociacionismo español en América". *Historia Social* 70 (2010): 135-53.
- Palazón, Salvador. "La emigración española a América en la segunda mitad del siglo XX. Reanudación, apogeo y crisis de un fenómeno migratorio secular". *De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero y Obra Social de Caja Duero, 2006. 132-46.
- Quijada, Mónica. "Actitudes ante la guerra civil española en las sociedades receptoras". *Historia General de la Emigración Española a Iberoamérica*. Madrid: CEDEAL, 1992. 461-88.
- Rueda, Germán. *La emigración contemporánea de españoles a Estados Unidos 1820-1850. De "dons" a "misters"*. Madrid: Editorial Mapfre, 1993.
- . "La emigración hacia América en la edad contemporánea". *De la España que emigra a la España que acoge*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero y Obra Social de Caja Duero, 2006. 60-80.

- . ¿Cómo se integraron en los nuevos países americanos los emigrantes españoles? *El Asociacionismo en la emigración española a América*. Zamora: UNED, 2008. 31-50.
- . “Asociaciones y otras formas de relación de los españoles en Norteamérica”. *El Asociacionismo en la emigración española a América*, Zamora: UNED, 2008. 236-76.
- Santos, Elisa Carolina de. *Guía del Archivo General del Ministerio de Asuntos Exteriores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Secretaría General Técnica, 1997.
- . “Españoles en Estados Unidos y Puerto Rico a principios del siglo XXI”. *In memoriam L. Teresa Valdivieso: Ensayos y Remembranzas*. Erie, Pennsylvania: The Behrend College, School of Humanities and Social Sciences, 2014. 41-52.
- Valdivieso, Teresa. “Memorias...de un sueño”. *ALDEEU 30 años de presencia en América 1980-2010*. Turlock, California: Editorial Orbis Press, 2010.

JORGE LUIS BORGES COMO PRESENCIA AXIOMÁTICA DEL HISPANISMO EN NORTEAMÉRICA

Mariela A. Gutiérrez
University of Waterloo
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Borges visita un sinnúmero de veces la América anglosajona como catedrático, como reconocido escritor, homenajeado por múltiples universidades norteamericanas. Su presencia es, en cada ocasión, carismática. En cada una de sus visitas, Borges seducirá a Norteamérica, elogiando los versos de Robert Frost y recitando pasajes previamente memorizados de *Boewulf*. Por otra parte, en un texto fundador de la poética borgeana, “Sentirse en muerte”, Borges remite claramente a un espacio americano: “La vereda era escarpada sobre la calle, la calle era de barro elemental, barro de América no conquistado aún”. Sabemos que Borges quería que lo conociesen como escritor inglés del siglo XIX, contemporáneo de De Quincey, Kipling, Chesterton, Stevenson y Bernard Shaw; ese era su sueño. Borges disfrutó sus encuentros con la América anglosajona. No obstante, quiéralo o no, nuestro autor dejó la marca del continente latinoamericano en los cursos, charlas, conferencias que dio en sus diversas estadías en los Estados Unidos. Borges fue descubierto apasionadamente por los Estados Unidos. En mi ponencia hablaré del destino literario de Borges en relación a su presencia en Estados Unidos, el que, quizás, no haya sido el de innovar la literatura hispanoamericana, sino el de recuperarla en el extranjero.

Palabras clave: espacio americano, Estados Unidos, soledad incontestable, escritura fantástica, Independencia del continente americano

Abstract: *On many occasions, Borges visited the English-speaking America as a professor as well as a well-known writer, receiving many tributes in a good number of North American universities. His presence on every occasion was charismatic and would bewitch North America by praising Robert Frost's verses and reciting memorized passages from Boewulf. Furthermore, in one of his earlier poems (“Sentirse en muerte”/ “Feeling in Death”), Borges clearly spoke of an American place: “the steeped path to the road, the road was made of basic clay,*

American clay not conquered yet.” We also know that Borges dreamed about being recognized as a Nineteenth-Century English writer, contemporaneous with De Quincey, Kipling, Chesterton, Stevenson, and Bernard Shaw. Borges enjoyed his visits to North America. However, purposely or not, he made sure to leave the Latin American continent embedded in his academic courses, conferences, and talks while visiting the United States. Borges’s writings are now read worldwide, and without a doubt, he was passionately discovered by the United States. In my presentation, I will talk about Borges’s literary destiny in relation to his presence in the United States; perhaps his destiny was not to innovate the literature of Hispanic America, but to reclaim it abroad.

Keywords: *American space, United States, undeniable solitude, fantastic narrative, Independence of the American Continent.*

Cabe decir que entre todos los grandes escritores latinoamericanos de todas las épocas se levanta una figura no solo literaria sino físicamente imprescindible en la trayectoria de la lengua hispana tanto dentro de sus fronteras como también dentro de los confines de la América sajona. Ese autor, ese personaje, es el argentino Jorge Luis Borges. Borges, un destino literario, una soledad incontestable, construye su práctica de la escritura fantástica, en parte sobre el origen mítico e imposible de representar de la Independencia del continente americano. Por su parte, los espectros literarios de Henry James, a quien tanto admiraba Borges, establecen que el sueño americano no es el sueño estadounidense; Borges, plenamente instalado en la cultura occidental, trabaja para forjar un europeísmo que, según dijo Octavio Paz con astucia y perspicacia, es muy americano.

En lo que atañe al concepto de América, se nota en Borges un desfase nítido. Aunque no tenga términos bastante duros y excesivos para estigmatizar la falta de madurez política del continente sudamericano, es perfectamente consciente, y esto desde muy temprano, de la realidad de una vida cultural fidedigna en esta región; por otra parte, sus íntimas afinidades e inclinaciones son principalmente con el mundo literario anglosajón. El mismo diría: “Oh! if only I were Walt Whitman, a cosmos, of Manhattan the son!” (“Ah, ¡si yo fuera Walt Whitman, un cosmos, el hijo de Manhattan!”).¹ Borges visita la América sajona, no una, sino varias veces, y no lo hace como turista sino como catedrático, como reconocido escritor, homenajeado por múltiples universidades norteamericanas. Su presencia es, en cada ocasión, carismática. En cada una de sus visitas Borges parece estar descubriendo el mundo por primera vez. Borges, de hecho, no solo

¹ Ver “Borges: El Credo del poeta” <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.mx/2011/05/jorge-luis-borges-credo-de-poeta.html>

descubriría, sino que además seduciría a Norteamérica, elogiando los versos de Robert Frost y recitando de memoria pasajes de *Boewulf*.

En mi ponencia de hoy hablaré del destino de Borges, el que, quizás a diferencia del de tantos escritores contemporáneos, no haya sido el de innovar la literatura, sino el de recuperarla. Sabemos que Borges quería que lo conociesen como a un escritor inglés del siglo XIX, contemporáneo de De Quincey, Kipling, Chesterton, Stevenson y Bernard Shaw; ese era su sueño. Borges disfrutó siempre de sus encuentros con la América anglosajona. No obstante, quizás a propósito o quizás no, nuestro autor dejó la marca, el sabor, del continente latinoamericano en los diferentes cursos, charlas, conferencias que dio en sus estadías en el coloso del Norte. Al parecer, la gran lección de Borges no ha sido una lección temática, ni de contenidos, ni de mecánicas; ha sido una lección de escritura. Él tenía la actitud de un hombre que, frente a cada frase, pensaba cuidadosamente, no qué adjetivo ponía, sino qué adjetivo sacaba; cayendo a veces en ciertos excesos como el de poner un único adjetivo de tal manera que su lector pudiera reprochárselo, como si fuese un defecto, todo lo cual le costó a veces muy caro. No obstante, “Borges es Borges”, siempre, y su obra es leída mundialmente en muchas lenguas. Por otra parte, Borges fue descubierto apasionadamente por los Estados Unidos. Cabe también mencionar que, hoy por hoy, los textos borgianos se relacionan con la ciencia y la tecnología, al mismo tiempo que la ciencia y el mundo virtual moderno iluminan los textos borgianos para habilitar una nueva forma de leer sus textos, como veremos más adelante.

Sería banal, asimismo, tratar de asociar a Borges con la sociedad argentina de su época. A él lo afligían el tiempo y el espacio de una Argentina tan lejana de sus gustos. “Creo que leer a Berkeley, o a Shaw, o a Emerson es una experiencia tan real como ver Londres” (en Burgin 43), decía. Pero ese Londres en el que Borges soñaba era atemporal. En un programa de televisión grabado en 1980 en Nueva York, Borges comentaba: “Pienso en Nueva York en las palabras de Walt Whitman, de O. Henry, y asimismo como la mera belleza que es. La ciudad entera de rascacielos que brotan como manantiales. Es una ciudad sumamente poética” (en Barnstone 34).² Su elogio, aunque propicio, fue recibido con frialdad por su entrevistador. Ya treinta años atrás Borges se había mofado de ese afán argentino por complacer a los extranjeros:

Nos quedamos muy sorprendidos al ver en ese primer número de una revista publicada en Buenos Aires [*Sur*], una fotografía de las cataratas del Iguazú, otra de Tierra del Fuego, otra de la Cordillera de los Andes y otra más de la provincia de Buenos Aires. Creo recordar que se trataba de una ‘vista de las pampas’... ¡en plural! Un verdadero manual de geografía. Victoria [Ocampo] lo hizo para mostrar nuestra Argentina a sus amigos de Europa, pero resultaba un poco ridículo en Buenos Aires. (en Murat 56-57)

² Mi traducción.

Borges prefería, de hecho, los libros raídos y las enciclopedias obsoletas. En una de sus entrevistas mencionó que le interesaba escribir sobre sitios olvidados. Escribió, por lo tanto, sobre Lugones y Quevedo para los estadounidenses, y sobre Emerson y Jonathan Edwards para los argentinos: “Pero en mi país, escribir sobre Emerson y Jonathan Edwards es igual que escribir sobre cualquier rincón olvidado” (en Burgin 112-114).

A menudo desafió coordenadas firmemente establecidas. Consideró la obra de Henry James superior a la de Kafka, apodó a Proust y a Virginia Woolf “escritores para mujeres”, dijo que el *Ulises* de Joyce era una obra de simetrías laboriosas e inútiles, desacralizó a Goethe afirmando que su obra era delicada y menos intensa que la de Joyce, llamó a García Lorca un charlatán “que tuvo la suerte de ser ejecutado” (en Burgin 45), desacreditó, por último, los juicios estéticos de Ortega y Gasset: “él no aprendió inglés, y se cohibió, por lo tanto, de las mejores novelas del mundo” (en Barnstone 160).³

Poco o nada le inquietaba al gran Borges la economía de las gentes y naciones de finales del siglo veinte. Afirmó muchas veces que escribía para sí mismo, o para sus amigos eruditos. Juzgaba que una obra, para perdurar, debía carecer de elementos jocosos y políticos, pues la risa y la política varían de una generación a otra. Ciego y agotado de vivir, postulaba y refutaba el solipsismo, una ilusión que lo persiguió desde los días en que escribió “Las ruinas circulares”. Recordemos que Umberto Eco se inspiró en “La Biblioteca de Babel” al escribir *El Nombre de la Rosa*. Su fascinación por la obra de Borges contrasta con el carácter de su personaje Jorge de Burgos, un bibliotecario ciego y de memoria prodigiosa que envidia el buen humor de sus coetáneos. El mismo Eco, en las *Apostillas*, ha escrito: “Todos me preguntaban por qué mi Jorge evoca por el nombre a Borges, y por qué Borges es tan malvado. No lo sé. Quería un ciego que custodiase una biblioteca (me parecía una buena idea narrativa), y biblioteca más ciego sólo puede dar Borges. También porque las deudas se pagan” (en García Marrantz 32). Una vez, en Montevideo, cuando le preguntaron a Borges qué pensaba sobre el hambre, respondió: “Nunca tuve nada que ver con el hambre, fuera del último año de la primera guerra, así que no tengo un gran conocimiento” (en Peralta 109), una actitud que exacerbó a los intelectuales latinoamericanos de su generación y que, entre otras cosas, cohibiría a la Academia sueca de otorgarle el premio Nobel de literatura. Algunos críticos ven su apología a la obra de Kipling como una apología de sí mismo: “Es siempre injusto juzgar a un escritor por sus ideas” (en Irby 47).

Sin embargo, desde un principio, Borges cautivó a los Estados Unidos y al mundo anglosajón en su totalidad. Les dio a comer la manzana prohibida y ellos la mordieron y les gustó y, hasta hoy, siguen yendo por más. Indudablemente, Borges, más que nunca, está de moda; por tanto, no es casualidad que una antología de sus trabajos con el título *Labyrinths* se

³ Traducción de Hugo Santander Ferreira.

haya reeditado luego de casi cincuenta años después de su publicación. Tampoco es accidental que la edición antes mencionada haya sido prologada por William Gibson, el famoso novelista padre del *ciberpunk* que acuñara el término *ciberespacio*. Una de las razones que parece impulsar este renovado acercamiento a la prosa de Borges es que algunos escritores contemporáneos, como el ya mencionado Umberto Eco, creen ver en sus relatos referencias al *Internet* y al *fenómeno blogger*. Para dar un ejemplo, Noam Cohen, en una reseña del libro publicada originalmente en *The New York Times* titulada “Borges and the Foreseeable Future”, nos advierte que un grupo central de los relatos de Borges –“Funes el memorioso”, “La biblioteca de Babel” y “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”– con sus bibliotecas y hombres que no olvidan, junto con las modernas enciclopedias de colaboradores, mundos virtuales evocados desde la página impresa y portales que vigilan todo el planeta, se han convertido en canon para los que encuentran una intersección entre las nuevas tecnologías y la literatura. Algunos párrafos de *Ficciones*, parecen ser ciberpunk. Por ejemplo, en “La biblioteca de Babel” leemos:

Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad. Todos los hombres se sintieron señores de un tesoro intacto y secreto. No había problema personal o mundial cuya elocuente solución no existiera: en algún hexágono. El universo estaba justificado, el universo bruscamente usurpó las dimensiones ilimitadas de la esperanza. En aquel tiempo se habló mucho de las Vindicaciones: libros de apología y de profecía, que para siempre vindicaban los actos de cada hombre del universo y guardaban arcanos prodigiosos para su porvenir. Miles de codiciosos abandonaron el dulce hexágono natal y se lanzaron escaleras arriba, urgidos por el vano propósito de encontrar su Vindicación. Esos peregrinos disputaban en los corredores estrechos, proferían oscuras maldiciones, se estrangulaban en las escaleras divinas, arrojaban los libros engañosos al fondo de los túneles, morían despeñados por los hombres de regiones remotas. Otros se enloquecieron... (90)

En “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” Borges escribe:

Ese arriesgado cómputo nos retrae al problema fundamental: ¿Quiénes inventaron a Tlön? El plural es inevitable, porque la hipótesis de un solo inventor –de un infinito Leibniz obrando en la tiniebla y en la modestia– ha sido descartada unánimemente. Se conjetura que este *brave new world* es obra de una sociedad secreta de astrónomos, de biólogos, de ingenieros, de metafísicos, de poetas, de químicos, de algebristas, de moralistas, de pintores, de geómetras... dirigidos por un oscuro hombre de genio. Abundan individuos que dominan esas disciplinas diversas, pero no los capaces de invención y menos los capaces de subordinar la invención a un riguroso plan sistemático. Ese plan es tan vasto que la contribución de cada escritor es infinitesimal. Al principio se creyó que Tlön era un mero caos, una irresponsable licencia de la imaginación; ahora se sabe que es un cosmos y las íntimas leyes que lo rigen han sido formuladas, siquiera en modo provisional. (19-20)

El reconocido periodista y escritor cubano-americano Alberto Montaner, en una entrevista para el *El Nuevo Herald* de Miami que le hiciera a María Kodama, viuda de Borges, le pregunta “¿Qué opinión tenía Borges de Estados Unidos? María Kodama le responde:

Borges adoraba este país, por la fuerza que tenía y por la literatura, ya que a él le gustaban en su mayoría autores ingleses y norteamericanos. Además Borges tuvo una formación anglófila por su abuela inglesa. Muchas de sus historias están relacionadas con cosas que ella le contaba. También el conocimiento que él tenía de la Biblia se lo debe a su abuela. En esa época la lectura de la Biblia estaba prohibida a los católicos por temor a una mala interpretación. En cambio los protestantes todavía hoy día tienen la obligación de leerla. Todo eso lo formó para que tuviera interés en esa cultura. También aprendió las dos lenguas al mismo tiempo. (6-D)

Entonces, *a grosso modo*, ¿cómo se visualiza la presencia de Borges en los Estados Unidos y el mundo anglosajón?

Jorge Francisco Isidoro Luis Borges nace en Buenos Aires el 24 de agosto de 1899. Borges aprende a leer en inglés antes que en español por la influencia de Frances Haslam, su abuela paterna, nacida en Northumberland, y también con Miss Tink, una institutriz británica. Entre 1908 y 1909 traduce del inglés *El príncipe feliz* (*The Happy Prince*) de Oscar Wilde. También lee obras escritas en inglés: relatos de Dickens, Kipling y Mark Twain; *La isla del tesoro* (*Treasure Island*) de Stevenson, traducciones de los cuentos de los hermanos Grimm y de *Las Mil y Una Noches*.

En 1961 viaja por primera vez a Estados Unidos invitado por la Universidad de Texas y acompañado por su madre, para dar cursos, y dictar una serie de conferencias en universidades norteamericanas. Bajo el título de *Antología personal* recoge sus textos favoritos. Ese mismo año aparece en Nueva York una antología de sus cuentos, prologada por André Maurois. En 1966 la Sociedad Argentina de Escritores promueve su candidatura al Premio Nobel de Literatura. La Comuna de Milán le entrega el IX Premio Internacional Madonnina; la Fundación Ingram Merrill de Nueva York le otorga una importante recompensa monetaria. En 1967 es invitado por la Fundación Charles Eliot Norton y viaja a Estados Unidos para dictar un curso de poesía en la Universidad de Harvard. Da conferencias en otras universidades y lee sus poemas en varios centros culturales. Además, en colaboración con Ester Zemboraín de Torres, publica un libro titulado *Introducción a la literatura norteamericana*. En 1968 viaja a Boston, donde es nombrado Miembro Honorario Extranjero de la Academia de Artes y Ciencias de los Estados Unidos; en abril regresa a Buenos Aires. En 1969 hace un nuevo viaje a Estados Unidos invitado por la Universidad de Oklahoma, en Norman, para asistir a un congreso sobre su obra. Dedicar la última conferencia (de un total de seis) a aspectos de su biografía, texto que luego sería el origen de “An Autobiographical Essay”. En Nueva York, la editorial E. P. Dutton inicia la publicación ordenada de su obra en inglés. El

primer volumen es una nueva edición de *El libro de los seres imaginarios*.⁴ En 1970 se publica en el prestigioso semanario norteamericano *The New Yorker* su texto titulado “Autobiographical Notes”, recogido poco después en la antología *The Aleph and Other Stories* con el título de “An Autobiographical Essay”. En ese mismo año se le designa miembro de la *Hispanic Society of America*, de Nueva York.

En 1971 hace su cuarto viaje a Estados Unidos. La Universidad de Columbia, en Nueva York, lo nombra *Doctor Honoris Causa*. Visita la Universidad de Yale para participar en el acto homenaje “Encuentro con Jorge Luis Borges”, justo antes de viajar a Europa acompañado por María Kodama con el fin de visitar Islandia, Escocia e Inglaterra. En Inglaterra la Universidad de Oxford el confiere el doctorado *Honoris Causa*. En 1972 vuelve a Estados Unidos para recibir de la Universidad de Michigan el título de *Doctor Honoris Causa* en Humanidades. También visita Texas y Nueva York; en el Poetry Center de Nueva York su poesía es leída en español y en inglés, con el aporte de sus comentarios personales. En 1976 asiste al *Simposio sobre Borges*, organizado por la Universidad de Maine. La Universidad de Cincinnati lo nombra *Doctor Honoris Causa*. En ese mismo viaje participa como principal orador en el *I Congreso Internacional sobre Shakespeare* en Washington, D.C., auspiciado por la Folger Library. En 1978 publica su *Breve antología anglosajona*, en colaboración con María Kodama. Luego, en 1979 viaja a Estados Unidos como invitado del PEN Club de Nueva York.

Finalmente, en 1980, después de recibir el Premio Cervantes en España, viaja a Japón y a los Estados Unidos en visita personal. En 1981 visita Nueva Orleans por primera vez y la Universidad de Harvard y la Universidad de Puerto Rico –respectivamente– lo nombran *Doctor Honoris Causa*. Su último viaje a los Estados Unidos es en 1983 para recibir el Premio T. S. Eliot. Borges muere el 14 de junio de 1986, en Ginebra.

No cabe duda que hay una mutua atracción entre Borges y los Estados Unidos. Borges mismo lo expresa en una de sus visitas:

⁴ Originalmente publicado como “*Manual de zoología fantástica*” en 1957 por el Fondo de Cultura Económica en México, *El libro de los seres imaginarios* es un libro de Jorge Luis Borges, en colaboración con Margarita Guerrero, que hace una recopilación de seres extraños que han surgido de la invención humana. Puede identificarse que, pese al tiempo y espacio, en ocasiones varias culturas u hombres comparten ideas recurrentes y muy similares sobre determinadas criaturas imaginarias, muy probablemente porque estas suelen ser producto de sueños, deseos y miedos que hemos compartido desde el inicio de nuestra existencia. En algunos casos Borges cita algunas situaciones reales que pudieron dar origen a que se creara la leyenda de determinado ser imaginario. Algunas de las criaturas provienen de la mitología, otras de doctrinas ancestrales y otras más de algunos reconocidos autores como Lewis Carroll, Franz Kafka, H.G. Wells y Gustave Flaubert.

Llegué a Estados Unidos hace seis meses. En mi país soy prácticamente (para repetir el título de un famoso libro de Wells) el Hombre Invisible. Aquí soy, en cierta medida, visible. Aquí la gente me ha leído; me han leído hasta tal punto que me interrogan severamente sobre relatos que yo he olvidado por completo. Me preguntan por qué Fulano guardaba silencio antes de contestar, y yo me pregunto de qué Fulano se trataba, por qué guardaba silencio, qué contestó. Dudo si decirles la verdad. Digo que Fulano guardaba silencio antes de contestar porque generalmente uno guarda silencio antes de contestar y, sin embargo, todas estas cosas me han hecho feliz. Creo que ustedes se equivocan totalmente si admiran (me pregunto si es así) mi literatura. Pero lo considero un error muy generoso. Creo que uno debería tratar de creer en las cosas, aunque las cosas acaben defraudándonos.

Si ahora bromeo, lo hago porque siento algo en mi interior. Estoy bromeando porque siento lo que esto significa para mí. Sé qué recordaré esta noche, y me preguntaré: “¿Por qué no dije lo que tenía que decir? ¿Por qué no dije lo que han significado para mí estos meses en Estados Unidos, lo que tantos amigos conocidos y desconocidos han significado para mí? Pero supongo que, en cierta medida, les llega ahora mi emoción. (*Arte poética*, Sexta conferencia, 145.)⁵

Quizás la afinidad de Borges con los Estados Unidos era más profunda de lo que él jamás hubiera pensado. En su ensayo “El otro Whitman”, denuncia la primacía de Europa y de París en el ámbito artístico: “Los hombres de las diversas Américas permanecemos tan incomunicados que apenas nos conocemos por referencia, contados por Europa” (*Discusiones* 53). Clausurar la serie de relatos cortos de *Historia universal de la infamia* con su relato el “Hombre de la esquina rosada” es afirmar de modo implícito la presencia real y deseable de una épica argentina dentro de la literatura universal, incluyendo la anglosajona, por supuesto. El texto que yo considero fundador de la poética borgeana, “Sentirse en muerte”, donde Borges afirma tutear la eternidad, remite claramente a un espacio americano: “La vereda era escarpada sobre la calle, la calle era de barro elemental, barro de América no conquistado aún” (*El idioma* 14). Es decir que aquí coinciden texto “originario” y continente de los orígenes. En su cuento “El fin”, Borges rescribe el *Martín Fierro*, de José Hernández; en el mismo el personaje de Recabarren acepta, mucho antes que su parálisis, “el rigor y las soledades de América” (*Ficciones* 178). En su relato “El Sur”, el viaje que emprende Dahlmann hacia el Sur significa conquista y búsqueda de identidad. El infierno en el que se mueve, su estadía en una clínica por unos días que se confunden con siglos, la indeterminación entre sueño y realidad, la nebulosidad espacial, todo contribuye a borrar y a duplicar el esquema actancial y a inscribir el relato dentro de lo simbólico alegórico. Pasamos del actor al arquetipo, del relato al mito. “Al fin me encuentro con mi destino sudamericano” (“Poema conjetural”, versos 26-27, 143),

⁵ (Seis conferencias sobre poesía pronunciadas en inglés en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968).

piensa Francisco Laprida en medio de las balas que zumban. El Sur significa barbarie, orillas de la ciudad y cuchilleros corajudos, pero también significa un encuentro con el arriesgado destino propio y el colectivo, un verdadero desprendimiento de Europa, considerado como una perspectiva lejana, difícil de aceptar, un reto que puede resultar mortal. El nacionalismo popular y el peronismo, que ya están preparando de antemano la toma del poder, expresan alejamiento y aislamiento con respecto a las democracias sajonas. Poema cifrado, “El poema conjetural” asienta a Borges en tanto como opositor tenaz a Perón si no con las armas, por lo menos con el verbo. Dahlmann y Laprida permiten escrutar pasado y porvenir. Encontrarse con su destino sudamericano significaba para todos los argentinos, y para todos los americanos, del continente sur, la necesidad urgente de enfrentarse con la realidad política confusa que los agobiaba, y desafortunadamente los agobia aún, como naciones. Significaba también para todo el continente, ubicarse de manera decorosa en un tablero político internacional que solo ofrecía unas perspectivas dramáticas e inciertas. Significaba en fin, un proceso de maduración política en un continente que Borges, desconsolado, juzgó, hasta el final, predestinado a producir caudillos, mientras miraba al Norte con admiración y posiblemente con obstinación contenida.

Lo que Borges quizás nunca supo es que gracias a su asidua presencia física, a su magistral obra literaria y a las doctas enseñanzas que dejó ancladas en tantas universidades estadounidenses, el continente del Norte estaba y aún está descubriendo ávidamente a América Latina, y a España, y a sus autores. El afamado autor de “El caballero de la esquina rosada” llevó consigo a la América anglosajona a Lugones, Evaristo Carriego, Macedonio Fernández, Cervantes, Quevedo, entre otros. No nos engañemos, Borges ha sido y aún es un formidable embajador de nuestra prestigiosa cultura hispánica. Aunque él no lo haya intuido, ella también consiguió un preciado lugar en el inescrutable laberinto de sus íntimos conocimientos y amores. Y todo esto ha quedado inscrito en las páginas de su poesía, en cada acorde de sus laberínticos cuentos, para la posteridad y el disfrute de todos en las dos Américas y en el resto del vasto mundo que lo ha consagrado y le ha acordado póstumamente el mejor Nobel que un escritor pueda anhelar, la inmortalidad de su obra *ad vitam aeternam*. Amén.

Obras citadas

- Barnstone, Willis. *Borges at Eighty: Conversations*. Bloomington: Indiana University Press, 1982.
- Berveiller, Michel (Cfr.). *Le cosmopolitisme de Jorge Luis Borges*. París: Chastrusse, 1973.
- Borges, Jorge Luis. “An Autobiographical Essay”. *The Aleph and Other Stories* (1933-1969). New York: Dutton, 1970. 208.
- . “El fin”. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1969. 177-80.

- . "Hombre de la esquina rosada". *Historia universal de la infamia*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1935; segunda edición, 1954. 101-17.
- . "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius". *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1956. 13-34.
- . "La biblioteca de Babel". *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1956. 85-96.
- . "El otro Whitman". *Discusiones*. Buenos Aires: Emecé, 1957. 53.
- . *Obras completas*. Vol. 1. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974.
- . "Poema conjetural". *Obra poética: 1923-1964*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1964. 142-43.
- . "Sentirse en muerte". *El idioma de los argentinos*. Buenos Aires: Gleizer, 1928; segunda edición, Buenos Aires: Seix Barral, 1994. 14.
- . *Arte poética*. Trad. Justo Navarro. Barcelona: Editorial Crítica 2001. 119-45.
- . "Borges: El Credo del poeta". *Estafeta Web*. Mayo 2011. <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.mx/2011/05/jorge-luis-borges-credo-de-poeta.html>
- . Borges, Jorge Luis y Ester Zemboraín. *Introducción a la literatura norteamericana*. Buenos Aires: Columba, 1967; Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Borges, Jorge Luis y María Kodama. *Breve antología anglosajona*. Santiago de Chile: Ediciones La Ciudad, 1978.
- Borges, Jorge Luis y Margarita Guerrero. *Manual de zoología fantástica*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1957. Edición revisada, publicada como *El Libro de los seres imaginarios*. Buenos Aires: Kier, 1967.
- Cohen, Noam. "Borges and the Foreseeable Future". Books. *The New York Times* 6 de enero 2008. Web. http://www.nytimes.com/2008/01/06/books/06cohenintro.html?_r=0
- Burgin, Richard. *Conversaciones con Jorge Luis Borges*. Madrid: Tauros, 1968.
- Eco, Umberto. *Apostillas a El Nombre de la Rosa*. Barcelona, Lumen, 1984.
- García Matarranz, Félix. "Borges y 'El nombre de la rosa'". *Anales de la literatura Hispanoamericana* 16 (1987): 117-26. <http://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/viewFile/ALHI8787110117A/23973>
- Irby, James E. *Encuentro con Borges*. Buenos Aires: Galerna, 1968.
- Montaner, Alberto. "María Kodama: Por amor a Borges". *El Nuevo Herald*. 15 diciembre de 2013. 6D.
- Murat, Napoleón. "Conversación con Napoleón Murat". Irby. 55-58.
- Peralta, Carlos. "La electricidad de las palabras". Irby 103-12.

**VICENTE BLASCO IBÁÑEZ: “BESTSELLER” ESPAÑOL
EN LOS EE.UU. REVISIONES E INTERPRETACIONES
NORTEAMERICANAS DE ELEMENTOS CULTURALES
HISPÁNICOS**

María José Gutiérrez
The Catholic University of America
Universidad de Alcalá

Resumen: Vicente Blasco Ibáñez fue político, agitador republicano, periodista, novelista e infatigable viajero. Como novelista, fue uno de los pocos escritores españoles que consiguió gran fama en el extranjero. En 1916 publicó una de sus obras más conocidas, *Los cuatro jinetes del apocalipsis*, traducida al año siguiente al inglés, convirtiéndose en el libro más vendido en los Estados Unidos, donde también se llevaron a cabo dos adaptaciones cinematográficas en 1921 y 1962. El presente trabajo pretende revisar las causas del éxito alcanzado por la novela en los Estados Unidos y las adaptaciones cinematográficas que se realizaron sobre el texto. Mediante una comparación de la novela con las películas, se analizará cómo determinados tópicos culturales hispánicos y europeos son utilizados por el autor para llegar a un gran público, y cómo estos se convertirán en sólidos estereotipos al ser llevados después a la gran pantalla. Asimismo, señalaré cómo la elección de tales aspectos culturales también aparece determinada por el momento histórico en el que estén rodadas las películas y por el deseo de apropiarse de ellos.

Palabras clave: Blasco Ibáñez, novela peninsular, adaptaciones cinematográficas, tópicos culturales

Abstract: *Vicente Blasco Ibáñez was a politician, revolutionary republican, journalist, and tireless traveller. As a novelist, he was one of the few Spanish writers who achieved wide success abroad. In 1916 he published one of his most famous novels, The Four Horsemen of the Apocalypse, which was translated into English one year after. This novel became a bestseller in the United States, where also two film versions were produced in 1921 and 1962. This paper will review the success reached by the novel in the US, and also its film adaptations. By means of comparison, I will analyze how some Hispanic and European cultural topics are utilized by the author*

to address a general audience, and how they became solid stereotypes on the screen. In addition, I will point out how the selection of these cultural topics is also defined by the specific historical time as well as by the desire to appropriate of those same topics.

Keywords: *Blasco Ibáñez, peninsular novel, film adaptations, cultural topics*

Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) fue uno de los pocos escritores españoles del primer tercio del siglo XX que cosechó gran fama en el extranjero, llegando a ser reconocido en 1920 con la mención Doctor *Honoris Causa* por la Universidad de George Washington. En 1916, a tenor de la primera Gran Guerra, publicó una de sus novelas más conocidas, *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, con la que consiguió un rotundo e inmediato éxito; no solo en España sino también más allá de sus fronteras, especialmente en los EE.UU. Casi cuatro años después, Hollywood apostaría por llevar la novela a la gran pantalla, convirtiéndose en un gran éxito de audiencia. Una segunda versión llegaría cuarenta años más tarde, y ante una sociedad norteamericana muy diferente a aquella de los años veinte, a cargo de la Metro Golden Mayer y con Vicente Minnelli como director, quien daría a la película una óptica muy distinta a la primera. ¿Cuáles fueron las razones del éxito de la novela en Norteamérica?, ¿cómo se representa en las películas al otro y los tópicos culturales en los que se codifica su identidad? ¿Hay algún deseo por la parte americana de contraponerse a esa otredad? El presente análisis tiene como objetivo arrojar cierta luz sobre esas cuestiones.

Es difícil ofrecer una idea en pocas pinceladas de la trayectoria de un hombre que vivió tan intensamente. Para empezar, diremos que las colaboraciones de Blasco Ibáñez en la prensa periódica fueron constantes a lo largo de su vida, dando lugar a incontables artículos. Fue también un prolífico novelista, adscrito a la corriente del Naturalismo español. Aunque proclive a las ideas de una modernidad temprana, siempre se preocupó porque el pueblo tuviera acceso a las letras, lo que le llevó a fundar un periódico precisamente con el nombre de *El Pueblo*, donde publicó por entregas sus primeras novelas, y a crear dos editoriales. Sin embargo, sus proyectos no se limitaron únicamente a las letras; así, férreo defensor de la República logró ocupar un escaño por Valencia, su ciudad natal, en el Congreso de los Diputados durante casi siete años (1898-1905). Su temprana actitud de agitador político le ocasionó dos encarcelamientos y un posterior exilio durante la dictadura de Primo de Rivera. En 1907, por desavenencias con su partido, decide aparcar la política y dedicarse a viajar. De este modo se desplazó a Argentina, donde compró tierras y fundó dos colonias: Cervantes y Nueva Valencia. Sin embargo, sus ideales utópicos de colono se convirtieron en quimeras y pocos años después regresó a España casi en la ruina, y allí

siguió escribiendo para mejorar su situación. Algunas de las vivencias de este periodo, serán recogidas en *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*.

Aunque autor de inolvidables páginas y de novelas que colocaron la literatura española en el escenario internacional, Blasco Ibañez ha sido durante décadas desprestigiado por la crítica literaria (especialmente por sus contemporáneos). Paul C. Smith (69) atribuye las razones de este injusto trato al hecho de que era un escritor popular, lo que le cerró la entrada a ciertos círculos literarios y académicos; a la hostilidad que provocaba su fuerte anticlericalismo y antimonarquismo, así como su ruidosa lucha por la república, actitudes que le propiciaron muchos enemigos; a la envidia que despertó en España su tremendo éxito económico y su reconocimiento internacional; y al hecho de que tuviera una vida repleta de intereses, viajes y actividades fuera del ámbito literario, aspectos estos que ocasionaron que no se le concibiera como un verdadero escritor. Sea como fuere, criticado o alabado, lo cierto es que su persona y su importante contribución a la literatura española contemporánea siempre han tenido un lugar en nuestras letras.

Y retomando su periplo vital, en el año de 1914 Blasco Ibañez trasladó su residencia a Niza donde continuó su labor como escritor y periodista, por lo que el estallido de la Primera Guerra Mundial le sorprendió en el sur de Francia. Como apuntan sus biógrafos, durante los primeros años de la contienda el autor se vio inmerso en la febril tarea de producir la mayor propaganda posible en favor de los aliados, y se convirtió en fuente inagotable de artículos periodísticos que defendían la democracia, la libertad de los pueblos y, fiel a su ideología, la república. De tal modo, que ese mismo año, Pointcaré, presidente de la república francesa, puso a su disposición todos los medios posibles para que se trasladase al frente occidental con el encargo de presenciar los combates y escribir una novela. El escritor aceptó encantado y durante varios meses vivió cerca de Reims, donde fue testigo *in situ* de los hechos. Es así como en 1916, de nuevo en París, publica *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, una novela de guerra, de las primeras, pues el conflicto aún estaba lejos de terminar. La obra alcanzó una notable difusión en Francia y en España pero, sin duda, nada comparable al éxito que tuvo en los EE.UU., donde al mes de publicarse, ya en 1917, vendió 100.000 ejemplares, llegando a los 300.000 en solo seis meses. La crítica coincide en señalar que fue el libro más leído en ese año, y se mantuvo como *bestseller* durante los siguientes, alcanzando hasta los dos millones de ejemplares vendidos. Pero, ¿qué es lo que hacía tan atractiva su lectura a los ojos americanos? Quizá su publicidad en prensa pueda ofrecernos alguna clave. El 1 de septiembre de 1918, unos meses después de las primeras ediciones, el *New York Times*, en un artículo titulado “Neutral War Fiction”, la presentaba de la siguiente manera:

But now, for the first time, a recognized master of fiction [...] has chosen the war for his theme, and has given us, in some respects, a novel that, for descriptive interest, knowledge of national character, conflicting national fe-

elings and motives, deserves a place with the foremost of its contemporaries [...]. Blasco Ibañez [...] is very far indeed from being neutral, either in spirit or sentiment. But it does view the war –from the side of the Allies, it is true– through Spanish eyes and with Spanish feeling, and thus occupies a unique place in this kind of fiction. [...] The book, in spite of its Spanish viewpoint, is delightfully international in character and interest.

De este artículo lo que más nos interesa es que su autor, para captar el interés del público, destaca en varias ocasiones que la guerra está representada desde el punto de vista de un español, en cuya novela nos ofrece un escenario internacional en el que se dan cita diversos personajes pertenecientes a los países en conflicto. Así, en la fecha de publicación del artículo, los Estados Unidos, que al principio se declaró neutral, participa en la contienda en el bando de los aliados por casi un año (el gobierno decide entrar en el conflicto en abril de 1917, tras el hundimiento del Lusitania, y la novela se publica en noviembre), lo que se traduce, entre otras muchas cosas, en una prensa ávida de noticias del otro lado del Atlántico con las que satisfacer a sus lectores. La novela de Blasco Ibañez, traducida y publicada tan solo unos meses después de que Norteamérica se uniese a la batalla, venía a satisfacer, mediante una lectura amena y atractiva, parte de la curiosidad del público americano sobre el desarrollo de un conflicto en que posiblemente participasen sus maridos, hijos, hermanos, etc., desde el bando por el que el país había apostado y, además, lo que le añade un ingrediente extra al valor del relato, los hechos eran contados desde la mirada de un español: es el otro –europeo– siendo representado por un otro que, a su vez, era considerado exótico. Los editores de la casa Dutton and Company de Nueva York entendieron que la novela podía ser un éxito de mercado y, como se ve, no se equivocaron.

Es difícil precisar si cuando Blasco Ibañez escribió la novela tenía en mente llevarla a la gran pantalla, pues lo cierto es que en determinados pasajes parece ensayar algunas técnicas cinematográficas. El novelista, que siempre quería acceder al gran público, se mostró muy interesado por las posibilidades que ofrecía el cine, y fundó una pequeña compañía cinematográfica con la que rodó *Sangre y arena* en 1916, y una primera versión de *Los cuatro jinetes...* en 1917. Como el propio autor expresa en el prólogo de *A los pies de Venus*, su primera novela escrita para el cine: “La expresión cinematográfica puede proporcionar a la novela la universalidad de un cuadro, de una estatua o de una sinfonía. Por medio del ‘séptimo arte’, un autor puede en la misma noche contar su historia imaginada a los públicos de Nueva York, Londres y París...” (4).

A raíz del éxito de su novela, Blasco Ibañez fue invitado a viajar a los Estados Unidos donde pronunció numerosas conferencias en universidades, como la de Columbia, y también en auditorios, teatros, etc. Viajó por Nueva York, Chicago, Filadelfia, West Point y, a su paso por California, se desplazó a los estudios de Hollywood donde asistió al rodaje de *Los cuatro jinetes*. De vuelta en la capital, recibió el grado de Doctor *Honoris Causa*

en la Universidad de George Washington, y regresó a Europa fascinado por la cultura norteamericana y con un nuevo proyecto en mano: escribir novelas cinematográficas (en Hollywood había firmado un contrato por el que se comprometía a escribir varias novelas para ser adaptadas a la gran pantalla), por lo que en su última etapa como novelista adapta métodos narrativos de origen cinematográfico como las escenas paralelas, el simbolismo visual o el desarrollo de personajes tipo. En mi opinión, estas técnicas pueden encontrarse ya en *Los cuatro jinetes*: “Estaba llenando por tercera vez los cubos y contemplaba de espaldas al teniente, cuando ocurrió una cosa inverosímil, absurda, algo que le hizo recordar las fantásticas mutaciones del cinematógrafo. Desapareció de pronto la cabeza del oficial: dos surtidores de sangre saltaron de su cuello y el cuerpo se desplomó como un saco vacío” (357).

La novela relata la historia de una familia cuyo patriarca, el francés Marcelo Desnoyers, en 1870, huyendo de la guerra en Francia, se embarca rumbo a la Argentina en busca de fortuna. Allí, entra a trabajar en la hacienda del español Madariaga con quien le unirá una estrecha relación de amistad y se casará con una de sus hijas. La otra hija se esposará con el alemán Karl von Hartrott, también administrador de la finca. A la muerte del viejo colono, la familia hereda su fortuna y se traslada a Europa, unos a París y los otros a Alemania. Pocos años después, al inicio de la guerra, las dos familias quedan divididas con sus descendientes varones alistados en los ejércitos opuestos. La novela acaba poco después de la batalla del Marne, antes de que el conflicto haya acabado, con la muerte de casi todos los hijos en el campo de batalla.

Como escritor de masas, Blasco Ibáñez conoce y domina los engranajes necesarios para crear un relato que conecte con el interés general y mantenga la expectación de los lectores. Así, pueden reconocerse en la obra algunos mecanismos propios del folletín al más puro estilo español como el recurso a lo melodramático, el uso de elementos que anticipan la acción consiguiendo que el lector siga “enganchado” a la novela, la incorporación de estereotipos culturales y la creación de personajes tipo. Son los dos últimos los que voy a analizar en relación a las películas.

Blasco Ibáñez, en su novela, crea personajes que sus lectores puedan identificar fácilmente, y, para ello, toma rasgos con los que el imaginario cultural español ha codificado al otro, al foráneo, y los combina con elementos propios de las novelas populares, dando lugar a personajes arquetípicos. Así, el español Madariaga, dueño de la hacienda argentina, es violento con los indígenas que tiene empleados, está sujeto a sus caprichos de hombre autoritario y es incomprensiblemente generoso cuando se trata de arreglar las cosas. Argensola, también español, secretario y amigo de Julio Desnoyers, encarnará al bohemio de finales del siglo XIX (imitación del francés), y que, mal visto por los intelectuales españoles, se representaba como un parásito social, dedicado a la tarea de leer, escribir o pintar y a vivir a costa de los demás. Tal es como aparece en la novela. Julio Desnoyers, hijo del protagonista, será el prototipo del Don Juan moderno:

joven adinerado, seductor de mujeres y maestro en el tango. El joven se dedicará a disfrutar de la vida y el amor. Pero una vez comenzada la guerra, y a consecuencia de su imposible amor por Margarita, se hace soldado del ejército francés, donde llevará a cabo una fulgurante carrera que lo convierte en héroe novelesco y prototipo militar. Su repentina muerte, aunque anticipada en la novela, cerrará su mitificación y redimirá al personaje de su pasado oscuro y nada ejemplar, convirtiéndolo en el modelo social que tantas veces ha sido recreado en la página y en la pantalla. De todos ellos será Marcelo Desnoyers, el protagonista, el único que no se atiene a los estereotipos. Otros personajes masculinos, también importantes y que representan otras nacionalidades del conflicto, son el ruso Tchernoff y la parte alemana de la familia. Su caracterización también atiende al punto de vista estereotipado que se tenía del otro en la España de los años veinte. Así, el ruso será un pseudo intelectual alucinado, rodeado de misterio y amante de los licores. A través de este personaje, Blasco Ibáñez pretende vehicular su ideología a favor de la causa aliada, los valores democráticos y la paz, sin embargo, lo que en realidad logra es hilvanar toda una retórica plagada de tópicos. Mediante el relato de un sueño premonitorio, Tchernoff describirá la imagen bíblica de los cuatro jinetes del Apocalipsis, anticipando el estallido de la guerra. Por su parte, Otto von Hartrott, primo de Julio, encarnará el prototipo del “Doktor”, representando la esfera más elevada de la “kultur” alemana: orgulloso de su raza, entiende la guerra como un bien necesario para purificar Europa. Este personaje expresará buena parte de los tópicos del discurso ideológico alemán que refleja la novela y que, al igual que ocurre con el discurso del bando aliado, serán recuperados en la primera película.

En cuanto a los personajes femeninos, es interesante constatar cómo el autor incorpora en su novela la doble moral burguesa de la España decimonónica que, mientras hacía la vista gorda con los comportamientos reprobables masculinos, castigaba a las mujeres por los mismos actos, adoc-trinándolas en el culto al esposo. Así, tal y como apunta Lily Litvak en su ensayo *Erotismo fin de siglo*, las mujeres son representadas en la literatura finisecular y de principios de siglo XX mediante dos grandes arquetipos: el ángel del hogar, madre ejemplar y esposa sumisa al marido siempre dispuesta a atender sus deseos; y la seductora de hombres, libre y casquivana, entregada a satisfacer su frivolidad (la primera estaba aceptada socialmente mientras que la segunda no). A grosso modo, en *Los cuatro jinetes* los personajes femeninos parecen ajustarse bien a esta doble óptica. Así, la esposa de Madariaga y la de Marcelo, representan el ideal de mujer sumisa, casi sin voz en el relato, mientras que Margarita, la amante de Julio Desnoyers, encarnará a la frívola, la seductora. Como podrá observarse en el siguiente ejemplo, llegado el momento de describir los inicios de la relación amorosa entre ella y Julio, Blasco Ibáñez aludirá a los tópicos literarios que el público tiene en mente –y el personaje también– logrando así reflejar el arquetipo de manera rápida y eficaz: “Las entrevistas de los dos se desarrollaron con arreglo a lo que ella había leído en las novelas amorosas que tienen

por escenario a París” (114). Margarita, casada con un senador francés, se cuelga la etiqueta de haber conquistado al bailarín de tangos más exitoso del momento. Al principio de la novela, ella, que planea divorciarse y casarse con Julio, se queja del inconveniente que supone una guerra para sus planes. Sin embargo, según avanza el conflicto bélico, Margarita cambia su traje de seductora por el de enfermera, que también será frecuente en las novelas y películas sobre la guerra. De este modo, cuando su todavía marido queda ciego durante un combate, Margarita abandona a Julio y su papel de mujer frívola para entregarse por completo al cuidado del esposo y a su papel de ángel del hogar. Su marido terminará perdonándola y ella le dará un hijo. Si atendemos a la relación amorosa de estos dos personajes, que se convertirá en trama principal en las dos películas, no sería descabellado afirmar que puede extraerse cierto contenido moral, propio también del folletín español, ya que ambos arquetipos encuentran su redención: Julio a través de su sacrificio por la nación y Margarita sacrificando sus deseos por su marido.

Por tanto, como apuntaba el artículo del *New York Times*, aunque se trate de la representación de un conflicto internacional, esta se lleva a cabo desde la óptica de un escritor español que se sirve conscientemente de tópicos literarios, estereotipos culturales españoles y lugares comunes en el discurso ideológico del momento para acceder al gran público. Pero, ¿qué ocurre cuando todo este conjunto es representado desde la óptica norteamericana?

Según Charles Stanfor y Mark Schaller en *Stereotypes and Stereotyping*, los estereotipos son la información pública sobre determinados grupos sociales que comparten individuos de una cultura (10), se aprenden a través de la comunicación, y de manera individual sistematizan y simplifican la información para el receptor. Pero, a nivel colectivo, los estereotipos ofrecen a los grupos explicaciones culturalmente aceptadas, justifican hechos y proveen maneras de diferenciación positiva de otros grupos (19). Además, constituyen esquemas de comportamiento fáciles de recordar y permiten hacer predicciones. En las sociedades modernas, la literatura, el cine y los *mass media* han contribuido a que estos estereotipos sean fijados y homogeneizados en mayor medida y compartidos por millones de personas sin importar barreras. De este modo, en 1921, la primera adaptación cinematográfica de *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* dirigida por Rex Ingram, vendría a ser un ejemplo de los inicios de todo este proceso.¹ La pe-

¹ Así lo apunta también Rafael Corbalán al referirse a la versión cinematográfica de otra de las novelas de Blasco Ibañez, *Sangre y arena*, realizada en 1916: “El gran éxito literario y fílmico de esta obra también se puede interpretar como una de las primeras manifestaciones de una nueva cultura que se irá imponiendo a lo largo del siglo XX: la cultura de masas. El interés de Vicente Blasco Ibañez por el cine demuestra su comprensión del cambio cultural y social que se estaba produciendo a principios de siglo y da un valor de modernidad a la novela cinematográfica” (326).

lícula dota de rasgos físicos a unos personajes arquetípicos, y los convierte en el modelo estereotipado que la audiencia ya tiene en mente. Así, Julio Desnoyers, interpretado por el galán Rodolfo Valentino, exhibirá todos los rasgos del *latin lover* desde el primer minuto de su aparición. Asimismo, Madariaga presentará rasgos gauchescos mezclados con toques españoles, Marcelo llevará ropas que recuerden a los modelos franceses de principios de siglo, y tanto Tchernoff como los primos del lado alemán de la familia, adoptarán las características físicas con las que se ha codificado o tipificado la representación de rusos y soldados alemanes, lo que permitirá al espectador predecir su comportamiento, y, hasta cierto punto, anticipar el desarrollo de la película. Lo mismo ocurrirá con los personajes femeninos: la esposa de Madariaga es indígena; Doña Luisa, la de Marcelo, tendrá rasgos latinos y Margarita, encarnada por la actriz Alice Terry, reunirá en su persona todos los encantos de la seducción.

Por otra parte, a lo largo del film, la música (presente en todas las escenas) no solo refuerza los momentos de tensión, sino que también, mediante la repetición de melodías que también pertenecen al acervo popular, indica al espectador cuando aparecen elementos propios de la cultura a la que pertenece el otro. Así, la presentación de la hacienda de Madariaga y todas las escenas que allí se dan irán acompañadas de piezas con aire folclórico español, argentino o mexicano, provocando la mezcla de motivos en la representación de los tópicos culturales hispanos. No obstante, es interesante señalar que, cuando en la novela existen elementos que también remiten a la cultura española pero que requieren un nivel de entendimiento más profundo que el del estereotipo, son trasladados a la pantalla de distinta manera. Tal es como sucede en la historia de amor entre Margarita y Julio. Cuando el esposo de Margarita resulta herido, esta abandona a Julio y se entrega al papel de esposa sumisa, resignada y dedicada al marido. Función a la que estaban destinadas las mujeres españolas una vez que se casaban, y que estuvo fuertemente arraigada en nuestra cultura hasta prácticamente la transición a la democracia. Sin embargo, en la versión cinematográfica de 1921 esta es una de las pocas cosas que se cambian: cuando el esposo de Margarita resulta herido, esta acude en su auxilio, pero tras un breve tiempo de cuidados, ella decide volver con Julio. Su huida se ve frustrada porque en el momento de abandonar la casa el fantasma de Julio, que acaba de morir en el frente, se le aparece y le indica que no lo haga. En mi opinión, podría señalarse un aspecto de la sociedad americana que influye en este hecho, y es el de que la mujer norteamericana ha emprendido su emancipación del hombre mucho antes que la española, conquistando un año antes de que se rodara la película su derecho al voto. Impulsar el papel de la esposa sumisa y resignada significaba un retroceso, y probablemente hubiera sentado muy mal a la audiencia femenina. No obstante, la resolución de esta trama en el film de 1921 no deja de ser ambigua, ya que Margarita permanece con su marido no por su propia elección, sino porque lo imponen las

circunstancias, por lo que todavía se demuestra cierto apego a los roles tradicionales.²

En la adaptación de 1962, dirigida por Vincente Minnelli, se ofrece una lectura bastante particular de la novela. Para empezar, la acción ya no se sitúa en la Primera Guerra Mundial sino en la segunda, y personajes como el ruso Tchernoff o el bohemio español han sido eliminados. En cuanto a los personajes que forman la familia, en esta segunda versión, no muestran ningún rasgo físico codificado que pueda recordar a los orígenes latinos o europeos. Todas las posibles marcas de identidad ajena a lo norteamericano han sido borradas. Sin embargo, en cuanto a la trama, su director sí ha respetado los elementos que considera efectistas como el recurso a la imagen de los cuatro jinetes galopando por los aires y simbolizando la guerra, el hecho de que la familia pertenezca a bandos distintos o la historia de amor entre Margarita y Julio Desnoyers, es decir el melodramatismo. Cabe preguntarse, ¿dónde ha quedado la representación de los estereotipos culturales que contenían tanto la novela como la primera versión cinematográfica? En esta versión tales elementos han sido reducidos a simples efectos de maquillaje para dar cierto color y exotismo a la escena, pero aparecen desvinculados de un contexto que les dote de significado. Así, la película se inicia en la hacienda argentina, en medio de unos bailes supuestamente locales, representados por norteamericanos, en los que se mezclan tantos elementos folclóricos que ya no se sabe de dónde son, y en los que la música (solo presente en los momentos de intensidad), es en realidad la encargada de señalar la supuesta presencia de este otro latino que aparece de forma figurada, ya que su presencia real, física, ha sido reducida a la de sirviente de la familia. Julio Desnoyers, interpretado por el actor de moda Glenn Ford, también encarnará el espíritu del *latin lover* pero sin "latín", aunque su evolución no le conducirá a ser un héroe militar, sino a dar vida a un tipo mucho más de moda en el cine hollywoodiense del momento y mucho más acorde con el contexto histórico y político norteamericano en el que se rueda la película: Julio será espía para la resistencia francesa. En cuanto a su historia de amor con Margarita, la película también nos ofrecerá otra lectura distinta de la novela y del film de 1921, y de difícil verosimilitud: Margarita, después de rechazar a su marido cuando vuelve del frente, permanece al lado de Julio, pero después cuando su marido también se ha hecho espía para la resistencia y es atrapado y torturado por la Gestapo, acude en su ayuda rechazando a Julio. Finalmente, Margarita vol-

² Según refiere su biógrafo Emilio Gascó, durante su gira por EE.UU., Blasco Ibañez siempre contestaba amablemente a todas las cuestiones de la prensa excepto a las que se referían a mujeres. Sin embargo, estando en Chicago, a la pregunta de qué opinión le merecían las mujeres americanas, se decidió a responder que en su opinión tenían un carácter fuerte, es decir, que sus maridos deberían tratarlas con más rudeza. Estas afirmaciones levantaron un gran revuelo en la prensa, además de amplias quejas entre su público crítico y lector.

verá con su amante cuando su marido es asesinado. Su comportamiento no atiende al tópico de la mujer sumisa de la cultura hispana, aunque también está lejos de representar a la mujer emancipada de los años 60. Margarita, aunque tiene autonomía para la decisión, parece seguir necesitando de la protección masculina.

Sin embargo, quien sí recoge el relevo de su antecesora de los años veinte es Chichí, la hermana de Julio Desnoyers; estudiante universitaria y activista política contra la ocupación alemana, que se libera del recato que impone su sexo para luchar y morir por la causa. En esta segunda adaptación, quizá por influencia del “Production Code” que empezó a aplicarse en Hollywood en 1934, se eliminan elementos que pueden ser considerados como perniciosos y que sí contiene la película de 1921 (desnudos y un suicidio) y, como resultado de los preceptos conservadores que recomiendan el código, se pone mayor énfasis en los valores familiares, de ahí que, aunque la familia esté dividida en bandos enfrentados, se apoye ante todos los problemas, algo que no ocurre ni en la novela ni en la primera versión cinematográfica.

Charles y Stanfor y Mark Schaller apuntan que la visión del otro que se codifica en los estereotipos se afirma por consenso social, es decir, es algo que pertenece a un grupo determinado para diferenciarse del otro (14). A este respecto, es interesante constatar cómo la visión estereotipada de las identidades nacionales que ofrece Blasco Ibañez es asumida y se ve reforzada por la visión americana en el film de 1921 por lo que, quizá podría hablarse de estereotipos “transnacionales”. En este film, también se aprecia tanto la intención de explicar los hechos históricos, como la de situarse en ellos. Un ejemplo de esto es la escena en la que aparecen las tropas americanas con el lema de “Ejército de la Liberación”, aunque atendiendo al tiempo histórico que se refiere en la narración aún no habían entrado en la guerra. No obstante, cuando la expresión de lo propio revela aspectos culturales más profundos, si estos no se comparten o comprenden por quien los percibe, pueden ser suplantados por los valores del país donde se elabora ese producto cultural, tal y como sucede con la función de la mujer en sendas películas.

Respecto a la representación de los estereotipos en la versión cinematográfica de 1962, llama la atención que las referencias al mundo hispánico se hayan condensado en clichés y ofrecido de forma homogénea, aislada y desacertada, al inicio de la película. Y todo lo demás, junto con los estereotipos de otras naciones, haya sido eliminado. Por otra parte, en esta segunda versión, no hay “un minuto de gloria” en el que no aparezcan reflejados los norteamericanos, como ocurría en la versión de 1921. En mi opinión, esto significa una “vuelta de tuerca” en la asunción de los estereotipos y se debe a que en esta segunda adaptación hay un deseo de apropiarse no solo de los elementos efectistas, la trama o los personajes, sino también de los estereotipos en sí mismos. Es decir, hay un deseo de ver reflejada la sociedad norteamericana. Por ello toda la película está imbuida por los rasgos, valores y estereotipos de dicha sociedad. De ahí también que los

protagonistas sean interpretados por actores norteamericanos de moda en ese momento, sin atender a rasgos físicos que los caractericen. Por tanto, los estereotipos pueden ser una manera de reflejar más o menos falsamente al otro, de identificar la cultura propia frente a la otra. Pero cuando estos son usurpados, también expresan cierto deseo de leer la identidad propia sobre la identidad del otro.

Obras citadas

- Blasco Ibáñez, Vicente. *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- . *A los pies de Venus*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Corbalán, Rafael. "Vicente Blasco Ibáñez and the Movie Novel". *The Hispanic Connection. Spanish and Spanish-American Literature in the Arts of the World*. Ed. Zenia Sacks DaSilva. Connecticut: Praeger, 2004. 323-33.
- Cumberland, Sharon. "North American desire for the Spanish Other: Three film versions of Blasco Ibáñez's Blood and Sand". *Links & Letters* 6 (1999): 43-59.
- Domínguez, César. "Making a career of the Arrière-garde: Vicente Blasco Ibáñez as World Author". *European Review* 19.2 (2011): 307-20.
- Dufays, Jean-Luis. "La relación dual con los estereotipos, un indicador de la recepción contemporánea". *El juego con los estereotipos. La redefinición de la identidad hispánica en la literatura y el cine postnacional*. Eds. Lie, Nadia, Silvana Mandolessi y Dagmar Vandebosh. Bruselas: Peter Lang, 2012. 45-57.
- Ferrell, William K. "Reading the novel and the film". *Literature and film as Modern Mythology*. Connecticut: Praeger, 2000. 31-59.
- Gascó Contell, Emilio. *Blasco Ibáñez*. Madrid: Imprenta Helénica, 1925.
- Leff, Leonard J. y Jerald L. Simmons. *The Dame in the Kimono. Hollywood, Censorship, and in the Production Code from 1920s to the 1960s*. Lexington, KY: Anchor Books, 1990.
- Litvak, Lily. *Erotismo fin de siglo*. Barcelona: Anthropos, 1980.
- Oleza, Juan. "Vicente Blasco Ibáñez". *Novelistas españoles del siglo XX*. Madrid: Fundación Juan March, 2002. 3-14.
- "Neutral War Fiction". *The New York Times*. September 1, 1918. "Year's Best Fiction for Holiday readers". *The New York Times*. November 24, 1918.
- Reig, Ramiro. *Vicente Blasco Ibáñez*. Madrid: Espasa, 2002.
- Remesal, Agustín. "Blasco Ibáñez y los yankees". *La vuelta al siglo de un novelista. Volumen I*. Eds. Valencia: Biblioteca Valenciana, 2000. 145-50.

- Scarano, Mónica E. "Desde la otra orilla del Atlántico: Utopía y ficción en Vicente Blasco Ibañez". *La vuelta al siglo de un novelista. Volumen I*. Eds. Oleza, Juan y Javier Llull. Valencia: Biblioteca Valenciana, 2000. 67-92.
- Smith, Paul C. "Cien años de crítica en torno a Blasco Ibañez: Consideraciones literarias y no literarias". *La vuelta al siglo de un novelista. Volumen II*. Eds. Oleza, Juan y Javier Llull. Valencia: Biblioteca Valenciana, 2000. 667-77.
- Smith, Paul C. "Vicente Blasco Ibañez en EEUU". *Vicente Blasco Ibañez, Viajero*. Ed. Manuel Bas Carbonel. Valencia: Diputación de Valencia, 1998. 69-74.
- Smith, Paul. *Vicente Blasco Ibañez: An Annotated Bibliography*. London: Grant and Cutler, 1976.
- Stangor, Charles and Schaller, Mark. "Stereotypes as Individual and Collective Representations". *Stereotype and Stereotyping*. Ed. C. Neil Macrae. New York: The Guildford Press, 1996. 3-41.
- Writing about Movies*. Eds. Gocsik, Karen, Richard, Barsam y Dave Monahan. New York: Norton & Company Inc. 20.

**FILMANDO UNA FARSA A 24 PALABRAS POR MINUTO:
CÉSAR MIRÓ Y UN IMAGINARIO
HOLLYWOOD TRANSATLÁNTICO**

Chrystian Zegarra
Colgate University

Resumen: En 1939, el escritor y compositor peruano César Miró publicó en Los Ángeles el libro *Hollywood: la ciudad imaginaria (una biografía del cinema)*. Su propósito principal fue brindar documentación histórica acerca de la evolución del cine como arte. Pero, el libro abarca también cuestiones culturales, artísticas, políticas y, sobre todo, plantea interrogantes acerca de la identidad del cine latinoamericano ante la amenazante industria comercial hollywoodense. Miró esboza una representación desencantada del sueño americano, que era trasladado al público peruano por medio de las películas norteamericanas. Valiéndose de su experiencia personal, al haber residido en Hollywood en los años treinta, el autor experimenta *in situ* situaciones que le permiten redactar un cruel fresco de la vida artificial y despersonalizada de los estudios cinematográficos. Miró registra el escenario hiperrealizado de la “ciudad imaginaria” de Hollywood, poniendo sobre el tapete el uso de políticas inhumanas como, por ejemplo, el trato que se les da a los “extras” cinemáticos, quienes viajan al suburbio californiano cargados de sueños de éxito, y se encuentran con una realidad contraria. Así, este artículo demuestra que la crónica de Miró busca concientizar a los lectores acerca de la forma en que la industria cinematográfica estadounidense promueve modelos idealizados, con fines comerciales, para exportarlos a los países de Latino América.

Palabras clave: César Miró, Hollywood, literatura peruana, historia del cine, sueño americano

Abstract: *In 1939, the Peruvian writer and composer César Miró published in Los Angeles the book titled Hollywood: la ciudad imaginaria (una biografía del cinema). Its main purpose was to provide historical documentation about the evolution of film as an artistic medium. But the book also revolves around cultural, artistic, and political issues; and, above all, raises questions about the identity of Latin American cinema in relation to the threatening culture industry of Hollywood. Miró depicts a disenchantad*

representation of the American dream, which was transferred to Peruvian audiences through American movies. Based on his personal experience, having lived in Hollywood in the thirties, the author witnessed situations that allowed him to compose a cruel description of artificial life produced by the impersonal logic of the US film studios. Miró draws a hyperreal image of the “imaginary city” of Hollywood, denouncing its implementation of inhumane working practices; for example, the treatment given to cinematic “extras”, who traveled to the Californian suburb full of dreams of stardom, but ended up realizing that all their expectations were doomed to failure. This article shows that Miro’s book seeks to raise awareness among readers about how the American film industry promotes idealized identity models that are exported to Latin American markets, and instilled in the spectators’ mind.

Keywords: César Miró, Hollywood, Peruvian literature, Film history, American dream

En un libro publicado en el umbral del siglo XXI, Néstor García Canclini analiza las interacciones entre la industria cultural estadounidense, que en ese momento incluía además del cine otras formas de “autopistas de la comunicación” como la televisión y el video, y los mercados latinoamericanos, en un contexto de galopante globalización. En un escenario controlado por los videoclubes, cuya oferta se traduce en una vasta mayoría de películas norteamericanas (“en un 70 a 90%”), el público latinoamericano ha perdido contacto con las producciones europeas con las cuales tiene “largos vínculos”, pero que ya no representan ni el “10% de los títulos disponibles” (124). Este alcance global de la maquinaria fílmica de Estados Unidos repercute significativamente en la formación de la identidad de las culturas locales, al modelar sus patrones de gusto y conducta. Por eso resulta preocupante constatar que los videoclubes latinoamericanos son “apenas sucursales de Hollywood” (130). Para ilustrar la manera en que la industria cinematográfica estadounidense funciona como un gigantesco andamiaje que fabrica productos artificiales y carentes de profundidad artística, en estas páginas se analiza el libro *Hollywood, la ciudad imaginaria* (1939) del escritor peruano César Miró.¹ Además, este volumen advierte sobre la inminencia de que la exhibición casi exclusiva de filmes norteamericanos, en el Perú y América Latina, produce un estado

¹ Por motivos de espacio este artículo se centrará exclusivamente en este texto de Miró, pero se debe dejar sentado que hay un amplísimo grupo de documentos (novelas, cuentos, poemarios, crónicas periodísticas) que se enfocan en las relaciones entre cine y literatura en el Perú. Por su relevancia, cabe mencionar dos de estos: *Hollywood (relatos contemporáneos)* de Xavier Abril (1931), y *XYZ (novela grotesca)* de Clemente Palma (1933).

de alienación en la identidad de los receptores. Para sustentar este nada alentador panorama, se hará referencia a otros textos y películas de otros contextos geográficos, como Francia y Estados Unidos, que se encargaron de encender una luz de alerta frente a lo que García Canclini denomina la “hegemonía estadounidense” (124). Esta confluencia de perspectivas, que se entrecruzan a nivel transatlántico, servirá para situar un abanico de visiones que desnudan la farsa que oculta el séptimo arte hollywoodense.

Una industria cultural enlatada

En las primeras décadas del siglo XX diversos escritores e intelectuales latinoamericanos escribieron sobre temas cinemáticos, enfocándose con frecuencia en el estatuto artístico del cine, aún en cuestionamiento, y en las relaciones entre literatura y séptimo arte. Estos comentarios encontraron espacio en múltiples medios impresos, como manifiesta Jason Borge: “By the end of the 1920s, most of Latin American avant-garde journals [...] had incorporated film reviews and essays into their tables of contents and in many cases cinematic fiction and poetry as well” (10).² Asimismo, un nutrido grupo de escritores se mofó del carácter trillado y superficial de los argumentos de las producciones fílmicas estadounidenses, y reprochó, también, su propósito meramente comercial. A este respecto, un vaticinio de García Canclini ha cobrado especial valor en este segundo decenio del siglo XXI, después de casi veinte años de aparecido su libro antes comentado: “En pocos años las películas estadounidenses llegarán por satélite a las salas de exhibición de centenares de ciudades en todos los continentes, sin las complicaciones aduanales de los filmes *enlatados* y los videos” (121, énfasis añadido). La referencia a que, debido a los avances tecnológicos, las restricciones de peso y volumen de las películas, que antes se enviaban en latas, se reducen, sirve como dato anecdótico para puntualizar, en vena paródica, las conexiones siguientes entre cine y comercio. En este sentido, Violeta Núñez Gorriti señala: “En la década del veinte las productoras norteamericanas enviaban, junto a las latas de la película, la partitura de la música que debía ser ejecutada al momento de la proyección [...]” (108). A este respecto, es relevante la aparición de una nota anónima en la revista *Colónida* (1916) de Lima, la cual se burla de la forma enlatada en que los rollos de película llegaban para proyectarse en las salas limeñas. Así como las “latas de mortadela” sirven de “alimentación fisiológica” para la gente, “las latas de cinematografía son el alimento espiritual de gran parte de nuestra sociedad” (“Los cinematógrafos” 40). La comparación, basada en

² “Hacia el final de la década de 1920, la mayoría de revistas vanguardistas latinoamericanas [...] había incorporado reseñas de películas en sus contenidos y, en muchos casos, poesía y narrativa cinematográficas también”. A menos que se indique lo contrario, las traducciones de las citas en inglés son nuestras.

el aspecto externo de los recipientes de metal, entre las cintas y ciertos productos como las “sardinas”, incide en una actitud de desdén hacia un tipo de cine fabricado para el consumo masivo de espectadores desprovistos de conciencia crítica.

Como ya fue anunciado, el cine norteamericano fue visto, por varios escritores latinoamericanos, como un medio de amplio alcance que implantaba modelos de comportamiento, y como un peligro para la consolidación efectiva de identidades nacionales apropiadas. En su “Manifiesto Antropófago” (1928) el escritor brasileño Oswald de Andrade, desde una óptica nativista, intenta canibalizar y digerir los productos culturales heredados de Europa, con el propósito de crear una identidad que recupere y revalorice importantes elementos marginados en Brasil por el pasado y la herencia colonial. El cine es nuevamente puesto en tela de juicio como vehículo que comunica la ideología del “hombre vestido”, es decir del (neo) colonizador que suprime la desnudez original del mundo “tupi”. Por consiguiente, “El cine norteamericano informará” sobre esta situación de implantación de una cultura foránea (De Andrade 174). En una frase que calza adecuadamente con la referencia anterior al cine en latas, De Andrade arremete “Contra todos los importadores de conciencia enlatada” (174). Este es un sugestivo punto de vista que pone en un mismo plano de conjunción el mercado económico de importación del cine con el impacto de las películas de Hollywood en la mentalidad del público brasileño, en este caso. Con respecto a la vinculación del cine hollywoodense con el esquema capitalista de Estados Unidos, el escritor chileno Pablo de Rokha esgrimió uno de los más virulentos ataques al modo de vida y la cultura del país del norte, bautizado como “Yanquilandia”, en su monumental libro *Los gemidos* (1922). Más allá de la retórica antimperialista, que es un signo de la época, y del excesivo lenguaje grotesco, el siguiente fragmento reproduce, con un efecto repetitivo que atrapa al lector en una especie de prisión verbal dominada por una lógica monetaria, un estilo de vida aburrido y automatizado:

Jehovás de sangre, emperadores pálidos, pálidos emperadores, dos tiranos
 PODRIDOS rigen a Yanquilandia: el dinero y el cinematógrafo [...]. Toda la
 filosofía yanqui está bostezando desnuda, está bostezando en las salas idiotas
 de los biógrafos;³ Yanquilandia es un enorme espectáculo de *cine*: toda la

³ “Biógrafo” se refiere a la compañía American Mutoscope and Biograph Co., fundada en 1895 en Nueva York. Esta empresa fue particularmente famosa desde 1908 cuando contrató a D. W. Griffith, uno de los mayores exponentes de la renovación técnica del cine, como director. En 1913 Griffith se separa de Biograph y se muda a Hollywood para iniciar su exitosa carrera cinematográfica (Cook 53-55). El impacto de las obras maestras de Griffith fue de tal magnitud que la referencia a “biógrafo” era un término genérico para referirse a todo el mundo del cine. Esto se comprueba en esta secuencia del poema “Caballo de los sueños” de la primera *Residencia en la tierra* (1933) de Pablo Neruda, donde se describe una actividad rutinaria e inútil situada dentro de la experiencia de asistir al cine: “Innecesario,

sociología yanqui está bostezando desnuda está bostezando entre el *debe*, y el *haber*, el *haber* y el *debe*, el *debe* y el *haber* de los subterráneos bancarios [...]. (40, cursivas y mayúsculas en el original)

De Rokha subraya los efectos corruptores del cine norteamericano, especialmente en el público infantil, en quienes inyecta un “brebaje negro” que ha sido destilado de una práctica aberrante que consiste en distorsionar los objetivos estéticos del arte verdadero. De esta manera, en los “charcos funestos del cinema” se proyecta un espectáculo “mediocre” donde los espectadores compran una entrada para entablar una transacción comercial, que los vuelve cómplices de esta metafórica prostitución artística, con esta desprestigiada “ramera de lo bello” (221).

Vale la pena recalcar que la industria cultural hollywoodense debe verse, desde sus orígenes, como una institución financiera que reporta pérdidas y ganancias a gran escala. Si bien es cierto, como relata Saverio Giovacchini, que el área californiana que llegó a conocerse como Hollywood fue comprada en la década de 1880 por colonos cristianos que huían del comercialismo rampante del centro de los Ángeles, rápidamente llegaron al lugar “commercial entertainers seeking cheaper land for their enterprises” (13).⁴ Este tipo de negocio enfocado en el espectáculo para un grupo es el que rápidamente floreció en Hollywood, y así “films soon followed, with the Selig Company producing movies in Los Angeles as early as 1907” (Giovacchini 13).⁵ En esta dirección, y a raíz de la crisis financiera de Wall Street en 1929, la industria fílmica estadounidense sufrió un duro golpe ya que, “as a leisure industry, Hollywood was particularly vulnerable to economic recession” (Cormack 47).⁶ Además, tiempo antes de la crisis económica, debido a los enormes dividendos que generaba el negocio cinematográfico, Hollywood se había convertido en un espacio atractivo para la inversión de capitales: “Hollywood since the decade before the early thirties had seen an expansion of outside investment in the film industry, thus tying it closer to the financial institutions of the country” (Cormack 47).⁷ Sin embargo, a pesar de la debacle financiera inicial, la industria cinematográfica, que hace eco de la ideología dominante, pudo recuperarse

viéndome en los espejos, / con un gusto a semanas, a *biógrafos*, a papeles, / arranco de mi corazón al capitán del infierno, / establezco cláusulas indefinidamente tristes” (1-4, énfasis añadido).

⁴ “artistas con fines comerciales que buscaban una tierra barata para establecer sus empresas”.

⁵ “la filmación de películas no se hizo esperar, y la Selig Company empezó a producir películas en Los Ángeles en 1907”.

⁶ “al ser una industria dedicada al esparcimiento, la industria de Hollywood era particularmente vulnerable a la recesión económica”.

⁷ “desde la década del veinte, Hollywood había visto una expansión de inversiones externas en la industria fílmica, amarrándose de una manera estrecha con las industrias financieras del país”.

al reajustar y redireccionar efectivamente la oferta de sus contenidos; así: “rather than a narrowing of film content, an expansion took place, in order to retain the audience. The immediate need in 1931 was to get the audience in and this was done by giving them whatever content could be shown to be popular” (Cormack 47).⁸ Los argumentos hollywoodenses se adaptaron de tal manera que incluyeron atractivos relatos de éxito y superación personal en tiempos críticos. Esta situación podría explicarse apelando a la noción de “hegemonía” de Antonio Gramsci, la cual propone que, con el propósito de permanecer en el poder, el grupo dominante en una sociedad particular incorporará algunas de las demandas y aspiraciones de los grupos subordinados, haciendo que estos los apoyen en retribución. Dice Gramsci: “The ‘spontaneous’ consent given by the great masses of the population to the general direction imposed on social life by the dominant fundamental group [...] is ‘historically’ caused by the prestige (and consequent confidence) which the dominant group enjoys because of its position and function in the world of production” (12).⁹

En 1944, Theodor Adorno y Max Horkheimer diagnosticaron, en su análisis de la industria cultural como institución que propaga un clima de “engaño” masivo en los receptores, el hecho de que los monopolios culturales (estudios cinematográficos como Warner, Metro, por ejemplo) se encuentran en una posición débil con respecto a los monopolios económicos (corporaciones petroleras, eléctricas, químicas, etc.), de los cuales dependen financieramente. En esta línea: “La dependencia [...] del cine respecto de los bancos, define el entero sector, cuyas ramas particulares están a su vez económicamente coimplicadas entre sí” (168). Esta subordinación de la cultura ante el capital económico convierte a los medios de comunicación en agentes que solamente unifican y estandarizan sus productos, presentando argumentos que se reciclan de filme a filme con algunas variantes previsibles. Más aún, la influencia de los inversionistas dicta el tono de las realizaciones artísticas, reduciendo la obra de arte a una suma de estereotipos y lugares comunes de fácil distribución comercial: “Cine, radio y revistas constituyen un sistema. [...] Toda cultura de masas bajo el monopolio es idéntica, y su esqueleto –el armazón conceptual fabricado por aquél– comienza a dibujarse” (Adorno y Horkheimer 165-66). Esta dinámica de circulación de productos culturales inculca progresivamente

⁸ “en vez de limitar los contenidos de las películas, se produjo una expansión de los mismos, con el propósito de retener a los espectadores. La necesidad inmediata en 1931 fue hacer que el público vaya al cine, y esto se logró ofreciendo cualquier contenido que pudiera ser mostrado como popular”.

⁹ “El consentimiento ‘espontáneo’ que las grandes masas de la población dan a la dirección general impuesta en la vida social por el grupo fundamental dominante [...] está ‘históricamente’ originado por el prestigio (y la confianza que resulta de este) que el grupo dominante goza debido a su posición y función en el mundo de la producción”.

—creando a la vez necesidades de consumo— modelos acartonados en las mentes del público receptor: “Cuanto más sólidas se vuelven las posiciones de la industria cultural, tanto más brutal y sumariamente puede permitirse proceder con las necesidades de los consumidores, producirlas, dirigirlas, disciplinarlas, suprimir incluso la diversión: para el progreso cultural no existe aquí límite alguno” (Adorno y Horkheimer 189). Si se traslada esta situación al contexto latinoamericano, se entiende mejor la preocupación de decenas de escritores que, como De Andrade y De Rokha, alzaron su voz ante la implantación de moldes de identidad foráneos, diseñados por la alianza de la cultura y el capital. En lo que concierne a esta dinámica, García Canclini diferencia acertadamente las perspectivas opuestas hacia el cine en el contexto norteamericano y en el europeo. Se constata que, mientras que para los Estados Unidos “los entretenimientos deben ser tratados como un negocio” (118), en Europa —y se podría añadir que también en América Latina— aún se percibe el cine como un “instrumento poderoso de registro y autoafirmación de la lengua y la cultura propias, de su difusión más allá de las fronteras” (118-19).

Extras suicidados por la pesadilla hollywoodense

Ahora bien, las críticas al monopolio comercial del cine de Hollywood no provinieron únicamente desde el ámbito latinoamericano. En 1928, el cineasta francés Robert Florey, junto con el director serbio Slavko Vorkapich, lanzaron en Estados Unidos el cortometraje experimental “The Life and Death of 9413, a Hollywood Extra”. Esta película relata un viaje sin retorno hacia el universo de los megaestudios hollywoodenses, emprendido por un joven con inclinaciones artísticas, quien llega colmado de ilusiones a Hollywood con la esperanza de convertirse en un actor de éxito. Sin embargo, el escenario que encuentra en su travesía se muestra como un ambiente deshumanizado producto de la excesiva mecanización del estilo de vida y de la rigidez de la arquitectura del lugar. Lucy Fischer resume de forma precisa el argumento de “Life and Death of 9413”, resaltando los elementos visuales que grafican el desafortunado desenlace del sueño del estrellato; así, los directores “create an abstract Expressionist portrait of the tragedy and travails of an anonymous actor who comes to Hollywood expecting success in the entertainment industry, only to find failure, poverty, and death” (11).¹⁰ Un dato significativo del argumento es que, a pesar de que el aspirante a estrella se presenta con una carta de recomendación ante “Mr. Almighty”, el jefe del estudio donde busca empleo, su iniciativa no cristaliza, ya que para ser convocado a una audición de

¹⁰ “Crean un abstracto retrato expresionista de la tragedia y penurias de un actor anónimo, quien llega a Hollywood esperando tener éxito en la industria fílmica, y solo encuentra fracaso, pobreza y muerte”.

actores se debe encajar en roles predeterminados por la industria cultural cinematográfica. El proceso de despersonalización de los actores se visualiza por medio de las diversas máscaras que deben usar para adaptarse a los moldes exigidos por la empresa. Además, el estudio modela los gestos y el lenguaje de los actores, que se ven sometidos a una competencia despiadada por encontrar un puesto laboral. En este ambiente de autómatas, en que los aspirantes deben aprender a hablar el idioma de la industria, el protagonista se transforma en una “jerky, stuttering marionette babbling nonsense syllables” (Eagan 141).¹¹ El número mencionado en el título (9413) se refiere a la marca que se imprime en la frente al personaje, a semejanza de un moderno código de barras, y que remite a su posición en una interminable lista de espera para tentar siquiera una prueba de talentos. Conforme pasan los días, y sin recibir ninguna propuesta laboral –los inmensos letreros de neón exhiben un desalentador “No casting today”–, las cuentas empiezan a apilarse hasta que, finalmente, el individuo es consumido y asesinado por la enorme maquinaria cosificada de este sistema impersonal. Como puntualiza David James: “As a capitalist industrial system, the film business recapitulates the class relations of society at large, and extras were and still are a necessary –and necessarily exploitedz– reserved army of underemployed labor” (46).¹²

En consonancia con esta idea, Paul McDonald diagnostica un escenario de mercantilización donde las estrellas son usadas por los estudios para obtener los mayores beneficios económicos: “In this circuit of commercial exchange, the star therefore becomes a form of capital, that is to say a form of asset deployed with the intention of gaining advantage in the entertainment market and making profits” (5).¹³ Se puede complementar estas apreciaciones recalcando el hecho de que las estrellas de cine gozaban de un aura de prestigio que producía poderosos campos magnéticos de atracción en la audiencia. Estas se convertían en objetos de deseo para el individuo común, quien aspiraba a gozar aunque sea de una mínima porción del insigne estatus de estas divinidades de celuloide. Es más, las imágenes de divas y galanes cinemáticos funcionaban como fetiches al ser reproducidas en afiches propagandísticos. En contra de lo que podría pensarse, esta dinámica no operaba exclusivamente en los grandes centros urbanos, donde ir al cine era una actividad cotidiana; sino que incluso en ciudades de provincia, sumidas en profundos atrasos económicos y culturales, se observa el culto del público a la estrella. Así, el escritor peruano

¹¹ “marioneta errática y tartamuda que balbucea sílabas sin sentido”.

¹² “Como sistema capitalista industrial, el negocio del cine sintetiza las relaciones de clase de la sociedad en general, y los extras fueron y todavía son un necesario –y necesariamente explotado– ejército de reserva de fuerza laboral subempleada”.

¹³ “En este circuito de intercambio comercial, las estrellas se convierten en una forma de capital, lo que quiere decir, en una forma de activos que se utilizan con la intención de sacar ventaja en el mercado del entretenimiento y producir ganancias”.

Luis Valle Goicochea relata este episodio que ocurre en una ciudad provinciana y periférica como Trujillo: “Hay muchos niños que hasta roban los retratos de [Rodolfo] Valentino, que las empresas colocan en diversos lugares para réclame” (74). También, los tipos masculinos semejantes al porte de los héroes cinematográficos resultan más atractivos: “Las mujeres de hoy se fijan, antes que en el hombre, aunque de modesta apariencia, honrado y trabajador, en un muchacho con parecido a Valentino, y bien vestido” (74). Desde un punto de vista ideológico este clima de imposición de modelos extranjeros representaba un peligro en la mentalidad de las clases populares, que configuraban un vasto porcentaje de los espectadores de cine; por esto que varios escritores latinoamericanos advirtieron acerca de la inminente “working classes’ powerful, iconic fascination with the film star” (Borge 9).¹⁴ Más aún, la industria genera una división jerárquica donde en la cima se encuentran los actores que alcanzan el estatuto de “estrellas”; el resto de la pirámide se puebla por actores secundarios y extras, que ocupan la amplia base: “Not all film actors are stars. In the labour pool of actors, stars are the elite”, ya que estas “will not have to undergo the humiliation and disappointment of the auditioning process” (McDonald 10).¹⁵ El trágico final del filme de Florey y Voekapich concuerda con el sintomático título original de la cinta: “The Suicide of a Hollywood Extra”. La última escena, en la que el alma del personaje se desprende de su cuerpo, para ascender a un paraje idílico donde la marca numérica es removida de su frente, enfatiza la premisa pesimista del filme: que el único escape al ambiente alienador de los estudios es la muerte. La representación visual del cielo (“heaven”) como una “city of crystalline machines”, subraya el contraste de este espacio con la “brutality of the industrial cinema” (James 40). El destino incierto de los extras, convertidos en una especie de objetos desechables que habitan permanentemente los márgenes de los estudios, revela un tramado de relaciones abusivas en que los poderosos manejan a su antojo las vidas de aquellos que se dejan seducir por las luces del espectáculo.¹⁶

¹⁴ “poderosa y emblemática fascinación de las clases trabajadoras con las estrellas de cine”.

¹⁵ “No todos los actores de cine son estrellas. Dentro de la fuerza laboral de actores, las estrellas son el grupo de élite”, ya que estas “no tendrán que pasar por la humillación y decepción del proceso de audición”.

¹⁶ Cabe mencionar brevemente el hecho de que este tipo de historias de fracaso al intentar acceder al mundo exclusivo de las celebridades, ya se habían llevado a la pantalla grande, y en varias ocasiones en producciones filmadas en los mismos estudios hollywoodenses: “Industry insiders had already remarked on the capriciousness of the star system in films like [...] *Souls for Sale* (1923), with Eleanor Boardman as a small-town girl who stumbles into a movie career” (Eagan 141).

La manivela descompuesta: Miró asedia la ciudad imaginaria

Es pertinente engarzar estas críticas hacia las operaciones alienantes de la industria de Hollywood, dirigidas desde el interior del mismo circuito fílmico estadounidense, con una apreciación sobre el mismo tema esbozada por el escritor, periodista y compositor peruano César Miró. Durante una estadía en Los Ángeles, con el propósito de trabajar en la filmación de una película sobre latinos en Hollywood, Miró fue testigo del funcionamiento del sistema comercial del cine hollywoodense. Como resultado de esta experiencia, escribió un extenso libro que tituló *Hollywood, la ciudad imaginaria*, y que fue publicado en 1939. Esta colección de apuntes, que se presenta como una “biografía del cinema”, aporta juicios sobre aspectos históricos, culturales, artísticos, políticos relacionados con el ámbito cinematográfico, delineando su relación con diversas esferas del quehacer humano. De esta manera, la ciudad californiana de Hollywood forma un microcosmos donde se puede observar las múltiples facetas y contradicciones de la condición humana. Vale la pena aclarar que el calificativo de “imaginaria” que Miró otorga a Hollywood se lee en un doble sentido: primero en la acepción geográfica del término, ya que este suburbio de Los Ángeles no aparecía en los mapas oficiales de la época. El segundo sentido cobra tonos metafóricos porque incide en el carácter artificial de un estilo de vida que gira en torno a un espectáculo de sombras edificado a partir de la ilusión fabricada por las cámaras cinematográficas. Es más, desde sus orígenes, el espacio geográfico que ocupó Hollywood, como lugar e industria a la vez, estuvo signado por contornos de irrealidad:

Hollywood's relation to place and place making is [...] a complicated one— in part because the industry that produced it and was produced by it relies on the construction and remaking of spatial and temporal illusion. Even the five-hundred-acre Hollywoodland development that gave the “film colony” its name and panache in 1923 was constructed as a massive illusion. [...] If Hollywood was (and is) notable for its inability to be easily locatable, it was also identifiable by its pastiche of borrowed styles. (Scandura 191).¹⁷

La última frase de la cita revela la premisa del simulacro hollywoodense: apropiarse de múltiples estilos provenientes de distintos puntos geográficos para mezclarlos y crear, en sus enormes sets, una superposición arquitectónica carente de identidad propia. Por ejemplo, según Jani Scandura, en la cinta ya aludida de Florey y Vorkapich, “the film cuts suddenly

¹⁷ “La relación de Hollywood con su lugar de ubicación es complicada, en parte porque la industria que lo produjo y fue producida por él depende de construir y rehacer ilusiones espaciales y temporales. Incluso el terreno de quinientos acres que le dio a la ‘colonia del cine’ su nombre y estilo en 1923, se construyó como una masiva ilusión. Si Hollywood fue (y es) famoso por la dificultad de ser fácilmente localizable, también fue identificado por su pastiche de estilos prestados”.

to what looks like a news-reel shot of Montmartre. A homage to the bohemian life of Florey's native France, perhaps? No, it is soon clear the footage is of a set of Montmartre on a studio back lot" (191).¹⁸ Miró recalca la fantasía hollywoodense aludiendo a la mezcla de diversos lugares, reproducidos en los sets cinemáticos, uno al lado de otro en una misma área: "De allí que sea el cine tan favorable al artificio, a la mentira" (74).

Por su parte, el escritor francés Blaise Cendrars, quien en 1936 gozó de una estadía de dos semanas en la "meca del cine" como reportero del periódico *Paris-Soir*, cuenta en su libro *Hollywood: Mecca of the Movies* su impresión sobre la yuxtaposición de estilos en las calles de esta localidad. El paisaje es a la vez imprevisto y espectacular: "Hollywood, all at once a bit of Cannes, Coney Island, and Montparnasse, is a marvelous improvisation, a spontaneous, ongoing, permanent performance given day and night in the street against the backdrop of the entire American landscape" (17).¹⁹ Esta frase prelude varios análisis posteriores de espacios urbanos ultramodernos, como el estudio que hizo Jean Baudrillard, en la década de 1980, sobre Estados Unidos. El pensador francés resaltó el diseño simulado, hiperreal de varias de las metrópolis norteamericanas: "The cinema and TV are America's reality! The freeways, the Safeways, the skylines, speed, and deserts—these are America, not galleries, churches, and culture" (104). Como comenta M. W. Smith, enfocándose en el papel de Hollywood como un "centre of simulation", el cual "is the primary place where America manufactures for itself an 'astral'²⁰ [...] sense of history and culture through the screenal succession of signs, images, and surfaces" (113). Cendrars ya había esbozado una descripción del universo hollywoodense, en un tono similar, resaltando su carácter excesivo, laberíntico, compuesto por un conjunto de espejos refractarios que reflejan un paisaje vacío:

[...] America is the land of the fourth dimension, whatever goes on there immediately takes on such proportions that everything becomes vertiginous, and life itself—through the multiplication of a million bits of news and small but very precise details, cut into facets, each reflecting the other into infinity

¹⁸ "la escena de la película salta repentinamente a lo que parece ser una toma de *news-reel* de Montmartre. ¿Tal vez un homenaje a la vida bohemia de Florey en su Francia nativa? No, rápidamente se descubre que el metraje pertenece a un set de Montmartre ubicado en el depósito trasero de un estudio".

¹⁹ "Hollywood, al mismo tiempo un poco de Cannes, Coney Island y Montparnasse, es una maravillosa improvisación, una espontánea, continua y permanente performance ofrecida en la calle, de día y de noche, contra el telón de fondo del paisaje Americano entero".

²⁰ El término es de Baudrillard al definir a Estados Unidos como: "Astral America. The lyrical nature of pure circulation. [...] The direct star-blast from vectors and signals, from the vertical and the spatial. As against the fevered distance of the cultural gaze" (27).

and deluding out of sheer repetition— in no time at all seems to have become unreal, a myth. (98-99).²¹

La referencia a “meca” en el título del libro de Cendrars proviene de la simbolización de Hollywood como un lugar de peregrinaje, a manera de una moderna Jerusalén, a donde llegan turistas y visitantes de todo el mundo (21). Pero, a menudo, este destino turístico se ve empañado por el engaño y el excesivo comercio. Esto se nota, por ejemplo, en un episodio donde un grupo de marineros, ávidos por atisbar el estilo de vida de los famosos, es estafado por falsos guías que los conducen a mansiones abandonadas por las estrellas de cine, y que ahora están en alquiler (20). También los visitantes caen en la trampa de comprar ridículos souvenirs como muñecos y juguetes de Mickey Mouse, un retazo del bigote de Chaplin, la muela del juicio de Greta Garbo, las uñas de Mae West conservadas en una cajita de joyas, etc. (20). Hollywood se constituye también en una nueva Roma, monopolizada por los grandiosos capitales de la industria del cine; y es que en este lugar “all roads lead ... to a studio! [...] any one of these streets intersecting in front of you and taking off in straight lines to the East, to the West, to the South, to the North, end fatally at a wall” (78).²² Sin embargo, los estudios están resguardados por murallas semejantes a la construcción china, que convierten este laberinto de paredes en una estructura infernal custodiada por guardias-cerberos contemporáneos (79-80). A las afueras de las murallas se forman filas interminables de visitantes que pugnan por ingresar, sin éxito, en estos nuevos templos de adoración. Es destacable el tono mordaz con que Cendrars utiliza el trasfondo mítico y religioso para recrear la atracción, de corte divino, que la industria ejerce en individuos comunes y corrientes, de todo género y edad: “All of these common folk of humble means, but enthusiasts of the cinema, keeping the faith; men, women, boys, girls, little children flocked from every city in the world to wait in attendance at the gates of the underworld of this artificial paradise of the movies” (82).²³ Pero las impresiones desencantadas acerca de Hollywood no se limitan a la descripción del aspecto artificial del lugar,

²¹ “[...] América es la tierra de la cuarta dimensión, cualquier cosa que pasa allá adquiere inmediatamente dimensiones tales que todo se vuelve vertiginoso, y la vida misma —por medio de la multiplicación de millones de piezas de información y pequeños pero muy precisos detalles, se transforma en facetas, cada una de las cuales refleja a las otras hasta el infinito, engañando debido a la pura repetición— rápidamente parece haberse vuelto irreal, un mito”.

²² “¡todos los caminos conducen ... a un estudio! [...] cada una de estas calles que se intersectan enfrente de ti y se dirigen en líneas rectas al este, oeste, sur, norte, terminan fatalmente en un muro”.

²³ “Toda esta gente común y de origen humilde, pero entusiastas del cine, conservan la fe; hombres, mujeres, niños, niñas, chicos pequeños que se congregan desde cada una de las ciudades del mundo para esperar a las puertas del infierno de este paraíso artificial del cine”.

también se incide en la repercusión que esta artificialidad genera en la vida de la población. Así, la ciudad de Los Ángeles encabeza una lista (publicada en 1930) de las 5 ciudades estadounidenses con mayor índice anual de suicidios (103-04). Lo cual lleva al autor a afirmar: “Everyone is unhappy in Hollywood” (132).

Retomando a Miró, la ilusión fabricada en los estudios se enfatiza cuando el cronista-testigo confiesa el objetivo de su texto: “Este es el libro de la farsa vista de cerca, a plena luz, entre bastidores, con el crudo maquillaje al natural; donde en medio de los gritos del director [...] unos soldados mecánicos disparan balas de humo contra unas fortalezas de cartón” (14-15). Al repasar las páginas del libro, el lector es bombardeado con adjetivos que no hacen sino enfatizar el tono crítico de Miró hacia lo que él considera el engaño del cine. La ciudad de Hollywood es caracterizada como irreal, una farsa, propicia a la simulación, una ciudad de cartón, de papier-maché, hiperbólica, artificial, más aún como la “ciudad donde más se miente en el mundo” (161). De esta manera, Miró pone sobre el tapete el gran poderío simulador del cine, desvelando su capacidad para proyectar valores falsos, manipulados por el trucaje de la técnica fílmica. Si a esto se suma el efecto embellecedor de la “fotogenia”, con el añadido de efectos de luz y maquillaje, el cine es capaz de generar “belleza aún donde no existe belleza” (81). Ya quedó consignado que la crítica de Miró, sin embargo, no es novedosa, al encontrarse enmarcada dentro de un amplísimo corpus de textos producidos por escritores de todas latitudes, que inciden en señalar el carácter artificial de las cintas hollywoodenses. Por ejemplo, Cendrars cuenta así su desorientación al recorrer un estudio de filmación y no poder distinguir entre actores o personas reales:

At Metro-Goldwin Mayer, the first time I went there, hundreds of Japanese sailors were blocking the corridor. Clearing a path for myself among them, I thought I was plowing through a bunch of uniformed extras. But I was wrong, that's how you'll get fooled every step of the way in the free-for-all of the Hollywood studios, because you never really know if the person whose feet you have just stepped on is a real or a phoney character, least of all when that person is wearing a uniform or is decorated. (90).²⁴

Miró enfila sus cuestionamientos al cine comercial estadounidense que, a pesar de su millonaria maquinaria técnica, no es capaz de producir objetos estéticos realmente válidos. Si se traslada este escenario al ámbito

²⁴ “La primera vez que fui a Metro-Goldwin Mayer, cientos de marineros japoneses estaban bloqueando los pasillos. Haciéndome un camino entre ellos, pensé que estaba arando a través de ramilletes de extras uniformados. Pero estaba equivocado, así es como uno es engañado a cada recodo del camino en los estudios de Hollywood, porque tú nunca sabes en realidad si la persona cuyo pie acabas de pisar es una persona real o un personaje falso, y menos aún cuándo esa persona está usando uniforme o solo es un uniforme decorado”.

latinoamericano, el asunto proyecta una señal de alarma en los escritores debido al hecho de que las películas de Hollywood eran consumidas masivamente por un público que cada vez demandaba, con más ansias, ser parte de la cultura del espectáculo, aunque sea desde el lugar pasivo de sus butacas. La alianza entre cine y capital económico con el propósito de producir mercancías moldeadas de acuerdo al gusto de la industria debió de alarmar a los escritores latinoamericanos de las primeras décadas del siglo XX, dotados de una aguda conciencia social, como apunta Jason Borge: “The studio system’s adherence to capitalist principles and strategic alliance with the U.S. government should have been particularly unsavory for Latin American avant-gardists” (19).²⁵ El problema que observa Miró radica en que paulatinamente el público se asimila a los modelos impuestos por la industria cultural del cine, produciendo una pérdida de los valores de identidad en los países latinoamericanos. Dice Miró: “El cine se presentaba como un negocio redondo. Era necesario, pues, producir en gran escala, para atender a la creciente demanda del público” (49). Debido al monopolio de distribución que ejercía Hollywood en los años 20 y 30, la enorme mayoría de películas vistas en América Latina provenían de sus estudios, relegando a un nivel casi inexistente a los films producidos por las incipientes industrias nacionales. Calzando perfectamente con el ya aludido imaginario de la época, acerca de la distribución enlatada de las películas, Miró apunta que a la industria cinematográfica le interesa “dar a las masas comedias en conserva y héroes fantasmagóricos” (49). Otro aspecto que también se menciona, sobre el carácter comercial del cine, es la forma de venta de los rollos de películas, que eran medidos por pies (metros). Este dato puntualiza el hecho de que el valor cuantificable primaba sobre la calidad del producto. Como resultado de esta cuantificación del arte, los films que se dirigían a las salas de Latino América eran artefactos huecos, sin propósito reflexivo, por eso el cronista denuncia: “No es rigurosa fidelidad documental lo que exigimos del cinematógrafo sino mayor hondura, más acentuada madurez, más alta y mejor calidad espiritual” (Miró 151). Se constata, así, un motivo de preocupación para la crítica cinematográfica latinoamericana de la época: que el cine americano, desde su gran mecanismo exportador, inundaba las salas del mundo con sus productos, revelando más un juego económico de oferta y demanda que un intercambio artístico.

Como ya se observó, la película de Florey y Vorkapich visualiza la destrucción del sueño americano del estrellato de miles de extras que viajaban a Hollywood para forjarse un futuro a semejanza de los héroes privilegiados del séptimo arte. En esta línea, varios capítulos del libro de Miró se enfocan en la falta de oportunidades de los extras que deambulan, en caminos marginales y periféricos, alrededor del centro neurálgico de

²⁵ “La adherencia del sistema de los estudios fílmicos a los principios capitalistas y la alianza estratégica con el gobierno de Estados Unidos debe haber sido particularmente desagradable para los vanguardistas latinoamericanos”.

los estudios californianos. Los comentarios de Miró adquieren ribetes de contenido social: “¿Qué hubieran dicho los teóricos de la ‘plusvalía’ ante el espectáculo de una muchedumbre de ‘extras’ trabajando a cambio de un almuerzo en el campo y de la oportunidad de divertirse filmando!” (62, su énfasis). Los extras cinemáticos, que según las estadísticas llegan a sumar 18.000 inscritos en las listas de espera para alguna audición, constituyen, en los casos en que tienen un golpe de suerte de participar en un brevísimo papel, los “obreros”, los “peones de la farsa”, sometidos a la inestabilidad laboral, al salario “promedio de 8 dólares por día”, a la injusticia e incomprensión del sistema (152-55). La fábrica de sueños hollywoodense enmascara esta cruda realidad de explotación.

Lo mencionado se puede ver también en la figura del “doble”, una variante de la del “extra”. El doble es aquel personaje que suplanta las deficiencias o ineptitudes del héroe cinematográfico. Aquel “facsímil, copia del original”, quien desde el anonimato corre los riesgos no permitidos a la estrella. El doble “gana 100 veces menos, [pero] rinde 1000 veces más”, él es “el obrero silencioso que se mueve entre la maquinaria de esta fábrica de la sombra y de la luz” (86-87). La referencia a la enorme disparidad entre los salarios de los extras y de las estrellas también fue uno de los puntos referidos por Cendrars en su relato sobre su temporada en California. Según Mark Shiel, el poeta “was also concerned with the exceptional economic inequality he saw in Hollywood, where a star could make \$10,000 in twenty-four hours” (208). El ilimitado apetito económico de la industria cultural hollywoodense se nutre de estos seres humanos que, seducidos por su encantamiento, se vuelven números distribuidos a la medida de las exigencias comerciales. Incluso aquellos que cristalizan la meta de convertirse en estrellas son devorados con ferocidad por el sistema: “In the organization of the American cinema the individual counts for zero and even a star is just a gadget” (Cendrars 169).²⁶ Así, Miró proporciona una atractiva imagen de la domesticación de la estrella de cine, que se convierte en un “hermoso camaleón domesticado, un títere ilustre a quien mueven los dedos hábiles de Lubitsch o De Mille. Tener materia modelable: nuevo valor que exige la farsa de cartón!” (81).

Otro aspecto del texto de Miró digno de comentar lo constituye la producción de películas sobre América Latina en Hollywood. Al recorrer las calles de Los Ángeles el cronista constata, en el estilo arquitectónico y en los nombres castellanos de las calles,²⁷ la persistencia de un pasado con trazos españoles. Sin embargo, este “eco” lejano se queda limitado al nivel superficial de la apariencia, ya que falta una conexión profunda, de fuertes

²⁶ “En la organización del cine americano el individuo cuenta con un valor nulo e incluso la estrella es solo un dispositivo mecánico”.

²⁷ Cendrars también subraya la presencia hispana en California cuando relata que para llegar a Hollywood se debe tomar un taxi, manejado por mexicanos, desde el puerto de San Pedro (18-19).

vínculos históricos, con una auténtica herencia hispana: “Y este vacío se ahonda y se extrema para nuestra inquietud latina que busca inútilmente el eco antiguo, olvidado, remoto, el eco nobilísimo del derruido solar español” (170). La nostalgia por los elementos hispanos perdidos se ahonda al interactuar con “estos Garcías y [...] Gonzáles que no hablan español” (166). En términos del negocio del cine, por el contrario, “hay en el pueblo de sangre sajona de California una decidida vocación por lo nuestro” (166).

Ese fervor se traslada a la producción de películas con temática hispana, las cuales, lamentablemente, sobredimensionan —exagerándola e hiperbolizándola— la realidad de los países del sur (162). Miró se muestra escéptico ante este pretendido interés del cine norteamericano hacia América Latina; en su opinión, existe una gran despreocupación y negligencia por parte de la industria por entender la idiosincrasia hispanoamericana. Esta falta de interés se manifiesta incluso en películas rodadas en Hollywood en idioma español, que fueron pocas a decir verdad, donde la ignorancia y el descuido hacia los eventos históricos latinoamericanos es moneda común. La mayor gravedad del asunto reside en que estos films “bastardos” (hablados en español pero filmados en Estados Unidos), y teñidos de una atmósfera exótica, compiten con las películas producidas por las industrias nacionales ya que, como dije antes, Hollywood monopolizaba el mercado cinematográfico. Además, según Miró, a pesar de la gigantesca infraestructura hollywoodense para producir películas acerca de cualquier parte del planeta, el tratamiento ligero de los argumentos convierte a estas cintas en productos vacíos de contenido. Así, resulta preferible la autenticidad y sinceridad en la expresión a una extrema sofisticación técnica (205). Por esto, “si el cine yanqui [sic] se propone acercarse a América Latina, lo primero que debe hacer es emprender la labor de un acercamiento espiritual” (195).²⁸

En materia del idioma en que se filman las películas, el escritor advierte un problema lingüístico que consiste en la “inexplicable obstinación de Hollywood de hacer hablar en una lengua extranjera [inglés] a actores maduros, pretendiendo incorporarlos a un ambiente extraño (83)”. Es decir que la barrera del idioma limita a los actores a desarrollar sus papeles con

²⁸ Pareciera que Miró concuerda con la prédica antimperialista de Rubén Darío, en su famoso poema “A Roosevelt” (1905), al valorar positivamente ciertos elementos espirituales provenientes de la tradición hispana, transmitidos a los “cachorros del León Español”, así como el idioma español como una fuente que solidifica la identidad de la América hispana. Dice el poeta nicaragüense: “Eres los Estados Unidos, / eres el futuro invasor / de la América ingenua [...] / que aún reza a Jesucristo y aún habla en español” (5-8). Esta reacción se resume adecuadamente en esta cita: “For Latin American intellectuals of the period [...] the United States ruled less as an insidious agent of influence than as an invading despot” (Borge 6). “Para los intelectuales latinoamericanos del período [...] los Estados Unidos gobernaban menos como un pérfido agente de influencia que como un déspota invasor”.

la naturalidad requerida. En un nivel más profundo esta situación sugiere una suerte de neo-colonialismo idiomático, de corte cinematográfico, que revela un desfase entre la realidad reproducida (latinoamericana) y el idioma impuesto para representarla (inglés). Miró concluye este apartado con una defensa de las cinematografías nacionales latinoamericanas, las cuales se deben erigir como espacios propicios para la adecuada representación de identidad locales, sin la contaminación de patrones foráneos: “Y es que el cine autentico de nuestro idioma saldrá de cada uno de nuestros pueblos con su sello propio, con su expresión, con su verdad” (201).

Cabe notar que se debe situar el juicio de Miró en el contexto temporal en que fue escrito. Es decir que, en la primera mitad del siglo XX, los medios masivos, especialmente el cine, eran fuentes desde donde se podían comunicar proyectos identitarios nacionales. Este escenario fue particularmente notable en los casos de México y Argentina, dos países latinoamericanos que más consolidaron industrias fílmicas sólidas. Como señala García Canclini: “La radio y el cine contribuyeron en la primera mitad de este siglo [XX] a organizar los relatos de la identidad y el sentido ciudadano en las sociedades nacionales. Agregaron a las epopeyas de los héroes y los grandes acontecimientos colectivos, la crónica de las peripecias cotidianas: los hábitos y los gustos comunes [...]” (107). Sin embargo, como apunta el mismo crítico argentino, en la era globalizada actual, el rol del cine como fundador de identidades nacionales se ha redefinido. Debido a la creciente circulación sin fronteras de productos culturales, mayormente digitales, las identidades locales tienen que ser constantemente negociadas en una red multicultural:

Todo esto se fue desvaneciendo en los años ochenta. La apertura de la economía de cada país a los mercados globales y a procesos de integración regional fue reduciendo el papel de las culturas nacionales. La transnacionalización de las tecnologías y de la comercialización de bienes culturales disminuyó la importancia de los referentes tradicionales de identidad. En las redes globalizadas de producción y circulación simbólica se establecen las tendencias y los estilos de las artes, las líneas editoriales, la publicidad y la moda. (108)

A pesar de que algunas de las observaciones de Miró deben ahora leerse desde un contexto cultural redefinido por la globalización, el meollo de su análisis de la industria de Hollywood, y de las relaciones culturales entre Estados Unidos y América Latina, sigue vigente. Si en 1928, en su célebre película *The Crowd*, estrenada un año antes de la crisis financiera de Wall Street, King Vidor ya había mostrado el inminente fracaso por materializar el sueño americano; en 1939 Miró desmanteló los bastidores de la maquinaria hollywoodense, advirtiendo a sus lectores de que la ilusoria fachada de éxito y esplendor se construye inevitablemente sobre la base de un cruel sistema monetario.

Obras citadas

- Adorno, Theodor W. y Max Horkheimer. "La industria cultural: Ilustración como engaño de masas". *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Trad. Juan José Sánchez. Madrid: Trotta, 1998. 165-212.
- Baudrillard, Jean. *America*. Trad. Chris Turner. Londres: Verso, 1996.
- Borge, Jason. *Latin American Writers and the Rise of Hollywood Cinema*. Nueva York: Routledge, 2008.
- "Los cinematógrafos". *Colónida 2* (1916): 40.
- Cendrars, Blaise. *Hollywood: Mecca of the Movies*. Trad. Garrett White. Berkeley: U of California P, 1995.
- Cook, David. *A History of Narrative Film*. 4ta ed. Nueva York: Norton, 2004.
- Cormack, Mike. *Ideology and Cinematography in Hollywood, 1930-39*. Nueva York: St. Martin's, 1994.
- Darío, Rubén. *Cantos de vida y esperanza*. Salta: Biblioteca de Textos Universitarios, 2006.
- De Andrade, Oswald. "Manifiesto Antropófago". *Las vanguardias latinoamericanas: textos programáticos y críticos*. Ed. Jorge Schwartz. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002. 173-80.
- De Rokha, Pablo. *Los gemidos*. Santiago: LOM, 1996.
- Egan, Daniel. "The Life and Death of 9413, a Hollywood Extra". *America's Film Legacy: The Authoritative Guide to the Landmark Movies in the National Film Registry*. Londres: A&C Black, 2010. 141-42.
- Fischer, Lucy. "Movies and the 1920s". Introducción. *American Cinema of the 1920s: Themes and Variations*. Ed. Lucy Fischer. New Brunswick: Rutgers UP, 2009. 1-11.
- Florey, Robert, y Slavko Vorkapich, dirs. "The Life and Death of 9413, a Hollywood Extra". *Avant-Garde: Experimental Cinema of the 1920s and 30s*. Vol. 1. DVD. Kino, 2005.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F.: Grijalbo, 1995.
- Giovacchini, Saverio. *Hollywood Modernism: Film and Politics in the Age of the New Deal*. Filadelfia: Temple UP, 2001.
- Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*. Trad. Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith. Nueva York: International Publishers, 2010.
- James, David. "Hollywood Extras: A Great Tradition in Avant-Garde Cinema". *The Most Avant-Garde: History and Geography of Minor Cinemas in Los Angeles*. Berkeley: U of California P, 2005. 39-66.
- McDonald, Paul. *The Star System: Hollywood's Production of Popular Identities*. Londres: Wallflower, 2000.

- Miró, César. *Hollywood, la ciudad imaginaria (una biografía del cinema)*. Los Ángeles: Revista de México, 1939.
- Neruda, Pablo. *Residencia en la tierra*. Ed. Hernán Loyola. 8va ed. Madrid: Cátedra, 2005.
- Núñez Gorriti, Violeta. *El cine en Lima (1897-1929)*. Lima: CONACINE, 2010.
- Scandura, Jani. "Hollywood(land): Wax, Fire, Insomnia." *Down in the Dumps: Place, Modernity, American Depression*. Durham: Duke UP, 2008. 186-233.
- Shiel, Mark. *Hollywood Cinema and the Real Los Angeles*. Londres: Reaktion, 2013.
- Smith, M. W. *Reading Simulacra: Fatal Theories for Postmodernity*. Albany: SUNY P, 2001.
- Valle Goicochea, Luis. *Hilvanes: poemas & crónicas (1926-1952)*. Ed. Chrystian Zegarra. Lima: Hipocampo, 2012.



PARADIGMAS CULTURALES HISPANOS: EL IMPACTO DEL CINE TRANSNACIONAL EN LA VISIÓN DE LA CULTURA HISPANA

Mar Inestrillas
Universidad de Nevada, Reno

Resumen: El propósito de este artículo es mostrar cómo nuevas formas del cine transatlántico han modificado los paradigmas culturales hispanos dentro de la sociedad norteamericana y a nivel internacional, gracias a la aparición de la globalización como la última fase del desarrollo mundial del capitalismo. Este fenómeno de raíz económica ha permitido expandir el mercado cinematográfico logrando desplazar los paradigmas culturales hispanos del territorio nacional y alcanzar así una dimensión internacional. Todo ello ha facilitado una nueva multiétnica cultural donde se integran y negocian distintas propuestas de identidad cultural hispana en el contexto de una nueva conciencia globalizada.

Palabras clave: identidad, cultura hispana, cine transnacional, globalización, inmigración.

Abstract: The aim of this article is to analyze how new forms of transatlantic cinema have modified the cultural Hispanic paradigms within the American society and at the international level, due to the phenomenon known as globalization, the last stage of Capitalism in the world. The economic dimension of a transatlantic cinema has stimulated a world-wide film industry development affecting the expansion of cultural Hispanic paradigms from national to international territories. This new multicultural standpoint integrates and negotiates different proposed cultural Hispanic identities within the context of a new globalized consciousness.

Keywords: Identity, Hispanic culture, transnational cinema, globalization, immigration.

Al contribuir de forma decisiva a la expansión artística sin límites, más allá de las barreras estrictamente nacionales, el fenómeno de la globalización promueve una amplia multiétnica cultural en el mercado cinematográfico sin precedentes hasta el momento. En *La globalización imaginada*, Néstor García Canclini señala que, dentro del conjunto de industrias culturales, el cine, en su calidad de arte audiovisual, es uno de los mercados más afectados por esta nueva fase del capitalismo: “Donde más efectiva se ve la globalización es en el mundo audiovisual: música, cine, televisión e informática están siendo reordenados desde unas pocas empresas para ser difundidos por todo el planeta” (15). En gran medida, otro factor clave que explica esta novedosa dinámica de desarrollo y expansión del séptimo arte es, sin duda, la acelerada evolución de los soportes tecnológicos y el acceso a Internet (*World Wide Web*) que posibilitan de manera sorprendente una amplia e instantánea difusión del material audiovisual por todo el mundo. En su obra *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Manuel Castells comenta que este proceso, que surge a partir de la década de los años 80, es el resultado “de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria [...], una red de flujos en la que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana” (254). Sin duda alguna, tal y como afirma James Tweedie en *The Age of New Waves: Art Cinema and the Staging of Globalization*, la industria cinematográfica de Hollywood es el mejor espejo donde se refleja el proceso de la globalización, “one of the most powerful and pervasive narratives of globalization in circulation today”, situándose en la cima de este nuevo mercado globalizado de distribución y creación artística: “Viewed as a triumphant or apocalyptic force, the omnipresent American film industry often serves as a prototype for globalization itself, as the most popular and lucrative films appeal to audiences on a planetary scale, to a public imagined as vast market that extends across national boundaries” (1). En consonancia con este enfoque, el presente estudio se propone utilizar el concepto de globalización como un conjunto de actividades culturales transformadoras de gran impacto en la producción cinematográfica, tanto a nivel local como a escala nacional e internacional, que promueven la creación de una nueva visión del mundo hispano. Por el término ‘*world cinema*’ nos referimos aquí, precisamente, al concepto utilizado por Tom Zaniello en *The Cinema of Globalization: A Guide to Films about the New Economic Order* como el conjunto de filmes que surgen dentro del nuevo contexto de producción cinematográfica globalizada y, por tanto, proponen tramas a nivel mundial en las que se representan las complejas relaciones entre ciudadanos de distintos países en el contexto de las conexiones económicas y sociopolíticas transnacionales (en Shaw 1-16).

La reciente aparición de nuevas corrientes de cine transnacional se produce en una época de apertura multicultural que trasciende las barreras geográficas a nivel mundial. Dentro del marco de la globalización, por un lado, surgen nuevas formas alternativas de entender y definir el cine

mundial, ‘*world cinema*’, con originales guiones que se enfrentan a los clichés y modos de representación que han dominado durante décadas la industria cinematográfica de Hollywood. Por otro lado, la nueva dimensión global de la producción cinematográfica conlleva una construcción social, política y económica de la realidad de ámbito mundial que contribuye a una paulatina transformación en la identidad nacional e internacional sin precedentes. En *Metaphors of Globalization: Mirrors, Magicians and Mutinies*, Markus Kornprobst *et al.* proponen una visión de la globalización desde el punto de las condiciones externas que hacen posible esta nueva visión interpretativa de la realidad: “Globalization is as such, if not more, about how individuals, groups and societies come to interpret what the emergence of a global geography means as a political, economic and cultural space as it is about the conditions that facilitate global interconnectedness geographically, be it through trade of information and communications technology” (4). Los nuevos cambios en la producción cinematográfica llevados a cabo a nivel mundial, respaldados por un gran éxito de crítica y audiencia, se plasman en los avances de desarrollo tecnológico —efectos especiales—, reconfiguración del espacio y del tiempo, originalidad narrativa, etc., así como en la aparición de nuevos estilos de interpretación y cuestionamiento de la definición tradicional de status social y laboral, género, relaciones familiares, lengua, etc. Estos cambios afectan profundamente los paradigmas culturales hispanos a nivel nacional e internacional, es decir, fomentan una nueva visión del mapa mundial que ayuda a configurar una conciencia globalizada sobre la identidad de la comunidad hispana en el mundo.

De acuerdo con la reciente “teoría social de la globalización” propuesta por Roland Robertson en *Globalization: Social Theory and Global Culture*, el fenómeno relativamente reciente de la globalización afecta directamente la aparición de una ‘conciencia global’ que se caracteriza por la creación de una nueva sensibilidad para “recibir (y entender) otras culturas distintas a la nuestra” (8). De esta forma, los individuos pueden desarrollar la capacidad de ‘relativizar’ las perspectivas de análisis de otras culturas y, por tanto, sus posiciones ideológicas, produciendo cambios decisivos en la percepción de elementos inestables o ajenos a una determinada sociedad: “In an increasingly globalized world there is a heightening of civilizational, societal, ethnic, regional and, indeed individual, self-consciousness” (27). Este modelo de interpretación que Robertson denomina con el nombre de ‘condición humana-global’ (*‘global-human condition’*) está compuesto por una serie de complejas interrelaciones llevadas a cabo en el conjunto del denominado ‘campo global’ (*‘global field’*) y se relacionan entre sí de la siguiente forma:

[This model] indicates the four major components [“national societies”, “world system of societies”, “humankind”, and “selves”], or reference points, of the conception of globality, the basic way in which we are able as empirically informed analysts to “make sense” of globality, as well as the

form in terms of which globalization has in the last few centuries actually proceeded. [...] In my representation of the global field I have emphasized a number of processes of *relativization* [“relativization of societies”, “relativization of citizenship”, “relativization of societal reference”, “relativization of self-identities”, etc.]. That term is meant to indicate the ways in which, as globalization proceeds, challenges are increasingly presented to the stability of particular perspectives on, and collective and individual participation in, the overall globalization process. (27-29, énfasis del autor)

Según este modelo de interpretación de la ‘condición humana-global’, podemos deducir que la globalización conlleva cambios decisivos en la forma en que se representan y se asimilan tanto las distintas naciones en relación al gran sistema social mundial, como la humanidad en su conjunto en relación con los seres individuales a través de complejos procesos de ‘relativización’, ya que la globalización posee el poder de influir en las percepciones de uno mismo y de miembros de otras culturas tanto a nivel individual como colectivo.

El espacio globalizado del transnacionalismo en el que surge esta nueva producción cinematográfica ha desactivado el proceso de producción de significado exclusivamente asignado a una única forma de cultura hispana –identificada tradicionalmente con una nación hispanoparlante, su economía y los mecanismos de producción y distribución originales de ese país determinado, etc.– que servía como estrategia de defensa cultural frente a la invasión del mundo “prefabricado” por Hollywood. Tal y como propone Luisela Alvaray en “Are we Global yet? New Challenges to Defining Latin American Cinema”: “Fundamentally, globalization is changing our relationship with the place we consider nation; it is relocalizing our imaginary associations to the regional and domestic cultural practices and experiences. [...] National identity is not necessarily constrained inside set national borders or fixed forms of the imagination” (72). Hoy día, los mecanismos de la industria cinematográfica de producción, distribución y consumo prescinden de una noción monolítica de nacionalidad. En contra de una visión dominada por el modo de representación elaborado por el cine comercial hollywoodiense desde principios del siglo XX, se orientan a favor de una apertura a las nuevas formas de colaboración y creación internacionales, tanto fuera como dentro de Estados Unidos.

Es importante abrir un breve paréntesis para puntualizar que la historia del transnacionalismo en el marco del cine español y latinoamericano no es de reciente aparición, ya que desde el principio se ha constituido como un arte flexible y permeable a elementos de distintos orígenes, culturas y países. En este contexto, surgieron a principios del siglo XX algunos directores de cine que comenzaron su trabajo en sus respectivos lugares de origen –España, México, etc.– y, posteriormente, se interesaron en desplazarse para rodar en distintos países de Latinoamérica, Europa o Estados Unidos. Entre los primeros, podemos citar el caso de uno de los cineastas hispanos más reconocido internacionalmente, Luis Buñuel, con varios fil-

mes producidos en España como *Las Hurdes, tierra sin pan* (1932) y, en calidad de exiliado, con títulos producidos o coproducidos a escala internacional: en México como *Los olvidados* (1950), *Nazarín* (1959), o *Ensayo de un crimen* (1955), etc. Algunos años más tarde, apareció uno de sus dos filmes americanos, *The Young One* (*La joven*, 1960, en inglés); y, posteriormente, grandes títulos en Francia como *Belle de Jour* (1967) o *Le Charme Discret de la Bourgeoisie* (1972), entre muchos otros. El amplio y creciente interés por los proyectos transnacionales a partir de los años treinta se reflejó claramente en los intercambios de filmes entre España y Latinoamérica, así como en las distintas coproducciones y acuerdos alcanzados entre grandes industrias cinematográficas a ambos lados del Atlántico.

Es importante destacar, asimismo, que existe un grupo creciente de actores y actrices cuyos papeles cruzan frecuentemente las líneas divisorias tanto lingüísticas como geopolíticas entre países, distorsionando ciertas expectativas con respecto a la identidad nacional. En este sentido, destaca el papel de algunos nombres españoles como Penélope Cruz, Paz Vega, Javier Bardem, Antonio Banderas, etc., así como otras estrellas de la pantalla internacionalmente conocidas como Benicio del Toro, Adriana Barraza, Gael García Bernal, Andy García y, más recientemente Oscar Isaac, con su participación en una de las mayores producciones cinematográficas de la historia (*Star Wars*, 2015), entre otros, capaces de incluir ambigüedades e inestabilidades sobre la identidad de personajes hispanos en la gran pantalla. Ya no resulta sorprendente hoy día, encontramos con una película como *Los 33* (Riggen, 2015) en el que el actor español Antonio Banderas interpreta el papel protagonista de un minero chileno. A este respecto, se podrían incluir innumerables ejemplos de actores hispanos que poseen una gran capacidad de adoptar un tipo de identidad híbrida para interpretar una variedad de personajes hispanos en el ámbito del cine transnacional.

En la actualidad, el concepto ‘transnacional’ se ha convertido en pieza clave de los estudios culturales sobre cine, principalmente debido a las transformaciones que la producción cinematográfica acomete en los paradigmas culturales hispanos relacionados con la identidad globalizada –previamente restringida al ámbito nacional–, con el cuestionamiento de los rígidos roles de género –tanto fuera como dentro de la familia, así como en el contexto social– y, en los últimos años, con cuestiones más candentes como son el racismo en relación a la inmigración y la violencia unida al terrorismo. Frente a una monolítica representación de la realidad encerrada en el ‘estereotipo’, definido por el *Diccionario de la Real Academia Española* como “la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”, el nuevo cine transnacional ofrece visiones multiculturales alternativas que cuestionan los paradigmas culturales más arraigados en la sociedad estadounidense y desestabilizan la imagen de los hispanos que ha predominado durante décadas en el cine de Hollywood. Estas ideas preconcebidas sobre los hispanos, según afirma Marta Inigo en “The Stereotyping of Spanish Characters and their Speech Patterns in Anglo-American Films”, limitan la compleja descripción del mundo his-

pano a una limitada selección de rasgos que se aplican de forma indistinta a todos y cada uno de los miembros de esta cultura y tienden a perpetuar ideas falsas y exageradas, generalmente racistas, de dicha cultura” (3). Uno de los paradigmas culturales hispanos que responde a las nuevas exigencias económicas de la globalización está relacionado, precisamente, con previos prejuicios de status social y laboral, raza, relaciones familiares y género, y se corresponde con un personaje hispano de reciente aparición en la gran pantalla: la imagen de la mujer hispana, madre soltera, que emigra a EE.UU. de forma clandestina para realizar trabajo doméstico. Su reciente puesta en escena se analizará a continuación en dos películas que alcanzaron gran popularidad internacional, *Spanglish* y *Babel*, cuyos directores representan a las mujeres hispanas inmigrantes de forma muy distinta en sus respectivos guiones.

Con la aparición de la globalización, se ha producido un importante cambio en el proceso migratorio mundial protagonizado por la mujer, que se ha desplazado de forma masiva a otros países en busca de un modo de subsistencia —especialmente en situaciones familiares en las que falta el apoyo económico de un varón—, en muchos casos empleadas en el sector doméstico. La magnitud de esta nueva ola migratoria conlleva fuertes consecuencias en la disposición de la población a nivel mundial, tal y como señalan Barbara Ehrenreich y Arlie Russell Hochschild en *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*: “This is the female underside of globalization, whereby millions of [women] from poor countries in the south migrate to do the ‘women’s work’ of the north—work that affluent women are no longer able or willing to do. [...] This pattern of female migration reflects what could be called a *worldwide gender revolution*” (2-3, Énfasis mío). Sin embargo, de acuerdo con estas autoras, este nuevo fenómeno ha recibido hasta ahora muy poca atención por parte de la crítica académica especializada o los medios de comunicación, debido a que generalmente estas mujeres forman parte de una economía sumergida y, por tanto, no son tan visibles en sus puestos de trabajo pero, sobre todo, existen asimismo motivos de discriminación racista, de clase y de género, a pesar de que las cifras de mujeres desplazadas son ya muy altas: “Throughout the 1990’s women outnumbered men among migrants to the United States [...where] African-American women, who accounted for 60 percent of domestics in the 1940’s, have been largely replaced by Latinas, many of them recent migrants from Mexico and Central America” (3-6). Según la predicción del mapa de población hispana, publicada al final del año 2014 por “The US Census Bureau”, se calcula que el número de habitantes de origen hispano en EE.UU. pase de casi 57 millones en 2015 a 119 en el año 2060. Estos datos indican la dimensión social, cultural y política que este nuevo grupo femenino de inmigrantes tendrá en la sociedad estadounidense en los próximos años y, por tanto, su impacto en el contexto cultural hispano de este país.

De acuerdo con Lisa Lowe en “Work, Immigration, Gender: New Subjects of Cultural Politics”, este fenómeno migratorio femenino se en-

frenta a los abusos desmesurados derivados de una sociedad capitalista racista que utiliza la mano de obra de mujeres en trabajos asociados típicamente con tareas femeninas: “The global radicalized feminization of women’s labor is a new social formation characterized by the exploitation of women both in export-oriented production zones in [...] Latin America, and near the center of the market in the Silicon Valley electronics industry, in the Los Angeles manufacturing district, and in the San Francisco Bay Area garment industry” (360). Pero, lo más importante para el presente análisis del impacto del cine transnacional en los paradigmas culturales hispanos es, precisamente, el cambio efectuado por esta nueva avalancha migratoria en la representación de nuevos sujetos en el contexto mundial del cine transnacional: “These displacements produce new possibilities precisely because they have led to a breakdown and a reformulation of the categories of nation, race, class, and gender, and in doing so have prompted a reconceptualization of the oppositional narratives of nationalism” (Ibíd.). Para ilustrar este paradigma cultural de reciente creación, cuyo origen se relaciona con la nueva economía de la globalización, pasaremos a analizar dos producciones cinematográficas que abordan el tema de la inmigración femenina en Estados Unidos: *Spanglish* (Brooks, 2004), con Shelbie Bruce, Cloris Leachman, Téa Leoni, Adam Sandler, Sarah Steele, y Paz Vega, producida por Columbia Pictures y Gracie Films; y *Babel* (González Inárritu, 2006), interpretada por Adriana Barraza, Cate Blanchet, Gael García Bernal, Rinko Kikuchi, Brad Pitt, and Koji Yakusho, producida por Paramount Pictures.

Spanglish y *Babel* presentan una visión multicultural de la sociedad en la que se retrata la vida de dos mujeres hispanas de origen mexicano: Flor (Paz Vega) en *Spanglish* y Amelia (Adriana Barraza) en *Babel*. Ambas son madres solteras, hispanas inmigrantes indocumentadas que residen en grandes ciudades de California, Los Ángeles y San Diego, respectivamente, donde encuentran acogida y apoyo en otros miembros de la comunidad latina y trabajan en el servicio doméstico, en el hogar de dos familias americanas acomodadas. Requeriría mucho más espacio analizar en profundidad ambas producciones cinematográficas, con tramas tan arraigadas en el día a día de la sociedad estadounidense, para ahondar en la historia de los paradigmas culturales de los inmigrantes en Estados Unidos. Sin embargo, dada la brevedad de este ensayo, viene muy al caso mencionar el problema de aceptación y adaptación de las mujeres inmigrantes hispanas y las consecuencias en su imagen y autoestima que se muestra en ambas películas. Al incluir mujeres hispanas en la gran pantalla, ambos directores rompen con el estereotipo masculino, predominante durante décadas en el cine de Hollywood, que se corresponde con el inmigrante que cruza la frontera de forma clandestina en solitario –generalmente dejando a la esposa y los hijos en el país de origen– para trabajar en los campos de cultivo, la construcción, etc. Aunque en ambos filmes se retrata a mujeres inmigrantes latinas que trabajan como empleadas domésticas y, por tanto, se encuentran integradas en las actuales circunstancias económicas del mercado global, las

distintas exigencias de género de una comedia romántica (*Spanglish*) y un drama simbólico (*Babel*) van a derivar en finales completamente opuestos entre sí. La trama de final feliz de *Spanglish* permite que Flor vea cumplido el ‘sueño americano’ en su hija Christina, quien tendrá la posibilidad de recibir una educación superior en Princeton University y optar, así, por una futura inmersión cultural y la posible permanencia de ambas mujeres en el país. Sin embargo, las circunstancias adversas derivadas de la extrema dramatización propuestas en *Babel* serán un obstáculo para que Amelia mantenga una estabilidad en su trabajo y la obligarán a verse al borde de la muerte en mitad del desierto. Tras salvarse de este trágico destino, acabará frente a la irrevocable sentencia de deportación a su país de origen.

En *Spanglish* se elabora una trama de temática transnacional que intercala los pecaminosos pasos de adaptación a la nueva cultura norteamericana de una mujer joven y bella, Flor Moreno, caracterizada como una mujer hispana que cruza la frontera con su hija Cristina en busca de una vida mejor, con las sucesivas peleas y altibajos matrimoniales típicos de las comedias románticas de Hollywood. La voz del relato en primera persona de Cristina, doce años más tarde, guía la narración con motivo de redactar una carta de presentación que envía a la Universidad de Princeton para solicitar su entrada en el programa de estudios superiores. La actriz española Paz Vega encarna el personaje de la protagonista, una madre soltera de origen mexicano que comienza a trabajar como empleada del hogar en la casa del matrimonio de John y Deborah Clasky (Adam Sandler y Téa Leoni), sus dos hijos y la madre de Deborah, una familia acomodada de Los Ángeles. Con este filme, la actriz Paz Vega se lanzó al mundo cinematográfico internacional al interpretar a una mujer Mexicana, a pesar de haber nacido en la ciudad de Sevilla, al sur de España, y poseer un fuerte acento andaluz que tuvo que disimular durante el rodaje de la película. En “Migrant Mothers: The Domestication of Latina Images for the Global Market”, Margarita Saona pone de relieve que “the choice of a white European actress instead of an actress with perhaps darker skin and indigenous features for the role of a Mexican maid makes one wonder if this makes the character more palatable to American audiences” (136). Parece evidente que en esta comedia romántica se intenta complacer al público en la mayor medida de lo posible mediante el uso del llamado ‘whitewashing’ hollywoodiense. Sin duda, este criterio puede haber influido en diversos elementos del filme que van desde la elección del ‘casting’, que no deja de ser un detalle algo anecdótico para el propósito de este ensayo, hasta la dulcificación de episodios que marcan de forma radical la vida de una mujer que emigra a EE.UU. con su hija. Visto desde una perspectiva realista, este maquillaje integrado en el filme por el director se muestra claramente sobre todo en la escena en la que Flor cruza a pie la frontera llevando a su hija de la mano. Como se analizará en detalle más adelante, este momento, que sin duda conlleva una gran carga emocional y un grave peligro para ambas mujeres, pasa apenas desapercibido ante la mirada del espectador.

Parece obvio que, aunque el filme rompe con algunos elementos propios del estereotipo tradicional de la mujer latina característicos del cine de Hollywood, Brooks opta por dirigir una comedia romántica basada en la inclusión de elementos que resultan familiares a un público poco acostumbrado a tratar con las vicisitudes propias de los inmigrantes hispanos. O, en el mejor de los casos, desvía toda posible mirada directa al sufrimiento del personaje y, con este criterio, diluye considerablemente la verdadera dimensión de los obstáculos que tiene que superar una mujer hispana inmigrante, madre soltera, que desconoce tanto el idioma como los códigos culturales del nuevo país de residencia. Una de las excepciones a este respecto que se puede mencionar en esta comedia ‘light’ es la referencia a la barrera del idioma, ya aludida en el título del filme con la palabra ‘Spanglish’. Tal y como Elena Sanz Ortega propone en “Subtitling and the Relevance of Non-verbal Information in Polyglot Films”: “The bilingual situation that is experienced in certain states of the USA, including Los Angeles, accounts for the constant co-existence of English and Spanish in the film [*Spanglish*], which also depicts the recurrent misunderstandings and communication problems across cultures as well as the difficulties that immigrants face when trying to integrate into a different society” (24). Esta limitada representación de la realidad simplifica de forma extraordinaria las dificultades reales de integración, identidad y comunicación intercultural de los miles de inmigrantes que cruzan a diario la frontera de Estados Unidos y, especialmente, de las mujeres jóvenes que tienen que criar a sus hijos sin ningún apoyo familiar. Según la reseña del filme realizada por A. O. Scott, “Triangle: Dad, Mom, Housekeeper”, publicada en Internet por *The New York Times*:

Only near the end, in a tearful confrontation between Cristina and Flor, does Mr. Brooks approach an honest reckoning of the real difficulties and contradictions that flutter at the margins of this fairy tale—the intimacy and exploitations of domestic labor, the tension between upward mobility and tradition that pulls at immigrant families, the conflicting demands of ambition and happiness. But then he opts for soothing fakery and empty multicultural rhetoric to send us home feeling good about ourselves and partaking of the surplus smugness that he clearly has to spare.

Ciertamente, algunos espectadores con una profunda sensibilidad crítica hacia estos temas no podrán sentirse indiferentes después de ver la película.

Dentro del marco de creación cinematográfica convencional en el que se inscribe *Spanglish* se retrata a Flor como una mujer genuinamente maternal, protectora, de gran corazón, honesta y comprensiva tanto con su propia hija como con todos los demás miembros de la nueva familia americana para quien trabaja y con quienes conviven durante el verano. Esta caracterización centrada en la exageración del atributo maternal se convierte en el principal leitmotivo a lo largo del filme y forma parte cen-

tral de la carta que Cristina redacta y envía a la Universidad de Princeton, que comienza, precisamente, aludiendo a su *madre*: “Most influential person, My Mother. No contest [...] She would be my Mexico”. En su papel progenitor, Flor representa el centro alrededor del cual gira su propia vida, su *‘role model’* que personifica o ‘contiene’ en sí misma todos los atributos de la cultura hispana que Cristina necesita para desarrollar y conservar su identidad latina. En este filme se muestran “the effects of globalization and the role of immigrant women in a nation that regards them as alien. In the imaginary set forth by these films, immigrant women will be welcome in American society as long as they provide the motherly love and care American families desperately need” (Saona 141). En este sentido, Flor posee todos los atributos propios de la maternidad asociada con el marianismo –pureza, virtud, sacrificio, etc.– y, por tanto, muestra una gran voluntad de sacrificio por el bienestar, la felicidad y el futuro de su hija, y es capaz de extender estas virtudes y ejercerlas, asimismo, con los hijos de la familia americana a quienes adopta bajo su amparo y responsabilidad. Tal y como afirma Katarzyna Marciniak en “Palatable Foreignness”, Flor posee las cualidades necesarias para ejercer un papel ‘reparador’ a nivel espiritual en el filme: “She functions as a metaphorical cleaner, pointing to the necessity of ‘cleaning up’ the dominant family. [...] The foreign is revealed to exist *for my use*—whether the foreign is understood as a healer of my boredom, a moral example, or a body that cleans up ‘my’ dirt and it is also available for erotic adventures” (200-03, énfasis de la autora). Sin embargo, a pesar de la atracción que John, el padre de familia, siente por esta sirvienta, que Marciniak interpreta como “a fantasized, ‘transnational’ hybridity, which suggests that John’s delicate masculinity, invested in the familial, can be properly nurtured by a noble foreigner such as Flor” (198), la imagen marianista maternal de la protagonista rechaza, por contradicción en sus propios terminus, la posibilidad de que Flor sucumba ante una ineludible atracción de tipo carnal, enfatizando así aun más el aspecto ‘sagrado’ de la maternidad restringido al espacio espiritual. A este respecto, “the narration prevents John and Flor from engaging in an interracial, intercultural, extramarital romance because the two of them are too loyal for such transgressions. Flor is thus a ‘delicious’ foreigner who cannot be had, a woman who cannot be consumed. Instead, her usefulness as a ‘healer’ [...] takes on a more spiritual and moral dimension” (Marciniak 200).

Esta manera de representar a la mujer hispana en *Spanglish* invierte la imagen convencional inherente en el estereotipo de *femme fatale*, mujer seductora, fría y destructiva, asociado con la mujer latina que ha prevalecido durante años en la industria cinematográfica de Hollywood. Así lo pone de manifiesto Jorge J. Barrueto cuando describe el retrato hollywoodiano de la mujer latina en *The Hispanic Image in Hollywood: A Postcolonial Approach* como un auténtico ‘peligro’ o ‘amenaza’ para el orden social americano debido a su “exotic sexuality, a motif which the film industry manipulates to stress demographic fears. The assumption is that Hispanic women must relegate themselves to the niches assigned by society and

dedicate their lives to menial work; they should also honor traditions such as marriage and defer to the racial order in the country. For Hollywood, Hispanic women threaten the very stability of American society” (15). Flor, no solo se libra de ser retratada como un signo de ruina e inestabilidad en el filme, asociada a la figura bíblica de Eva, a pesar de poseer fuertes atributos sensuales –Paz Vega es claramente un perfecto ‘sex-symbol hispano’ de la gran pantalla, como se pone de relieve en filmes como *Lucía y el sexo*, dirigido en el 2001 por Julio Medem– y estar libre de compromisos sentimentales –recordemos que fue abandonada por el padre de Cristina en México antes de decidir cruzar la frontera–, sino que se refuerzan sus cualidades positivas y su éxito personal por medio de la fuerte y estrecha relación madre-hija que mantiene con Cristina. Es, precisamente, a través de su hija, una adolescente de origen hispano perfectamente integrada en la sociedad norteamericana, como da cuenta el hecho de que es completamente bilingüe, quien hace posible el ‘sueño americano’ de Flor. Cristina es quien articula la ‘voz’ narrativa del relato en primera persona y transmite a la audiencia la confianza de que su proyecto de futuro va a abrirle las puertas de una sólida formación educativa superior que le permita tanto el éxito profesional como la estabilidad económica en Estados Unidos. En este sentido, la representación de las futuras generaciones de hijos de inmigrantes hispanos en *Spanglish* propone un final feliz que refleja un aspecto clave en la realidad social americana, en la que la creciente población de origen hispano aspira a obtener una posición de liderazgo en las distintas áreas económicas y sociopolíticas del país.

En *Babel*, la complejidad de la trama sitúa a la mujer inmigrante hispana en un drama de historia múltiple que se desarrolla paralelamente en Estados Unidos, México, Marruecos y Japón. El filme fue dirigido por el internacionalmente aclamado Alejandro González Iñárritu, quien detenta una posición liberal dentro de la industria cinematográfica de Hollywood y es considerado, según afirma Deborah Shaw en “*Babel and the Global Hollywood Gaze*”, un “world cinema auteur, freed from both the financial restrictions of the Mexican film industry, and limitations placed on directors of Hollywood mainstream films” (28). De nuevo, encontramos en una de las historias interconectadas los avatares de una mujer inmigrante de origen mexicano y madre soltera. Amelia, interpretada por la actriz mexicana Adriana Barraza, tiene unos 50 años y trabaja en el hogar de un matrimonio norteamericano de clase acomodada, con dos niños de corta edad, en la ciudad de San Diego, lejos de su familia. Tras años de permanencia en California como inmigrante indocumentada, su situación laboral como empleada doméstica se presenta bajo el signo de la estabilidad al comienzo del filme. El matrimonio de Richard y Susan se encuentra de viaje fuera del país, en Marruecos, y para que ellos puedan ausentarse de su hogar sin la compañía de sus hijos dejan a Amelia responsable día y noche de su cuidado. Viéndose atrapada entre la responsabilidad del bienestar de los niños y la proximidad de la boda de su hijo en México, Amelia decide intentar cumplir con ambas obligaciones incompatibles, la de ‘nanny’ en EE.UU.

y madre en México. De esta forma, la narración cinematográfica muestra un tema de identidad tradicional dentro de la literatura latinoamericana al poner en conexión directa la reunión familiar y el reencuentro con la tierra natal: “The image of the family as allegory for national identity. Blood ties and family alliances defined citizenship more than anything else” (Saona 127). Al cruzar la ciudad fronteriza de Tijuana, aparece ante sus ojos y la curiosa mirada de los niños un mundo multicolor, radiante de música y fiesta, que representa el ‘paraíso perdido’ de esta mujer inmigrante. Ya en Mexico, durante la ceremonia de matrimonio, Amelia se integra en el ritual y se siente feliz y liberada en compañía de su gente. El ambiente amistoso y desenfadado de los invitados presenta una oportunidad única para que los niños puedan tener una enriquecedora experiencia multicultural en el país vecino. Por su parte, Amelia ve colmado su placer con una relación sexual esporádica que surge con un conocido de la fiesta. Sin embargo, al día siguiente, de regreso a California, el paso por la frontera supone un obstáculo insalvable que la lleva a verse abandonada en mitad del desierto en compañía de dos niños moribundos.

Al contrario de Flor, cuyo paso por la frontera fue descrito como un viaje en “economy class”, Amelia encarna la visión del drama real y cotidiano de miles de inmigrantes indocumentados que se ven abandonados en mitad de algún desierto del sur del país, en condiciones inhumanas, completamente indefensos frente a la mortal deshidratación y las altas temperaturas, y deambulan durante días y noches intentando encontrar un camino que les lleve a algún lugar civilizado. Tras ser interceptada por una patrulla de policía, Amelia se enfrenta a una sentencia de deportación a su país de origen. La escena presenta al personaje marcado por la confusión lingüística generada ante el pánico de enfrentarse a un agente que representa la autoridad federal. Como sugiere Elena Ortega Sanz en “Subtitling and the Relevance of Non-verbal Information in Polyglot Films”, en una película transnacional como *Babel*, “languages are used as a means of characterization as they signpost the cultural, social and personal backgrounds of characters, thus playing their social function” (22). Tanto en *Spanglish* como en *Babel* se usa la técnica del doblaje y el lenguaje no verbal (Sanz 19 y ss.) para aclarar ciertas situaciones que son imposibles de traducir y asegurar así la comunicación entre la expresión de los personajes y la audiencia, debido al continuo cambio de lenguas que se establece en la cinta entre el inglés y el español, *Spanglish*, y inglés, español, árabe y japonés, *Babel*. Como afirma Dolores Tierney en “Alejandro González Iñárritu: Director Without Borders”: “The film suggests that borders are in some cases permeable and in other cases impassable and in doing so recasts the biblical story of the tower of Babel within the context of a globalized twenty-first century, recounting different stories of miscommunication or misconnect both across and within cultures” (110).

La historia de Amelia pone al descubierto las contradicciones, sinsentidos y peligros de su situación de desarraigo, soledad y vulnerabilidad frente a las duras leyes federales de inmigración y a la implacable actua-

ción de las autoridades fronterizas norteamericanas. En “Work, Immigration, Gender: New Subjects of Cultural Politics”, Lisa Lowe afirma que “just as the displacement of U.S. workers as well as increased immigration to the United States are an index of global capitalist restructuring, so, too, has restructuring exacerbated both antiimmigrant nativism and the state’s ‘need’ to legislate ‘undocumented aliens’ and permanent resident aliens’ who have entered since 1965” (359). Iñárritu presenta una visión en extremo dramática y de muy graves consecuencias para la protagonista hispana en el filme como consecuencia de su intento de violar las barreras impuestas a los inmigrantes por el gobierno de EE.UU. De esta forma, continúa Lowe, “transnational industry’s use of [...] Latina women’s labor—in [...] the United States—is the contemporary site where the contradictions of the national and the international converge in an overdetermination of neocolonial capitalism, anti-immigrant racism, and patriarchal gender stratification” (Ibíd.). Con *Babel*, Iñárritu consigue crear un perfecto ejemplo de filme transnacional cuyo original modo de reconfiguración espaciotemporal se manifiesta tanto a nivel de estructura formal –visión caleidoscópica de la realidad– como en la reorientación de las preguntas fundamentales acerca de cuestiones de identidad nacional y transnacional dentro del marco socio-político estadounidense.

Recordemos que la ley federal de inmigración vigente en el país (*Federal Immigration and Nationality Act, Section 8 1324*) prohíbe y castiga el llamado “alien smuggling”, un delito que consiste en ayudar o transportar a personas que intentan cruzar la frontera sin el permiso de las autoridades de inmigración. Las siguientes cifras de tránsito en la frontera sur de Estados Unidos hablan por sí mismas de las dimensiones de esta cruda realidad: 350 millones de personas cruzan dicha frontera anualmente, de las cuales 40 millones eligen el paso entre Tijuana y San Diego cada año, es decir, por este segmento oeste de la frontera se experimenta un tránsito de 300.000 personas al día. Según las autoridades encargadas de custodiar este paso fronterizo, entre el año 2000 y el 2010 el número de emigrantes encontrados muertos en las zonas desérticas del sur de California supera los 200, y llega a más de 500 en el sector de Río Grande y a casi 1.700 en el de Tucson. En muchos casos, como ocurre en los últimos años con gran frecuencia, la historia se cierra con la deportación al país de origen si la víctima en cuestión logra sobrevivir a esta gran odisea, tal y como se refleja de forma dramática en el edel director de origen mexicano, *Babel*.

Iñárritu afronta en su filme la difícil cuestión clave en la elaboración de los paradigmas de inmigrantes hispanos que es la aceptación social por parte del pueblo americano de un sector de la población hispana que vive y trabaja en este país. La adaptación social de los inmigrantes hispanos es uno de los mayores obstáculos que la sociedad americana tendrá que superar para afrontar la nueva realidad demográfica de este país:

The need for acculturation among immigrants is obvious and has been well documented in many studies [...]. The study of the integration of immigrants

into the social system of the new society has been the subject of far less effort on the part of social scientists [...]. Actually, the need of the immigrant for social integration may initially be greater than the need for cultural integration, for the first effect of migration seems to be, not culture conflict, but an extensive shrinkage in the individual migrant's field of social relations. [S/]He is detached from many, if not all, his[/her] previous primary groups, and his[/her] earlier self-image which derived from the configuration of roles [s/]he played in the parent society is severely damaged, if not totally destroyed. Hence, the immigrant's first problem is the re-establishment of social relations without which his[/her] individuality is threatened, without which cultural assimilation might be impeded. It is at this point that the immigrant community has functions to fulfill for the individual migrant and for the receiving society. (O'Flannery 195-96, énfasis en el sujeto femenino mio para acomodarlo a la temática del ensayo)

Amelia, representa en este filme la imagen vulnerable de miles de mujeres inmigrantes hispanas indocumentadas que viven el día a día en este país sufriendo la marginación y el rechazo social, la total carencia de asistencia social, la falta de derechos laborales y, sobre todo, el miedo compartido entre hombres y mujeres a ser detenidos, encarcelados y deportados de vuelta a su país de origen dejando atrás, en muchos casos, a otros miembros de la familia. Este filme retrata una realidad que despierta una nueva visión de la mujer inmigrante hispana en la sociedad norteamericana y, por tanto, responde al intento de romper con un paradigma de identidad hispana creado por la fábrica de entretenimiento hollywoodiense. Pero, en un contexto más amplio, la transición entre distintos espacios culturalmente opuestos entre sí –recordemos que Iñárritu incluye, además de Estados Unidos y México, países geográfica y culturalmente tan alejados como Japón y Marruecos– representa un símbolo emblemático de la nueva producción cinematográfica transnacional que forma parte de un proyecto globalizante en el cual la esfera hispana forma parte de una red mundial de intercambio cultural:

While connections for the characters depend on suffering, the implicit intention of the film is that audiences are connected by their ability to empathize with this suffering. An implied "world cinema gaze" is built upon this empathy; audiences can transcend national borders and share the pain of a Moroccan family, wealthy Americans, a Mexican nanny and a Japanese teenager. *Babel* seeks to construct a global viewer by rooting the storylines in multiple locations and reducing 'foreign' signifiers to a surface level. In this way, the imagined viewer of *Babel* is put into the spectatorial position of 'citizen of the world.' The text seeks acceptance for the foreign Other, [...] as the film may have no geo-spatial center. (Shaw 22-23)

En estas páginas se ha puesto de manifiesto que el fenómeno de transnacionalización del cine nacional hispano entrará a formar parte de los estudios críticos sobre cine en la medida en que proponga una nueva forma de negociar las divergencias entre nacional e internacional, explore nuevas

formas de representar la identidad y desarrolle nuevos paradigmas culturales hispanos que superen las complejas relaciones entre los individuos, la sociedad, la economía y la política a nivel global. Según el modelo de interpretación de la ‘condición humana-global’ propuesto Roland Robertson en *Globalization: Social Theory and Global Culture* podemos concluir que la globalización promueve un espacio de comunicación e intercambio de información sin fronteras ni límites, en el que la identidad nacional adquiere nuevo significado y, por tanto, posibilita la capacidad de los individuos de verse a sí mismos, individual y colectivamente, dentro de un contexto global, por medio de complejos procesos de ‘relativización’, no limitados necesariamente a las barreras nacionales ni a los viejos clichés representados por los tradicionales estereotipos culturales. Opuesta a la visión nostálgica de carácter hegemónico/racista que aboga por una homogenización cultural, la globalización en el mundo audiovisual conlleva la posibilidad de que las distintas culturas interactúen y produzcan experiencias enriquecedoras en el ámbito de la lengua, las costumbres, las artes, etc., es decir, todo aquello que contribuye a crear identidades abiertas, múltiples y susceptibles a nuevas formas de significación.

Obras citadas

- Alvaray, Luisela. “Are we Global Yet? New Challenges to Defining Latin American Cinema”. *Studies in Hispanic Cinemas* 8:1 (2011): 69-86.
- Babel*. Dir. Alejandro González Iñárritu. Perf. Cate Blanchet, Adriana Barraza, Gael García Bernal, Rinko Kikuchi, Brad Pitt, and Koji Yakusho. Paramount Pictures, 2006.
- Barrueto, Jorge J. *The Hispanic Image in Hollywood: A Postcolonial Approach*. New York: Peter Lang, 2013.
- Castells, Manuel. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I, II y III. México: Siglo XXI, 1999.
- Diccionario de la Real Academia Española*. Web. <<http://dle.rae.es/>>
- Ehrenreich, Barbara and Arlie Russell Hochschild. “Introduction”. *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*. Eds. Barbara Ehrenreich and Arlie Russell Hochschild. New York: Metropolitan Books, 2003. 1-13.
- Federal Immigration and Nationality Act, Section 8 USC 1324*. 4 June 2014. <<http://www.flimen.org/Section274felonies.htm>>.
- García Canclini, Néstor. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Inigo, Marta. “The Stereotyping of Spanish Characters and their Speech Patterns in Anglo-American Films”. *RæL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 6 (2007): 1-15. Dec. 2015. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541616>>

- Kornprobst, Markus, Vincent Pouliot, Nisha Shah, and Ruben Zaiotti, Eds. *Metaphors of Globalization: Mirrors, Magicians and Mutinies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- Lowe, Lisa. "Work, Immigration, Gender: New Subjects of Cultural Politics". *The Politics of Culture in the Shadow of Capital*. Eds. and Introd. Lisa Lowe and David Lloyd. Durham: Duke UP, 1997. 354-74.
- Marciniak, Katarzyna. "Palatable Foreignness". *Transnational Feminism in Film and Media*. Eds. Marciniak, Katarzyna, Anikó Imre, O'Healy, Aine and introd. NY: Palgrave Macmillan, 2007. 187-205.
- O'Flannery, Ethna. "Social and Cultural Assimilation". *The American Catholic Sociological Review* 22.3 (1961): 195-206.
- Robertson, Roland. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage, 1992.
- Sanz Ortega, Elena. "Subtitling and the Relevance of Non-verbal Information in Polyglot Films". *New Voices in Translation Studies* 7 (2011): 19-34.
- Saona, Margarita. "Migrant Mothers: The Domestication of Latina Images for the Global Market". *Letras Femeninas* 34.1 (2008): 125-45.
- Scott, A. O. "Triangle: Dad, Mom, Housekeeper". *The New York Times*. Film Review. Web. Dec. 17, 2004. < http://www.nytimes.com/2004/12/17/movies/triangle-dad-mom-housekeeper.html?_r=0>
- Shaw, Deborah. "Babel and the Global Hollywood Gaze". *Situations: Project of the Radical Imagination* 4.1 (2011): 11-31.
- Spanglish*. Dir. James L. Brooks. Perf. Shelbie Bruce, Cloris Leachman, Téa Leoni, Adam Sandler, Sarah Steele, and Paz Vega. Columbia Pictures, 2004.
- Tierney, Dolores. "Alejandro González Iñárritu: Director without Borders". *New Cinemas: Journal of Contemporary Film* 7.2 (2009): 101-17.
- Tweedie, James. *The Age of New Waves: Art Cinema and the Staging of Globalization*. New York: Oxford UP, 2013.
- US Census Bureau, Population Division. "Table 10. Projections of the Population by Sex, Hispanic Origin, and Race for the United States: 2015 to 2060". Dec. 2014. Web. <<http://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/summarytables.html>>.
- Zaniello, Tom. *The Cinema of Globalization: A Guide to Films about the New Economic Order*. Ithaca: ILR Press, 2007.

**WALT WHITMAN: ELEMENTO HISPANO
EN SU DEMOCRACIA POÉTICA Y EN SU PRESENCIA
EN LA POESÍA HISPANOAMERICANA**

Luis Alberto Ambroggio
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Este trabajo sostiene que a pesar de las incontables catalogaciones y variedades dentro de la compleja obra de Walt Whitman no se ha ahondado lo suficiente en la presencia de Whitman y su utopía de democracia en los poetas hispanoamericanos, específicamente, en las expresiones modernistas, de vanguardia y posvanguardia. Su impacto, ha sido comparado al de un espíritu, fantasma, duende, como decía Fernando Alegría. Por tanto, y para ampliar el análisis que se ha ignorado, se revisarán las conexiones de Whitman con Martí, Darío, Lorca, Neruda, Mir, Borges, Paz y otros poetas hispanoamericanos, además de revisar las traducciones que se han hecho de la obra de Whitman.

Palabras clave: Walt Whitman, discurso democrático de Whitman; influencia de Whitman en poetas hispanoamericanos

***Abstract:** This paper proposes that in spite of the countless interpretations and categorizations Walt Whitman's work has enjoyed, the impact of his democratic notions on Hispanic American poets belonging to the modernist, avant-garde, and post-modernist periods has yet to be studied in depth. Whitman's influence has been compared to a spiritual, phantasmagorical presence, as expressed by Fernando Alegría. Hence, and with the purpose of adding other dimensions to the analysis of Whitman's work, this paper will review the author's democratic discourse and his influence on Hispanic poets such as Martí, Darío, Lorca, Neruda, Mir, Borges, Paz, and others, in addition to examining the various translations of Whitman's work by Hispanic intellectuals.*

***Keywords:** Walt Whitman, Whitman's democratic discourse, Whitman's influence in Hispanic American authors*

*¡No, Walt Whitman, aquí están los poetas de hoy,
los obreros de hoy, los pioneros de hoy, los
campesinos
de hoy,
firmes y levantados para justificarte!*
Pedro Mir

Placentera y atrevida promiscuidad whitmaniana del yo en todos y todos en el yo. También en este mi yo que milita con humilde orgullo en documentar y destacar la presencia y poesía hispana en y de los Estados Unidos.

Además de utilizar en sus poemas palabras en español como el vocablo clave en sus percepciones “vistas”, “Libertad”, “bravura”, “viva”, o “camerado” (camarada) y manifestar su aprecio por la contribución española al tesoro lexicográfico inglés, resulta admirable que Whitman, a pesar de su juvenil e incongruente apoyo a la Guerra Mejicana (que le provocó a Mauricio González Garza con su Manifiesto de Destino llamarlo en el título de su libro “racista, imperialista, antimexicano”), haya lanzado en su contestación a la invitación que le hicieran para celebrar en Santa Fe el 333 aniversario de su fundación, estas declaraciones avanzadas y visionarias a finales del siglo XIX (1892):

El carácter hispano le va a proveer algunas de las partes más necesarias a esa compleja identidad Americana. Ningún origen muestra una mirada retrospectiva más grandiosa –más grandiosa en términos de religiosidad y lealtad, o de patriotismo, valentía, decoro, gravedad y honor [...]. Con respecto al origen hispano de nuestro Suroeste, es cierto que no hemos ni siquiera comenzado a apreciar el esplendor y el valor excelente de este elemento étnico. ¿Quién sabe si ese elemento, como el curso de un río subterráneo que gotea invisiblemente por cien o doscientos años, emerge ahora con un fluir más extenso y una acción permanente? (*Prose Works*)

Un aspecto profético, apocalíptico del complejo discurso democrático de Whitman con sus incontables catalogaciones y variedades que aún no se ha destacado lo suficiente, pasa desapercibido o es ignorado por muchos de sus estudiosos, críticos y admiradores en el mundo. Es más, la presencia de Whitman y su utopía de democracia en los poetas hispanoamericanos en las expresiones modernistas, de vanguardia y posvanguardia, ha sido comparada a la de un espíritu, fantasma, duende y que, como decía Fernando Alegría, estudiar

a Walt Whitman en la poesía hispanoamericana, es como buscar las huellas de un fantasma que se puede sentir en todas partes y ver en ninguna. Toda clase de críticos citan sus versos con dudosa exactitud; poetas de las más variadas tendencias se han inspirado en su mensaje y le han dedicado enco-

miásticos sonetos, o bien han repetido sus propias palabras en una especie de cándida renunciación. (9)

Sin embargo, el primer hispanoamericano en comulgar personalmente y resaltar la relevancia de Whitman en el contexto de este recorrido historiográfico fue el precursor del modernismo y contemporáneo de Whitman, el poeta revolucionario cubano José Martí en su ensayo “El poeta Walt Whitman”. Martí redactó este ensayo en Nueva York en 1887 pero lo envió para su publicación en el periódico mexicano *El Partido Liberal* y luego en *La Nación* de Buenos Aires. (Este trabajo inspiraría a Rubén Darío a escribir su famoso poema sobre Whitman). Dice Martí en “El poeta Walt Whitman”:

‘Parecía un dios anoche, sentado en un sillón de terciopelo rojo, todo el cabello blanco, la barba sobre el pecho, las cejas como un bosque, la mano en un cayado’. Esto dice un diario de hoy del poeta Walt Whitman, anciano de setenta años a quien los críticos profundos, que siempre son los menos, asignan puesto extraordinario en la literatura de su país y de su época. Sólo los libros sagrados de la antigüedad ofrecen una doctrina comparable, por su profético lenguaje y robusta poesía, a la que en grandiosos y sacerdotales apotegmas emite, a manera de bocanadas de luz, este poeta viejo, cuyo libro pasmoso está prohibido [...]. Hay que estudiarlo, porque si no es el poeta de mejor gusto, es el más intrépido, abarcador y desembarazado de su tiempo. (s/p)

La icónica invocación en su soneto “Walt Whitman” de Rubén Darío, la cabeza reconocida del movimiento modernista en la historia de la literatura hispanoamericana, que incluye en la edición de *Azul* de 1890, ofrece otra lectura del poeta estadounidense, al que, con expresas reservaciones y desafíos, rindió homenaje además de artículos, en el prólogo de *Prosas Profanas* (1917), en su *Autobiografía* (1918) e imita la característica exuberancia y ennumeración whitmaniana en su “Canto a la Argentina” (1916), y su repetición de “os saludo” (“Salut au monde!”) en “Desde las pampas”.

Notan algunos comentaristas (aunque no lo comparto) que Darío, antes de la publicación de *Azul*, no había leído las obras de Whitman ni conocía en su totalidad el contenido de su revolución poética en términos de sus temas y formas, sino que se acercó a ellas a través de una traducción francesa. (Creo que no es el caso de Darío sino de otros poetas y escritores, entre otros, de León Bazalguette *Walt Whitman: L'Homme et son oeuvre* [1908]). Darío acaso no celebre a Whitman en su poema sino que más bien lo invoque con epítetos como “santo”, “profeta”, “sacerdote” (lo reconoce como iconoclasta, reformador, pionero, individualista), a lo que contrasta el aspecto de “patriarca”, “soberbio rostro de emperador”, sentimientos que le inspira el “país de hierro” del Norte. Sin embargo, coinciden Darío y Whitman en el humanismo con que ambos abordan sensualmente y sin inhibición los tópicos de las emociones humanas, el amor, concepciones

desafiantes de la democracia, más allá del realismo y de las diversas perspectivas. “Su alma del infinito parece espejo”, dice Darío, dejando de lado su predominante aproximación a Whitman desde la metáfora del poder que exhuden las expresiones “algo que impera y vence con noble encanto”:

WALT WHITMAN

En su país de hierro vive el gran viejo,
bello como un patriarca, sereno y santo.
Tiene en la arruga olímpica de su entrecejo
algo que impera y vence con noble encanto.

Su alma del infinito parece espejo;
son sus cansados hombros dignos del manto;
y con arpa labrada de un roble añejo
como un profeta nuevo canta su canto.

Sacerdote, que alienta soplo divino,
anuncia en el futuro, tiempo mejor.
Dice el águila: “¡Vuela!”, “¡Boga!”, al marino,

y “¡Trabaja!”, al robusto trabajador.
¡Así va ese poeta por su camino
con su soberbio rostro de emperador!

(Darío, *Darío por Darío* 342)

Por su parte, Federico García Lorca incluye en *Poeta en Nueva York* (1940) la “Oda a Walt Whitman”, que ha sido calificada de “elegía apocalíptica”, “desconcertante, [...] confusa, [...] contradictoria y definitivamente proscrita” (Magaril). Como desarrolla magistralmente Ian Gibson en su libro *Lorca y el mundo gay*, y la reseña que le hace Tomás Tuero en la revista *Clarín*, el poema de García Lorca rebosa de un iracundo desprecio hacia lo que los demás ven en él, hacia lo que él teme ser. Apunta Tuero que Lorca nunca pudo ni quiso mostrarse “francamente homosexual”, tal cual afirma en una carta a propósito de una de sus obras, aunque ciertamente aprovechara las licencias del surrealismo para decir y no decir, para confesarse sin descubrirse:

[D]e alguna manera, Lorca le retuerce el cuello sensualista de ‘Calamus’ [parafraseando el título y la imagen del memorable soneto del poeta mexicano González Martínez] no celebra la confraternidad viril, ni el amor de los amigos, ni el milagro del cuerpo eléctrico (incluido el falo), denuncia en cambio la miseria de la exclusión, la prostitución y la clandestinidad. Los *maricas* de Lorca (*turbios de lágrimas /carne para fusta*) no se entienden ya con los *camaradas* joviales de Whitman. El poema se enrarece cuando resula no ser exactamente lo que hoy se diría una reivindicación de algu-

na minoría sexual o el repudio de una fobia social, ni siquiera una evocación entre tierna e irónica de aquel “*macho*”, aquel “*anciano hermoso*” que gemía “*igual que un pájaro/ con el sexo atravesado por una aguja*”. Sino abruptamente una indignada repulsión de los “*maricas de las ciudades*”. En ellos recaerá de pronto toda la agresividad contenida en el poema: “*aquellos esclavos de la mujer*”, los llama, “*perras de sus tocadores./ abiertos en las plazas con fiebres de abanico*”. (en Magaril)

Este es uno de los enfoques de esta oda polifacética en la que Lorca paradójicamente conserva y exhibe su propia identidad poética, su clamor de vida, su secreto, dolor y visiones alternativas. Acaso sea imposible apreciar en su totalidad la energía lorquiana en estos dos fragmentos de su oda:

Ni un solo momento, viejo hermoso Walt Whitman,
 he dejado de ver tu barba llena de mariposas,
 ni tus hombros de pana gastados por la luna,
 ni tus muslos de Apolo virginal,
 ni tu voz como una columna de ceniza;
 anciano hermoso como la niebla
 que gemías igual que un pájaro
 con el sexo atravesado por una aguja,
 enemigo del sátiro,
 enemigo de la vid
 y amante de los cuerpos bajo la burda tela.
 Ni un solo momento, hermosura viril
 que en montes de carbón, anuncios y ferrocarriles,
 soñabas ser un río y dormir como un río
 con aquel camarada que pondría en tu pecho
 un pequeño dolor de ignorante leopardo.
 Ni un sólo momento, Adán de sangre, macho,
 hombre solo en el mar, viejo hermoso Walt Whitman,
 porque por las azoteas,
 agrupados en los bares,
 saliendo en racimos de las alcantarillas,
 temblando entre las piernas de los chauffeurs
 o girando en las plataformas del ajeno,
 los maricas, Walt Whitman, te soñaban.
 ¡También ese! ¡También! Y se despeñan
 sobre tu barba luminosa y casta,
 rubios del norte, negros de la arena,
 muchedumbres de gritos y ademanes,
 como gatos y como las serpientes,
 los maricas, Walt Whitman, los maricas
 turbios de lágrimas, carne para fusta,
 bota o mordisco de los domadores.
 /.../

Y tú, bello Walt Whitman, duerme a orillas del Hudson
 con la barba hacia el polo y las manos abiertas.
 Arcilla blanda o nieve, tu lengua está llamando
 camaradas que velen tu gacela sin cuerpo.
 Duerme, no queda nada.
 Una danza de muros agita las praderas
 y América se anega de máquinas y llanto.
 Quiero que el aire fuerte de la noche más honda
 quite flores y letras del arco donde duermes
 y un niño negro anuncie a los blancos del oro
 la llegada del reino de la espiga.

(García Lorca, *Poesía Completa* 477-480).

De todos los poetas hispanoamericanos contemporáneos, a Pablo Neruda es a quien con más frecuencia se lo compara con Whitman, en especial después de la publicación de su *Canto General* (1950), lo que le valió la declaración abierta de ser su heredero. En ese poema explícitamente nombra a Whitman como una de las grandes figuras literarias norteamericanas: “Whitman innumerable como los cereales junto a Poe, Dreisser, Wolfe y otros” (Neruda, *Canto General*, 239). El escritor soviético Ilya Erehmburg en su prólogo a la traducción rusa de los poemas de Nicolás Guillén, hace una referencia intrigante a la relación de la poesía de Neruda con Whitman: “La poesía de Pablo Neruda no está ligada en nada con la llamada poesía popular; tras ella está la tentación de los siglos, Quevedo y Góngora, Butler y Rimbaud, Whitman y Mayakovsky” (en Alegría 316).

Pero es indudable que el Nobel chileno canta en sus poemarios *Residencia en la Tierra* (1935), *España en el corazón* y el *Canto General*, la raíz de la liberación social del pueblo y, usando el instrumento poético y político de Whitman, su verso libre, su realismo enumerativo, su vocabulario proletario, artesanal, expresando un espíritu de confraternidad universal, en los análisis de Fernando Alegría y otros expertos en la obra nerudiana.¹ He aquí unos versos del poema de Neruda:

¹ A título de curiosidad, señalo uno de los aspectos más llamativos de las relaciones poéticas entre Neruda y Whitman, más allá del sensualismo, autoerotismo, del sentido de compañerismo en su visión y aspiraciones: el de la fascinación que sobre ambos ejercía la presencia y cualidades del mar. Esto además de que, como Neruda mismo lo confesó, no podía resistirse a adquirir todas las versiones de *Hojas de Hierba* que encontraba, incluyendo la primera edición de 1855. Desde un punto de vista anecdótico, también pude comprobar la presencia de retratos de Whitman en cada una de sus casas, “su compañero” compartiendo el mar y el amanecer cotidiano.

ODA A WALT WHITMAN

Yo no recuerdo
 a qué edad,
 ni dónde,
 si en el gran Sur mojado
 o en la costa
 temible, bajo el breve
 grito de las gaviotas,
 toqué una mano y era
 la mano de Walt Whitman:
 pisé la tierra
 con los pies desnudos,
 anduve sobre el pasto
 [...] (en Stavans 420).

Según establece Andrés Morales en su artículo “Walt Whitman en la poesía chilena contemporánea”, la vinculación de Whitman con otros poetas chilenos como Gabriela Mistral, Huidobro, De Rokha y, más recientemente, Raúl Zurita, es insoslayable. Ya desde su primer libro *Desolación* (1922), publicado irónicamente en los Estados Unidos, Mistral poetiza la pluralidad whitmaniana del yo, hablando entre otras cosas de los “Motivos del barro”. Los extraordinarios himnos del congénere “América” de su libro *Tala* (1938) son un testimonio fehaciente de la unión temática que aún las obras de Whitman y Mistral. Por ejemplo, en el poema “Sol de Trópico”, la intención del yo poético es compenetrarse o fundirse con el paisaje Americano.

En el creacionismo de Vicente Huidobro, el poemario que exhibe un importante influjo whitmaniano es *Adán* (de 1916). El poeta que se vincula luego literal aunque en contraposición con Whitman (“*Ah, ah, soy Altazor, el gran poeta [...] Aquél que todo lo ha visto, que conoce todos los secretos sin ser Walt Whitman, pues jamás he tenido una barba blanca como las bellas enfermeras y los arroyos helados*”) en *Adán* recrea el asombro del primer habitante de la tierra ante la naturaleza y todos los elementos que lo rodean y deslumbran: mar, montañas, transformándose el poeta mismo en ese Adán mítico que recrea todo con sus palabras: la naturaleza, la tierra, existiendo en ellas, eco de las expresiones del *Canto de mi mismo*.

La influencia de la poesía de Whitman en Pablo de Rokha es más directa. Mientras Huidobro abandonará la perspectiva de *Adán* para avanzar, siguiendo los impulsos trascendentalistas de Emerson, hacia los postulados del creacionismo y de la imagen creada, De Rokha conservará hasta el final la impronta causada por la obra de Whitman desde *Los gemidos* (1922) hasta *Acero de Invierno* (1961), expresándose como la encarnación de la humanidad, con la solidaridad social, política y de creación cósmica (hasta versificar “...una vaca, viuda de Whitman...”), como lo documenta Andrés Morales en su ensayo antes mencionado.

Luego en la llamada generación del 80 reaparece la figura de Whitman, en el contexto intenso del discurso de poder, político, social, provocado por el golpe militar en 1973. Raúl Zurita emerge como nieto de Whitman en su énfasis temático de ser la naturaleza, el universo que ama e interpreta, como lo demuestran sus dos primeras obras *Purgatorio* (1979) y *Anteparaiso* (1982), al igual que sus obras posteriores *El amor de Chile* (1987) y *La vida nueva* (1993).

Pasando a Argentina, comienzo con mi coprovinciano Leopoldo Lugones y su primer libro *Las montañas de oro* publicado en 1897, con un yo cósmico con resonancias bíblicas y una visión revolucionaria inspirada en el dinamismo democrático y solidaridad whitmaniana, que cambiaría con el tiempo al pasar de su anarquismo inicial, su socialismo, a un conservadurismo un tanto controversial y hasta repudiado. En una de sus enumeraciones, lo incluye así en esta estrofa:

Whitman entona un canto serenamente noble.
Whitman es el glorioso trabajador del roble.
Él adora la vida que irrumpe en toda siembra,
el grande amor que labra los flancos de la hembra;
y todo cuanto es fuerza, creación, universo,
pesa sobre las vértebras de su verso.

Más conocida es la relación repetitiva de Borges con Whitman:

El primer contacto entre Borges y Whitman deriva en cierta medida de esa vena grandilocuente. Lo descubrió en Ginebra a los quince o dieciséis años, en una traducción alemana. Estando en Sevilla en 1919 publicó su primer poema: un himno al mar, en el cual, según cuenta, hizo *todo lo posible por ser Walt Whitman*. Cincuenta años después tradujo el *Canto de mí mismo*: por la indignación que le había ocasionado hacía tiempo la versión de Felipe [una hipótesis que Borges no contradujo]. Le dedicó también algunos pasajes críticos, breves pero que parecen haber madurado largamente” (Magaril)

Tal cual resume Nicolás Magaril en su ensayo: “Walt Whitman: una extraña criatura”, Borges básicamente, con su característica virtud,

resuelve en un par de líneas un malentendido insigne, más o menos perjudicial, sobre el que se construyó buena parte del mito biobibliográfico [que lo mantiene fascinado]: ‘la discordia entre el *modesto autor* de la obra y su *se-midivino* protagonista. Walt Whitman, escribió Borges, *elaboró una extraña criatura que no acabamos de entender y le dio el nombre de Walt Whitman*’. Le dedicó [o se dedicó], finalmente, un soneto [‘Camden, 1892’]. Vuelve en él la consabida escena del viejo de Camden, pobre y glorioso, momentos antes de morir [asumiento piadosamente el poema de su vida]. Es domingo, ha leído el periódico y ha hojeado el libro de un colega, mira su cara en el espejo, piensa que esa cara es él: *casi no soy, pero mis versos ritman / la vida y su esplendor. Yo fui Walt Whitman*. Esta última frase, dicha por el poeta, de alguna manera culmina ese vasto ciclo que se inicia con el ya mencionado

Walt Whitman, a kosmos, of Manhattan the son. Y renueva en una escena sencilla y ligeramente melodramática, el desdoblamiento especular que suponen su vida y su obra [la de Whitman y Borges] al fin conciliadas:

CAMDEN, 1892

El olor del café y de los periódicos.
 El domingo y su tedio. La mañana
 Y en la entrevista página esa vana
 Publicación de versos alegóricos
 De un colega feliz. El hombre viejo
 Está postrado y blanco en su decente
 Habitación de pobre. Ociosamente
 Mira su cara en el cansado espejo.
 Piensa, ya sin asombro, que esa cara
 Es él. La distraída mano toca
 La turbia barba y saqueada boca.
 No está lejos el fin. Su voz declara:
 Casi no soy, pero mis versos ritman
 La vida y su esplendor. Yo fui Walt Whitman.

(Borges, *Obras completas*, vol. II, 291)

A Borges siempre le fascinaron la multiplicidad de “yos” en Whitman como en su propio juego del “el otro y el mismo”, “yo y Borges”, lo que Harold Bloom y antes Oscar Wilde, llaman la ficción suprema del Yo. Redacta Borges en el prólogo a su traducción de *Hojas de hierba*:

Mi conjetura de un triple Whitman, héroe de su epopeya, no se propone insensatamente anular, o de algún modo disminuir, lo prodigioso de sus páginas. Antes bien, se propone su exaltación. Tramar un personaje doble y triple y a la larga infinito, pudo haber sido la ambición de un hombre de letras meramente ingenioso; llevar a feliz término ese propósito es la proeza no igualada de Whitman. (Borges, “Prólogo” 159-160).

Whitman se hace presente no solo en poemas de Borges o en ensayos específicamente sobre él, sino también en versos de diferentes poemas como en el poema “Líneas que pude haber escrito y perdido hacia 1922” de *Fervor de Buenos Aires*, en el que dice “Walt Whitman, cuyo nombre es el universo” (Borges, *Obras completas* 51) o, al agradecer “al divino” en el “Otro poema de los dones” de *El otro, el mismo* “por Whitman y Francisco de Asís, que ya escribieron el poema” (315), o cuando en el poema “On his blindness” de *El Oro de los Tigres* escribe: “ni de Walt Whiman, ese Adán que nombra/las criaturas que son bajo la luna/...” (Borges, *Obras completas* 347) o en “Himno” del poemario *La Cifra* “Whitman canta en Manhattan” (Borges, *Obras completas* 539), en el que también poetiza que Whitman tomó la “[...] infinita/ resolución de ser todos los hombres/ y de escribir un libro que sea todos”, pensamiento que repite en su prosa poética “Alguien sueña” del mismo poemario, entre otros.

Asimismo, Whitman aparece en notas a poemas, por ejemplo, al aclarar sobre el poema “Aquel” del poemario *La cifra*: “Esta composición, como casi todas las otras, abusa de la enumeración caótica. De esta figura, que con tanta felicidad prodigó Walt Whitman, solo puedo decir que debe parecer un caos, un desorden y ser íntimamente un cosmos, un orden” (Borges, *Obras completas* 340).

En el Caribe, después de José Martí, *Contracanto*, del dominicano Pedro Mir, materializa con mayor nitidez el sentir, la cadencia de y hacia Whitman. El poema de Pedro Mir, de los aquí tratados, es el que más se acerca formalmente a Whitman. Como en Whitman, se celebra en él al hombre y su universo, construyéndose a través de esa celebración una nueva identidad, la del *nosotros* democrático, o sea la colectiva transformación del *yo* egocéntrico en el *nosotros* altruista. De ahí su subtítulo: *Canto a nosotros mismos*. Tanto Mir como Whitman, como Neruda en el *Canto General* asumen el rol de portavoces oficiales de su pueblo; y ambos se convierten, en profetas del porvenir en el curso de sus respectivos cantos. Además, el poema de Mir, al igual que otros escritos contemporáneos sobre Whitman, refleja, como hemos dicho analizando el poema de Darío, la actitud de muchos escritores latinoamericanos hacia los Estados Unidos y su política intervencionista, que según algunos de ellos traicionaba el utópico sueño democrático whitmaniano. Sin embargo, el poema tiene la rica complejidad de muchas otras connotaciones originales en términos de humanidad, naturaleza e ideales sociopolíticos, tal cual se evidencia en el siguiente fragmento:

Yo,
 un hijo del Caribe,
 precisamente antillano.
 Producto primitivo de una ingenua
 criatura borinqueña
 y un obrero cubano,
 nacido justamente, y pobrememente,
 en suelo quisqueyano.
 Recogido de voces,
 lleno de pupilas
 que a través de las islas se dilatan,
 vengo a hablar a Walt Whitman.
 Un cosmos,
 un hijo de Manhattan.
 Preguntarán
 ¿quién eres tú?
 Comprendo.
 Que nadie me pregunte
 quién es Walt Whitman.
 Irían a sollozar sobre su barba blanca.
 Sin embargo,
 voy a decir de nuevo quién es Walt Whitman,
 un cosmos,
 un hijo de Manhattan. (Mir 101-102)

Otros, en el ámbito caribeño, reflejan la influencia whitmaniana como el cubano José Lezama Lima al discutir *La expresión americana* (1993), mencionando a Whitman y destacando su romanticismo integracionista y más recientemente, en un contexto neobarroco, José Kozler en su poema “Animus”.

Debemos también incluir en este recorrido el enfoque crítico del poeta Octavio Paz sobre lo que llamaría la esencia de la poesía de Whitman. En su libro de ensayos *El Arco y la lira* (1972), el Nóbel mexicano le dedica el tercer apéndice bajo el título “Whitman, poeta de América”, destacando que:

Walt Whitman es el único gran poeta moderno que no parece experimentar inconformidad frente a su mundo. Y ni siquiera soledad; su monólogo es un inmenso coro. Sin duda hay, por lo menos, dos personas en él: el poeta público y la persona privada, que oculta sus verdaderas inclinaciones eróticas. Pero su máscara –el poeta de la democracia– es algo más que una máscara: es su verdadero rostro. A pesar de ciertas interpretaciones recientes, en él coinciden plenamente el sueño poético y el histórico. No hay ruptura entre sus creencias y la realidad social. Y este hecho es superior –quiero decir, más ancho y significativo– a toda circunstancia psicológica. Ahora bien, la singularidad de la poesía de Whitman en el mundo moderno no puede explicarse sino en función de otra, aún mayor, que la engloba: la de América. (300)

De hecho, Octavio Paz, luego sostiene allí incluso con más contundencia que:

Whitman puede cantar con toda confianza e inocencia la democracia en marcha porque la utopía americana se confunde y es indistinguible de la realidad americana. La poesía de Whitman es un gran sueño profético, pero es un sueño dentro de otro sueño, una profecía dentro de otra aún más vasta y que la alimenta. América se sueña en la poesía de Whitman porque ella misma es un sueño. Y se sueña como realidad concreta, casi física, con sus hombres, sus ríos, sus ciudades y sus montañas. Toda esa enorme masa de realidad se mueve con ligereza, como si no pensara; y, en verdad, carece de peso histórico: es el futuro que está encarnado. La realidad que canta Whitman es utópica. Y con esto no quiero decir que sea irreal o que sólo exista como idea, sino que su esencia, aquella que la mueve, justifica y da sentido a su marcha, gravedad a sus movimientos, es el futuro. Sueño dentro de un sueño, la poesía de Whitman es realista sólo por esto: su sueño es el sueño de la realidad misma, que no tiene otra substancia que la de inventarse y soñarse. América se sueña en Whitman porque ella misma era un sueño, creación pura ... (279)

Frente a lo que otros antes y ahora poetizan como “pesadilla americana”, otra realidad del sueño. Sin embargo, aunque Paz quiera negar una influencia directa de Whitman, este se hace presente en su ideología panamericanista, sus enfoques en los temas de identidad, la reinención de América y su dedicación orfista, sensual a la madre tierra.

Igualmente, la poesía de uno de los iniciadores de la poesía social, el uruguayo Carlos Sabat Ercasty, quien parafrasea a Whitman en un poema de sus *Poemas del hombre*, y en diferentes versiones a lo largo de su creación poética (1921, 1922, 1947, 1948, 1953). Además son notorias las citas de muchos poetas, como la del poeta Ernesto Cardenal quien destaca en su prólogo a la *Antología de la poesía norteamericana* que publicara con José Coronel Urtrecho su entusiasmo por la percepción optimista de la democracia de Whitman como comunión de todos los seres humanos y de los seres humanos con la naturaleza y el cosmos (xiv), que publicara con José Coronel Urtrecho, su entusiasmo por la percepción optimista de la democracia de Whitman como comunión de todos los seres humanos y de los seres humanos con la naturaleza y el cosmos. De allí su inclusión, por ejemplo, en la *Antología Poesía Libre* publicada en el 1981 por el Ministerio de Cultura, como un ejemplo a ser seguido por los poetas nicaragüenses.

El más destacado poeta peruano, César Vallejo, expresó que la única esperanza para la poesía americana era a través de Whitman y su sinceridad sin rebusques y, principalmente en *Poemas humanos* (1923-1938), exhibe ese subconsciente whitmaniano de contradicciones. También llamó la atención sobre la relación de otros dos poetas peruanos con Whitman, José Santos Chocano y Juan Parra del Riego. Chocano de hecho se proclamó: “Soy el cantor de América, autóctono y salvaje” (“Blasón”).² Otro poeta peruano, Juan Parra del Riego, como señala Magaril, “pasó a la historia literaria por haber hecho este ruiderío: ¡Eso eras tú Walt Whitman!! ¡El perfecto camarada! ¡El Revelador!! ¡Nuestra gran fuente de fuerza, americanos!! ¡Oh querido Walt Whitman!! Oh, Capitán, mi capitán, ¡mi capitán!”.

Mi propio descubrimiento y vivencia de Whitman se plasma en mi último poemario *Todos somos Whitman*. Comienzo afirmando que él mismo Whitman, me prestó este atrevimiento de proclamar que “Todos somos Whitman”. Nace de su insistencia. Y no usurpo nada ni a nadie. De este elemento surge este experimento en español, de Whitman, de sus *Hojas de hierba* y su “Canto a sí mismo (de mí mismo o a mí mismo)”: los 52 repi-

² Según los biógrafos de Chocano, un hombre de escasa cultura (se jactaba de no conocer francés ni querer aprenderlo para conservarse “libre de influencias extrañas”), identificaba sorprendentemente América y salvajismo, parámetros whitmanianos, manifiesta emulación (más obvia que influencia) del hijo de Manhattan. Pues aún pretendió equipararse al mismo: “Walt Whitman tiene el Norte; pero yo tengo el Sur”, dijo con arrogancia poética en un verso que muchos tomaron como su lema. Aunque la crítica se encargó de precisar que no apreció la diferencia esencial entre ellos: siendo el americanismo de Chocano –apuntó acertadamente la así llamada “mirada en el tiempo”– un americanismo de pasatista: mirando hacia el paisaje y el pasado indígena e hispánico, hacia lo monumental e inmovilizado, mientras que el de Whitman es de una grandeza y universalidad de la que Chocano carecía, por cuanto Whitman miraba desde el presente hacia el futuro, y era un americanismo vivo y en marcha. No es una divergencia menor.

ques, ecos de su canto, tesis, antítesis y una nueva de las infinitas síntesis. Sí, Todos somos Whitman, como en el poema “Flor de loto”, que comparto para concluir este paseo, siempre abriendo uno nuevo, con el epígrafe de la sección 49 del “Canto a mí mismo”: “*Vida, supongo que eres el residuo de incalculables muertes*”, escrito el 5 de Diciembre del 2013, día de la muerte de Nelson Mandela, a quien se lo dediqué:

Miro tu sonrisa blanca
 en el estanque calmo de mi camino.
 Crece desde el barro,
 desde los troncos negros del lodo,
 y a través del agua venturosa
 te veo brotar en el cielo.

Flor de loto son ellos, madre,
 hijos, nietos, esposas,
 amantes, amigos,
 y más allá de los dos tiempos,
 eres tú,
 soy yo, es mi alma,
 su progreso innumerable,
 notas en el pentagrama de un canto
 en el riachuelo de mi vida
 después de tantas muertes.

Desde las puertas ágiles del inicio
 hierba de semillas en los pantanos fermentados
 nazco hacia el final que es un comienzo
 sin miedos porque me cubre la piel reconfortante
 de gente buena, de mis padres, mis abuelos,
 la salvación de sus raíces y sus hojas
 que forman el suelo,
 la base de mi presente;
 las fotos de sus sonrisas,
 son también flores de lotos,
 en el remanso de mi casa,
 mi territorio fluido,
 mi sueño ...

Y el de todos. (Ambroggio 85-86)

En general, comprobamos, como dijo Magaril que se podría aplicar al caso de Whitman en Hispanoamérica lo que Susan Sontag afirmó de Kafka, en cuanto pareciera que hubo una especie de “secuestro masivo” de su obra. En los versos arriba citados, podemos constatar la similitud con rasgos que se advierten en diversas manifestaciones del whitmanismo en español: efusividad descontrolada, copia de las exclamaciones, una suerte de apostolado en última instancia paternalista, esa mala costumbre de recordarle al poeta una y otra vez y para siempre qué es, lo que es su vida,

cuál es su misión, el ímpetu americanista y la referencia a los versos iniciales de la letanía que escribiera tras el asesinato de Lincoln: "O Captain! My captain", celebración y lamentación, elocuencia marcial, tribuna muchas veces utilizada en contextos diversos.

Y así podríamos recorrer países y nombres en un rango amplísimo, desde los ataques del poeta filósofo español de Harvard, George Santayana, a la defensa de Luis Franco en Argentina, y del español nacionalizado argentino José Gabriel, pasando por la Cuba de José A. Ramos, contradiciendo al crítico peruano, Luis A. Sánchez, en su apreciación del complejo genio democrático, metafísico naturalista, epicúreo, pragmático, erótico, que conocemos como Walt Whitman y la dialéctica del diálogo que engendra.

Es importante notar que, además de la presencia de Whitman en la imaginación literaria hispanoamericana que hemos documentado, el poeta se ha reencarnado en español en numerosas y variadas traducciones de sus obras al idioma de Cervantes en diferentes épocas, países, aproximaciones teóricas y prácticas. La praxis de la traducción, desde la literal, la académica, hasta la posible traición clásica y otras versiones polémicas han afectado desde los títulos de las obras (*Hojas de hierba*, briznas de hierba, el *canto de mí mismo*, a mí mismo, canto de mi ser, que han ocupado ensayos enteros), hasta el aspecto formal e incluso de fondo de este poeta de la epopeya democrática americana, admirador y admirado del trascendentalista Ralph Emerson, evocador de Lincoln y precursor del modernismo y posmodernismo. Si bien, hay traducciones parciales al español de textos de Whitman como las de Balbino Dávalos, expuestas en el Segundo Congreso Internacional Americano que tuvo lugar en la ciudad de México en 1901, las de Miguel de Unamuno de 1906 (*Canto Adánico*), las vertidas en el artículo sobre la lírica de Walt Whitman en el 1910 por el periodista español cuyo seudónimo era Angel Guerra y otros escritores como el poeta cubano José de Armas y Cárdenas, a quien se le atribuye como el iniciador de la traducción de las obras selectas de Whitman, al uruguayo Álvaro Armando Vasseur una selección original de 1912 (según Enrico Santí traducción del italiano), reimpressa luego en Montevideo en 1939 y otras ediciones posteriores.³ Luego en Madrid en el año 1946 la chilena de nacimiento Concha Zardoya publica sus *Obras Escogidas: Ensayo biográfico crítico*.⁴ También en este año aparecen en México las traducciones de la colección del poeta crítico chileno Arturo Torres-Rioseco *La última vez que florecieron las lilas en el patio* y la de Miguel Mendoza *Walt Whitman, cantor de la democracia*. En 1949, el poeta y traductor chileno Gregorio Gasman publica *Saludo al mundo*.

³ Sus traducciones fueron criticadas como muy libres y erotizantes por Fernando Alegría y defendidas, entre otros, por Enrico Mario Santí.

⁴ Estas dos traducciones son las que utiliza de base Matt Cohen en su versión para la página en español de Whitman de la Universidad de Iowa, a la que contribuí recientemente con algunas correcciones.

Emilio Abreu Gómez en 1950-54, publica su selección, prólogo, notas y traducciones del gran cronista del modernismo *Enrique Gómez Carrillo: Whitman y otras crónicas*.

La traducción de León Felipe de *Canto a mí mismo*, publicada más recientemente por Losada en 1950, ha sido caracterizada como paráfrasis, con vehementes detractores y defensores, encabezada con un prólogo de nueve poemas que contiene –según ciertos críticos– todos los vicios y virtudes whitmanianas, pero que presenta a Whitman como un poeta heroico y revolucionario, predicador poético contra las absurdas leyes de los hombres y la desigualdad humana de su época y pareciera de todos los tiempos. Un amante innegable de la poesía de Whitman, cuyo enérgico tono, voz de libertad, León Felipe refleja en la arenga de su propia poesía. Hay quienes sostienen que es la mejor traducción del *Song of myself*, sin embargo, Borges en su reseña de esta obra en la *Revista Sur* (No. 88, enero 1942), opina que con su traducción León Felipe había “calumniado” a Whitman, afirmando que “de la larga voz sálmica hemos pasado a los engreídos grititos del cante jondo”.

En 1953, el ecuatoriano Francisco Alexander publica su *Hojas de Hierba* (reimpreso recientemente en 2011 en Buenos Aires), cuya versión completa de la obra poética de Whitman, en palabras de Rolando Costa Picazo en su introducción a la misma, “revela un profundo conocimiento del poeta estadounidense y un gran respecto por las características de su poesía” (Whitman, *Hojas de hierba* 2011: XLVII) reproduciendo “sus efectos retóricos, sus catálogos y repeticiones, y logra verdaderos triunfos en la traducción de sus vuelos líricos” (Whitman, *Hojas de hierba* 2011: XLVIII). Juicio crítico que avalo en mis análisis de las diferentes traducciones, como lo hizo Jorge Luis Borges en el prólogo de 1969 de su traducción de *Hojas de hierba* (Borges en Whitman, Prólogo). El mismo Borges califica su enfoque de traductor al confesar que: “Mientras tanto, no entreveo otra posibilidad que la de una versión como la mía, que oscila entre la interpretación personal y el rigor resignado” (Borges en Whitman, “Prólogo” 11).

Numerosas traducciones han aparecido posteriormente y me limito a dejar constancia solo de las siguientes en orden cronológico: Leonardo Wolson, *Hojas de hierba* (selección), Buenos Aires, 1976;⁵ Pablo Mañe Garzón, *Walt Whitman, Poesía completa*, 4 vols. (1976-1983); en 1981 la traducción de Enrique López Castellón del *Walt Whitman: Canto a mí mismo, El Cálamo, Hijos de Adán*; en 1984 aparecen las traducciones de Roberto Matson en Buenos Aires, *Canto a mí mismo* en edición bilingüe y *Los poemas “Calamus”* de Rodolfo Rojo en Santiago de Chile, en Madrid *Walt*

⁵ Wolson a su vez comparó las traducciones de Vasseur, León Felipe y Borges en su ensayo “Tres veces Whitman” (1992), como lo habían hecho anteriormente Ana Redondo y Javier Azpeitia en “Versiones de Whitman” (que incluía además de las recién citadas a las de Francisco Alexander, José María Valverde, Concha Zardoya, Mauro Armiño y su propia versión).

Whitman: Canto a mí mismo, traducción de Mauro Armiño y en Barcelona los dos volúmenes de *Walt Whitman Hojas de Hierba* traducidos por Alberto Manzano; más tarde en 1999 sale a luz en Buenos Aires *Saludo al mundo y otros poemas* de Carlos Montemayor. Nuevas ediciones y reediciones de diversas traducciones de la obra de Whitman en las últimas dos décadas siguen multiplicándose, cultivando su influencia en los poetas hispanoamericanos actuales, producto de su deslumbramiento e inmortalidad.⁶

Obras citadas

- Abreu Gómez, Emilio. *Enrique Gómez Carrillo: Whitman y otras crónicas*. Washington: Unión Panamericana, 1954.
- Alegría, Fernando. *Walt Whitman en Hispanoamérica*. México: Colección Studium, 1954.
- Ambroggio, Luis Alberto. *Todos somos Whitman*. Madrid: Vaso Roto, 2014.
- Bazalguette, León. *Walt Whitman: L'Homme et son oeuvre avec un portrait et un autographe*. Paris: Société du Mercure, 1908.
- Borges, Jorge Luis, *Obras Completas*, 4 vol. Barcelona: Emecé Editores, 1989.
- Cardenal, Ernesto. *Antología de la poesía norteamericana*. Trad. Ernesto Cardenal y José Coronel Urtecho. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2007.

⁶ Para lectura de los más importantes textos críticos hispanoamericanos que analizan las revolucionarias características temáticas, éticas y estéticas de la poesía de Whitman en Hispanoamérica y reflejan la complicada presencia de su elemento democrático poético (muchos de ellos escritos por poetas). Encabeza este listado el ya citado libro de Fernando Alegría *Walt Whitman en Hispanoamérica* publicado en México en 1954 y numerosos ensayos suyos posteriores que aparecen, por ejemplo, en la sección correspondiente del libro *Walt Whitman and the World* editado por Gay Wilson Allen, Ed Folsom (1995). Los artículos o libros intitolados “Walt Whitman” de Armando Donoso (1915), John De Lancey Ferguson (1916), Torres-Rioseco (1922), Luis Franco (1945). Y otros con enfoques más específicos como el ensayo de Donoso “El espíritu libre de Walt Whitman (1920), los ensayos de Jorge Luis Borges “El otro Whitman” (1929), “Notas sobre Whitman” en *Otras Inquisiciones, 1937-1952*, los volúmenes de Pepita Turnia, *Walt Whitman: cotidiano y eterno* (1943), *Walt Whitman, la voz democrática de América* (1944) de José Gabriel, *Walt Whitman y la América Latina* (1950) de Elena Aizén de Moshinski, *Walt Whitman: Racista, Imperialista, Antimexicano* (1971) de Mauricio González de la Garza, y muchos otros libros, artículos, ensayos sobre su vida, sus referentes, su voz y su ideal poético que nos incluye incluso en sus contrariedades, imperfecciones e inmortalidad infinita.

- Darío, Rubén. *Darío por Darío, Antología Poética*. Managua: Colección Cultural de Centro América, 2001
- García Lorca, Federico. *Poeta en Nueva York*. México: Editorial Séneca, 1940.
- . *Poesía Completa*. Nueva York: Random House, Vintage Español, 2012.
- Gasman, Gasman. *Saludo al mundo*. Santiago de Chile: Ed. Dde Librería Neira, 1949.
- Gibson, Ian. *Lorca y el mundo gay*. Barcelona: Planeta, 2009.
- Magaril, Nicolás. "Walt Whitman: una extraña criatura". *Hablar de Poesía*. No. 16.
<http://hablardepoesia.com.ar/numero-16walt-whitman-una-extranacriatura/>
- Martí, José. "El poeta Walt Whitman". *El Partido Liberal México. 17 de mayo de 1887: s/p. La Nación Buenos Aires. 26 de junio de 1887: s/p. OC Tomo 3: 129-43.*
- Mendoza, Miguel. *Walt Whitman, cantor de la democracia*. México: Biblioteca Enciclopédica popular, 1946.
- Mir, Pedro. *Contracanto a Walt Whitman. Canto a nosotros mismos. Antología de la poesía hispanoamericana actual*. Ed. Julio Ortega. Mexico: Siglo XXI Editores, 1987.
- Mistral, Gabriela. *Desolación*. New York: Inst. de las Españas en Estados Unidos, 1922.
- . *Tala*. Barcelona: Editorial La montaña mágica, 1938.
- Morales, Andrés. "Walt Whitman en la poesía chilena contemporánea". *Apuntes de la Cátedra de Poesía Hispanoamericana*. Miércoles 20 de octubre de 2010 Web. <http://apuntescatedrapoesiahispanoamericana.blogspot.com/2010/10/walt-whitman-en-la-poesia-chilena.html>
- Neruda, Pablo. *Canto General*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1981.
- Paz, Octavio. "Whitman, poeta de América". *El arco y la lira*, 1972.
- Stavans, Ilan, Ed. *The poetry of Pablo Neruda*. New York: Farrar, Straus, Giroux, 2005.
- Torres-Rioseco, Arturo. *La última vez que florecieron las lilas en el patio*. México: Colección literaria de la Revista Iberoamericana, 1946.
- Tuero, Tomás. "La vida privada de Garfía Lorca". *Clarín* 113 21 de mayo de 2009. Web. <http://www.revistaclarin.com/1118/la-vida-privada-%E2%80%A8de-garcia-lorca/>
- Whitman, Walt. *Hojas de Hierba*. Selección, traducción y prólogo Luis Borges. Barcelona: Editorial Lumen, 1969-1972.
- . *Hojas de hierba*. Selección, trad. y prólogo de Jorge Luis Borges. Barcelona: Editorial Lumen, 199.
- . *Prose Works*. Philadelphia: David McKay, 1892. Bartleby.com, 2000 <http://www.bartleby.com/229/>
- . *Hojas de Hierba*. Trad. y notas Francisco Alexander. Intro. Rolando Costa Picazo. Buenos Aires: Colihue, 2011.



**“HABÍA UNA VEZ IN THE USA”
O “ONCE UPON A TIME EN LOS EE.UU.”
LA LITERATURA INFANTIL HISPANOUNIDENSE**

Eduardo Lolo
*Academia Norteamericana
de la Lengua Española*

Resumen: La literatura infantil en idioma español escrita en los Estados Unidos ha sido muy poco estudiada por la crítica literaria o académica, casi siempre dedicada a las obras creadas en España y otros países donde el castellano constituye la lengua principal. Sin embargo, ya desde el siglo XIX algunos de nuestros escritores de primera categoría residentes en los EE.UU., sin menoscabo del alcance internacional de sus obras, han escrito para los niños hispanohablantes de este país. Es más, una de las obras maestras de la literatura infantil hispana de todos los tiempos fue escrita y publicada en Nueva York: *La Edad de Oro* (1889), de José Martí. Con posterioridad han continuado dicha tendencia escritores de la talla de Gabriela Mistral, Hilda Perera, F. Isabel Campoy, Yanitzia Canetti, Alma Flor Ada, etc. La mayoría de ellos ha reflejado, de manera directa o indirecta, el medio en que se desarrolla la vida de los niños hispanos en los Estados Unidos, sin merma de su extensión universal. Este trabajo intenta llamar la atención sobre el descuido de la crítica especializada a esa literatura infantil hispanounidense.

Palabras clave: Niños, literatura infantil, literatura hispanounidense

Abstract: *Children’s literature written in Spanish in the United States has seldom been examined by critics and scholars; the latter almost always focus on the main creative works from Spain and countries where Spanish is the main language. Nonetheless since the Nineteenth Century, a few outstanding authors residing in the US have written for the Spanish-speaking children of this country without diminishing their own international recognition. La edad de oro (1889), considered a masterpiece among children’s books of all times, was written and published in New York by Jose Martí. Other distinguished Hispanic writers such as Gabriela Mistral, Hilda Perera, F. Isabel Campoy, Yanitzia Canetti, Alma Flor Ada, etc., have continued expressing themselves in this sub-genre. Most of these authors—whether directly or indirectly— have explored the unique ways children’s*

lives occur in the United States without failing to articulate their universality. This paper intends to increase the awareness toward Hispano-unidense Children's Literature usually overlooked by specialists.

Keywords: *Children, Children's Literature, Hispanounidense Children's Literature*

*A la rueda, rueda,
de pan y canela.
Dame un besito
y vete pa'la escuela.
Si no quieres ir:
acuéstate a dormir.*

Ronda infantil anónima

En realidad el pan llegó a estas tierras en busca de la canela. Y aunque es cierto que no la encontró en la corteza del preciado árbol todavía furtivo en Ceilán, ello no impidió que quedara para siempre prendado al descubrirla en la piel de una beldad caminando *–del puente a la alameda–*. Desde ese principio y hasta el presente, el pan no ha dejado de admirar y amar a la canela, al menos por eso de que *“me importas tú, y tú, y tú, y nadie más que tú...”*

La lengua del pan terminaría avasallando (y engrandeciéndose a costa de) las múltiples lenguas de la canela, pero no por medio del blandir intimidante de sables desnudos, o por la argucia impositiva de un nuevo dios de barba irascible. Ganaría la batalla de las voces el artificio de la permanencia eterna de letras y tildes mediante ese siempre sorprendente acto de magia que convierte los sonidos en símbolos gráficos, del bullicioso hálito canoro a la silenciosa locuacidad del vocablo entintado. Los dioses viejos se cubrirían con ropajes nuevos, pero aportarían a las deidades recién llegadas el color de arrebato de aves no por casualidad llamadas “del paraíso”. Se buscarían El Dorado y la Fuente de la Juventud atravesando mares poblados de bellas y tentadoras sirenas, sin que nadie pusiera en duda la existencia de tales lugares y seres de ensueño. Al final de oro sería solo el tiempo, y únicamente por siempre rejuveneciéndose la lengua migrada, que terminaría naturalizándose de asombros.

De la unión del pan y la canela, más el elemento africano posterior, naceríamos los hispanoamericanos. Como lógica consecuencia de la síncretismo resultante, vendríamos de todos los tamaños y colores, en sinfonía de rasgos y acentos varios. En realidad los hijos de la América hispana somos uno y diversos a la vez, pues contrariamente a lo preconizado por José Vasconcelos no constituimos una raza cósmica, sino un cosmos de razas con un elemento homogéneo a manera de universo contenedor: el idioma del pan salpicado de canela y cocido al son del atabal yoruba, congo o carabalí.

Para los niños de ese cosmos de razas cantarían amorosas las 'sirenas' tierra adentro, libres de otro embrujo que no fuera la sonrisa maternal de tez disímil. Y escribirían poetas de estreno, y nacerían nuevas historias para los niños nuevos. Pero antes sería necesario importar del horno primigenio las historias ya contadas en las migas de antaño: el primer niño hispanoamericano sería dormido con nanas castellanas y besos taínos, sus pasos inaugurales exhortados en español con ecos devueltos en náhuatl, quechua o navajo.

Como consecuencia de lo anterior, las primeras muestras de literatura infantil hispanounidense florecieron mucho antes de que se concibiera el nuevo gentilicio acuñado por Gerardo Piña-Rosales. Es más, ni siquiera existía el país del cual proviene, pues lo que hoy llamamos Estados Unidos de América no había nacido aún. Conjeturo que serían los retablos navideños (representaciones teatrales de/para niños durante las festividades de la Natividad) los primeros textos de literatura infantil en español en lo que hoy consideramos nuestro país. Las misiones religiosas del norte del Virreinato de la Nueva España en el oeste, y sus contrapartes del este en la ciudad fundacional de San Agustín y sus alrededores, deben haber sido escenarios de ese teatro infantil en castellano todavía vigente, solo que de Cristos cobrizos y Pilatos mulatos, o viceversa. Es posible que algunos de esos textos primados se hayan importado junto a la nueva fe, pero la todavía característica sincrética de las dramatizaciones religiosas americanas actuales permite conjeturar que ya no se habrían representado en la península floridana como se hacía (y aún se hace) en la península ibérica. En efecto, la vigencia de danzas de sabor indígena por bailarines de indumentarias y tocados de luces multicolores y tambores africanos que todavía adornan los ritos católicos milenarios en América, permite suponer sin temor a equivocarnos que desde un principio la literatura infantil en español en este lado de la Mar Océana tuvo características diferentes de su homóloga europea. Finisterre no sería el fin de la tierra, pero sí el fin geográfico de la cultura española europea.

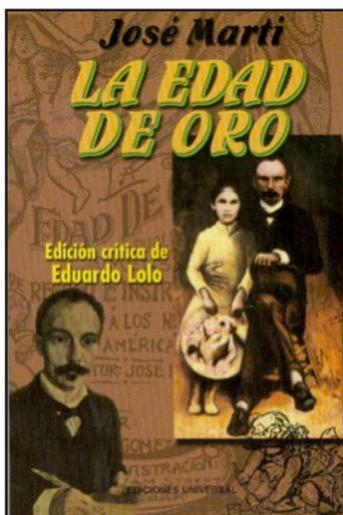
Sin embargo, hasta el siglo XIX la literatura para niños en castellano en el Nuevo Mundo no tiene otro objetivo primario que la alfabetización y el adoctrinamiento católico a través de cartillas, misales y representaciones teatrales en iglesias, escuelas y conventos. La enseñanza del español estaba directamente relacionada con la evangelización de los indios, los negros esclavos domésticos y los mestizos resultantes del cosmos de razas ya señalado; marea común de San Francisco a Valparaíso, de costa a costa, salpicando islas como al descuido.

Para identificar el punto de partida de la literatura infantil hispanounidense como tal habría que esperar hasta 1889 y respirar el aire multiétnico de Nueva York. La futura ciudad de los rascacielos era entonces un hervidero de culturas diversas traídas como el más preciado equipaje por emigrantes del mundo entero. Mirando las fotos de entonces en el museo de Ellis Island, se aprecia un concierto de exóticos ropajes y cofias que enmarcan rostros adultos tan satisfechos como asustados de haber llegado al destino soñado. Y junto a ellos, sus niños: la razón del éxodo en la mayoría

de los casos, ya con el futuro reflejado en las pupilas dilatadas de asombro más que de luz.

Además del puerto de entrada por antonomasia a este país, Nueva York era entonces el centro editorial más importante de las Américas. En efecto, para finales de la década de los ochentas se publicaban en la ciudad varios periódicos y decenas de revistas de gran importancia, incluso en idiomas diferentes del inglés. En español en particular se editaba el diario *Novedades* y una docena de revistas de regularidad varia. La producción editorial para niños no era menos importante. Salían por ese tiempo de las prensas neoyorquinas más de 10 revistas dedicadas a los infantes; al menos dos de ellas en lenguas extranjeras: *Junges Volk*, en alemán, y *La Edad de Oro*, en castellano.

De esta última vieron la luz 4 números solamente, pero bastaron para dar inicio a la literatura para niños hispanounidense propiamente dicha y revolucionar la literatura infantil en idioma español. Su redactor único sería un hijo de peninsulares nacido en la Isla de Cuba, entonces parte de España: el poeta José Martí (1853-1895). Por sus ideales independentistas sería desterrado, siendo todavía un adolescente, a la metrópolis colonial, donde vivió y estudió por un tiempo. Luego trataría infructuosamente de residir en algunas de las repúblicas hispanoamericanas recién constituidas, pero se lo impidió su rechazo a los tiranos que habían hecho de las antiguas colonias españolas cotos feudales para usufructo propio. Finalmente, luego de varios intentos fallidos de rehacer su vida al sur del Río Bravo, el joven intelectual criollo terminaría asentándose en la ciudad de Nueva York –al amparo de la democracia norteamericana–, donde desarrolló la mayor parte de su obra, incluyendo *La Edad de Oro*.



Cuando esta vio la luz en 1889 José Martí era ya un escritor conocido en las dos Américas, fundamentalmente, como cronista. Sus trabajos de voces nuevas aparecían en una docena de publicaciones de países hispano-americanos diversos, y al menos dos periódicos neoyorquinos en lengua inglesa lo habían tenido como asiduo colaborador. Sus versos, aunque no tan difundidos, no fueron menos destacados e influyentes. En realidad Martí daría inicio, sin llegarlo a saber nunca, a un nuevo movimiento literario que marcaría un antes y un después de la literatura en español: el Modernismo, cuya máxima representación en la literatura para adultos correspondería a Rubén Darío. Las características modernistas de los versos y la prosa martiana se extenderían en *La Edad de Oro* a la literatura infantil, las que después desarrollaría genialmente con voz propia Juan Ramón Jiménez con su *Platero y yo* universal.

Sin embargo, la condición de génesis de la literatura infantil hispanounidense le llega a *La Edad de Oro* no solamente por sus revolucionarios valores estéticos, pues el Modernismo –como todo movimiento literario–, decaería con el tiempo y sería reemplazado por otros patrones artísticos. El carácter primado de la literatura para niños martiana reside, fundamentalmente, en haber iniciado una línea temática cuyas particularidades esenciales aún se pueden identificar en la producción de escritores hispanos de Norteamérica más de un siglo después. Veamos algunos de esos temas recurrentes:

El culto a los héroes y próceres hispanoamericanos como forma de mantener vivas las raíces hispanas originales de los niños es un tema básico dentro de la literatura infantil martiana que luego sería continuado por algunos de los más importantes creadores de literatura para niños de nuestro país. En *La Edad de Oro* la pieza básica con este objetivo es el artículo “Tres Héroes”, que Martí seleccionó para abrir el primer número de la revista. Se trata de un bosquejo histórico de Simón Bolívar, José de San Martín y Miguel Hidalgo, que deviene en toda una apología a la libertad. No menos importante y encomiástico fue el retrato martiano de Bartolomé de las Casas en tanto que defensor de los indios. No es de extrañar, entonces, que Martí se convirtiera en la figura máxima del último esfuerzo independentista cubano y hasta que muriera en combate contra el colonialismo español. Por tal razón autores hispanounidenses posteriores lo incluirían entre los próceres a honrar a fin de mantenerlos como raíces de nuestra cultura y ampliarían los retratos a personajes más cercanos a nosotros en el tiempo. Entre los muchos ejemplos en este sentido son de destacar *Caminos (Biografías de José Martí, Frida Kahlo, y César Chávez)*, *Pasos (Biografías de Rita Moreno, Fernando Botero, y Evelyn Cisneros)* y *Celebra el Día de Martin Luther King, Jr. con la clase de la Sra. Park* del binomio compuesto por Alma Flor Ada y F. Isabel Campoy, dos de las voces más destacadas de la literatura infantil hispanounidense de todos los tiempos, ya sea trabajando juntas o de manera independiente. Son igualmente meritorias de mención las biografías ilustradas para niños de personajes tales como el propio José Martí, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Julia de

Burgos y Jorge Luis Borges, entre otros, debidas a la pluma de Georgina Lázaro León.

La creación de personajes infantiles hispanounidenses para poblar las historias a contar tiene también su génesis en *La Edad de Oro*, donde en este sentido se destacan las tres niñas de los cuentos infantiles originales de Martí, las que pueden asociarse a una infanta hispanounidense real en tres etapas diferentes de su vida: María Mantilla. Esta niña era hija de la mujer con quien Martí mantuvo su más larga y estable relación amorosa: Carmen Miyares. Es más, dada la importancia de María Mantilla en la obra martiana (incluso más allá de *La Edad de Oro*) algunos la consideran hija natural del poeta. El tema de la más famosa poesía de *La Edad de Oro*, “Los zapatitos de rosa”, se considera que tiene su raíz en una anécdota real de la pequeña neoyorquina. En el cuento en verso se llama Pilar, posiblemente el primer personaje infantil hispanounidense en alcanzar la posteridad.

Son muchos los personajes infantiles creados por nuestros escritores basados en las experiencias de vida de los niños hispanos en los Estados Unidos. Entre ellos, por razones de espacio, voy a destacar uno solamente: Kike, de la famosa novela homónima de Hilda Perera. Se trata de una narración polivalente en que la autora, basada en hechos reales compilados por ella misma, recrea las peripecias de un niño cubano llegado a este país sin sus padres a través de la Operación Pedro Pan, maniobra de religiosos y defensores de los derechos humanos que logró el traslado de cientos de infantes cubanos a los Estados Unidos a principio de los años sesenta, burlando tanto a las autoridades castristas como a las norteamericanas. La autora combina magistralmente pavor, dolor, frustración y esperanza en un todo salpicado de humor. Al final de la novela Kike, de nuevo junto a sus padres que también lograron salir de Cuba, ya no es el niño cubano que llegó casi de contrabando a la Florida: es un niño hispanounidense. Los pequeños lectores hispanos de los Estados Unidos se ven tan bien reflejados en la novela, que no cesan las ediciones de las peripecias de Kike, siempre llegando a los Estados Unidos con cada nuevo niño arrancado (aunque sea para su bien) de su vida de estreno para dejar de ser el mexicano, o el cubano, o el nicaragüense o el venezolano típico que fuera para terminar siendo algo igual y distinto a la vez: hispanounidense.

Pero ello no implica que nuestra literatura infantil en español deje de lado el fomento de la opción multicultural ante el peligro de la desculturización hispana a favor de la contraparte anglosajona solamente. *La Edad de Oro* es todo un mosaico multicultural en español que abre las puertas de las más importantes culturas del mundo a los infantes hispanos. En ese sentido son de señalar “La Ilíada, de Homero”, “Las ruinas indias”, “Músicos, poetas y pintores”, “La Exposición de París”, “Un paseo por la tierra de los anamitas” y “Cuentos de elefantes”, con lo que desarrolla temas europeos, americanos, asiáticos y africanos. El ya nombrado tándem de F. Isabel Campoy y Alma Flor Ada ha publicado varias obras con ese objetivo multicultural, entre las cuales cabe destacar *Celebra Hannukah con un cuento de Bubbe*, *Celebra el Año Nuevo Chino con la familia Fong*,

Celebra el Halloween y el Día de Muertos con Cristina y su conejito azul, Celebra el Mardi Gras con Joaquín, arlequín, etc. Íntimamente

ligado al tema anterior está el propósito de nuestros escritores de instilar en nuestros infantes los valores humanos universales que propicien la solidez de la autoestima de los niños hispanos y los prevenga contra la discriminación. Este es un tema recurrente en *La Edad de Oro*, que se desprende de la unidad e igualdad de la especie humana que constituye uno de los tópicos más importantes que Martí desarrolló en los cuatro números publicados. En particular se destaca la crónica “La Historia del Hombre, contada por sus casas” que Martí crea a partir de varias piezas periodísticas sobre la Exposición de París de ese año. Entre los ejemplos más recientes con igual objetivo son de destacar *Alegría de estar juntos casi iguales* y *Alegría de estar juntos no somos tan diferentes*, así como *Imagina un mundo mejor*, todos de Yanitzia Canetti, una de las más fructíferas escritoras hispanounidenses para infantes de los últimos tiempos.

La presentación de los avances tecnológicos a los niños a manera de incentivación al estudio de las ciencias es otro tema repetido de la literatura infantil hispanounidense desde sus inicios. En *La Edad de Oro* tiene ese propósito la crónica “Historia de la cuchara y el tenedor” y la breve referencia a “La Galería de las Máquinas”, ambas desprendidas del material que Martí seleccionó de las crónicas sobre la Exposición de París de 1889. Se encuentra perdido otro trabajo de igual objetivo que no llegó a publicarse por razones de espacio: “La luz eléctrica”. En épocas más recientes el tema se amplió a las ciencias en general, como se desprende de obras tales como *Abecedario salvaje*, *Abecedario de plantas* y *Abecedario nutritivo*, de Yanitzia Canetti. También será un tema recurrente en las ediciones bilingües que trataremos más adelante.

La educación ideológica republicana, mediante la transmisión del conocimiento de la historia, los personajes y documentos básicos de la democracia estadounidense aparece ya en la obra infantil martiana. En efecto, en *La Edad de Oro* abundan las referencias al valor de la libertad y el sistema político republicano, aunque no se mencionan nombres de personajes históricos en especial, con la excepción del Marqués de Lafayette. En escritores posteriores se hace más directo el desarrollo del tema, como en *Celebra el Cuatro de Julio con Campeón, el glotón* y *Celebra el Día de Acción de Gracias con Beto y Gaby*, ambos de la pluma a dos voces de Alma Flor Ada y F. Isabel Campoy. Otro ejemplo a destacar es *Yo también puedo ser presidente*, de Yanitzia Canetti.

La traducción o adaptación al español de textos escritos originalmente en otros idiomas a manera de puente e identificación entre la cultura hispanounidense y otras culturas constituye una de las características fundamentales de las ediciones norteamericanas en español de libros para la infancia. Dicha tendencia ya aparece en *La Edad de Oro*, llena de traducciones o adaptaciones de trabajos creados inicialmente en inglés o francés. Entre las primeras cabe destacar las poesías “Cada uno a su oficio” (de Ralph Waldo Emerson) y “Los dos príncipes” (de Helent Hunt Jackson) aunque

las traducciones de Martí eran más bien recreaciones del tema dado. Los cuentos “Meñique”, y “El Camarón Encantado” (de Edouard de Laboulaye) así como “Los dos ruiseñores” (de Hans Christian Andersen) son claros ejemplos de adaptaciones de alta factura. Es de destacar que Martí siempre les dio crédito a los autores de las historias originales.

Las traducciones al español de clásicos de la literatura infantil se ampliaron a medida que la población hispana aumentaba, como consecuencia del creciente éxodo de familias enteras cruzando la frontera hacia los EE.UU. Las obras de autores tales como Jonathan Swift, Edgar Rice Burrough, Hans Christian Anderson y Antoine de Saint-Exupéry, por citar unos pocos ejemplos, se hicieron lecturas comunes entre los infantes hispanos de este país. Los nuevos clásicos no se hicieron esperar también traducidos, y hoy pueden encontrarse en español prácticamente todas las obras de Dr. Seuss, C.S. Lewis, Mary Pope Osborne, y Pat Mora, entre otros.

El texto en castellano, sin embargo, llegó un momento en que no fue suficiente. La metamorfosis de Kike se repite a diario en todos los estados de la Unión. Al poco tiempo de haber llegado el niño hispano a estas tierras, comienza a distanciarse del que fue, aunque sin dejarlo de ser nunca. Muchos no vuelven jamás al terruño donde germinaran, ya sea por haber entrado o permanecido ilegalmente en los Estados Unidos, por la persistencia de las adversas condiciones políticas y/o económicas que hicieron que su familia emigrara, u otras razones igualmente poderosas en su veto. Algunos sí vuelven al cabo del tiempo, aunque sea de vacaciones; pero ya no son los mismos que huyeran perseguidos de cerca por el hambre o la violencia, ni llegan al mismo lugar de donde salieran aunque el tiempo parezca haberse allí detenido. Vuelven nostálgicos a sus puntos de origen para regresar frustrados a los Estados Unidos, con un pasado sobre los hombros de tiempo y espacio a la vez, igualmente irreversibles. Ciertamente que mantienen el idioma español, fundamentalmente para comunicarse con sus mayores y el primito recién llegado. Pero entre ellos prefieren hablar inglés, o se comunican saltando de una a otra lengua con la misma facilidad con que lo hacen en las cuerdas de sus juegos. No pocos, ya adultos, hasta deciden identificarse con un nuevo ‘gentilicio’ que los diferencie de sus paisanos y pasan a llamarse “chicanos” o “niuyorrican”. La tendencia más reciente (fundamentalmente en la costa oeste) es apropiarse del término general “latino”, reduciéndolo –al particularizarlo– para que identifique a los hispanoparlantes solamente, en detrimento de otras importantes colonias latinas asentadas en nuestro país como las formadas por brasileños, italianos, haitianos, portugueses, etc.

En todo caso el fenómeno resultante ha sido el bilingüismo. Y como la literatura infantil no puede escapar de los vaivenes del equilibrio entre oferta y demanda, las traducciones de textos para los niños hispanos de los Estados Unidos de los últimos 30 o 40 años se caracterizan por ser, en sentido general, ediciones bilingües. La mayoría de las publicaciones de tales características son obras originalmente escritas en inglés y traducidas al castellano para su edición hispanounidense. Aunque también se da el

caso en dirección contraria. El objetivo es alcanzar al niño con cualquiera de las dos lenguas en que le resulte más cómoda la lectura, colocando en el colimador comercial tanto a los infantes recién llegados como a los que ya llevan más tiempo en esta nación.

El espectro temático sigue siendo prácticamente el mismo, por cuanto los objetivos básicos de los creadores continúan vigentes: lograr que los pequeños lectores mantengan las raíces culturales hispanas al tiempo que conozcan y asimilen las del nuevo medio, que se identifiquen con personajes que los representen, que aprendan a respetar la convivencia implícita en el multiculturalismo, que afiancen sus valores humanos más allá de regionalismos, razas y/o nacionalidades, que no se queden al margen de los avances científicos y tecnológicos contemporáneos, y todo lo que les permita su desarrollo en tanto que miembros de una cultura diferente, tanto de la anglosajona como de las hispanas regionales que les sirvieran de génesis: la cultura hispanounidense.

Los textos biográficos abundan, tanto de personajes hispanos, anglosajones o afroamericanos. En el campo político se presentan importantes figuras que van de George Washington a Barak Obama, pasando por el Marqués de Lafayette, Thomas Jefferson, Alexander Hamilton, Abraham Lincoln, Martin Luther King, Jr., César Chávez, etc. Llama la atención el número de biografías bilingües dedicadas a deportistas exitosos. Sirven de ejemplo las de Tony Romo, Derek Jeter, Selena Williams, Wilma Rudolph, Marion Jones, Tiger Woods, etc. Entre los biógrafos más publicados en traducciones o ediciones bilingües se encuentran Yuyi Morales, Stephen Feinstein, Kathleen Collins, Zella Williams, Maya Glass, Tracie Egan, Aleine DeGraw, Heather Feldman, y Gilliam Gosman, entre otros.

Dentro de la ficción, predominan los personajes con los cuales los niños hispanounidenses pueden identificarse, ya sean humanos o no. Entre los más famosos se encuentran Juan Bobo, de Pura Belpré; Clifford, de Norman Bridwell; La Gatita Lucía, de Catherine Bruzzone; Magda, de Becky Chavarría-Cháirez; los Cinco Monitos, de Eileen Christelow; Pepita, de Dumas Lachtman; La Prietita, de Gloria E. Anzaldúa; Olivia, de Ian Falconer; el Cucuy, de Claudia Galindo; Trino, de Diane González Bertrand; Robot y Rico, de Anastasia Suen; Greg y sus diarios de Jeff Kinney; etc., etc. Casi todos los personajes nombrados aparecen en múltiples narraciones en series de historias de ficción, la mayoría de ellas evidentemente exitosas en ambos idiomas a juzgar por el apreciable número de ediciones.

Los avances tecnológicos y las informaciones científicas ocupan un lugar prominente en las publicaciones bilingües para nuestros infantes. Los temas van de la vida de un diminuto insecto al universo mismo. Carros automotores de todo tipo, naves aéreas antiguas y modernas, barcos de superficie y submarinos, animales extintos o existentes, partes del cuerpo humano y muchos otros tópicos afines constituyen las series publicadas más numerosas. Son tantos los autores que desarrollan temas científicos para nuestros niños, que toda lista se volvería tediosa e incompleta a la vez. Es de aclarar, sin embargo, que no se trata de una ciencia rígida, maniatada

de números. Ni de una tecnología chirriante de fórmulas oxidadas. Estamos hablando de literatura, donde se hace danza el vuelo de una mariposa y se convierte en arcoíris un simple rayo de luz indómito. Una ciencia y una tecnología vistas a través del prisma de la magia del arte, en que la naturaleza aparece adornada de abalorios musicales.

Temas religiosos de fuentes judeo-cristianas también cubren buena parte de las traducciones o ediciones bilingües para los pequeños lectores hispanounidenses. Además de obras únicas e individuales, son muy populares las series tales como *Dios, necesito hablarte de...* original de Susan K. Leigh; *Escuela Bíblica de Vacaciones*, de Claire Miller; ¡Escucha! ¡Mira!, de Gloria McQueen Stockstill; y *Coloreando con Jesús*, de María Esther Sturtz. En todas ellas no se intenta acercar al infante a la deidad, sino que es esta la que se adosa al infante. El Dios de índice colérico se torna benévolo; consecuentemente, no hay expulsiones iracundas, sino bienvenidas generosas. La divinidad se hace niño; el niño, divino.

Para este lector las obras más destacadas son, no obstante, aquellas que reflejan directamente la vida de nuestros infantes en su nuevo medio estadounidense: la casa, la familia, la escuela, sus juegos y costumbres, sus mascotas. Entre los autores de obras bilingües dentro de ese amplio campo se destacan George Arcona, Alma Flor Ada, F. Isabel Campoy, Jorge Argueta, Teresa Armas, Linda Bozzo, Samuel Caraballo, Amy Costales, Rebecca Emberley, Nazario García, Diane González Bertrand, Graciela Limón, Isabel Muñoz, René Colato, Carmen Lomas Garza, Gary Soto, Francisco Jiménez, y Víctor Villaseñor, entre otros muchos. Sus personajes han dejado de ser los niños mexicanos, puertorriqueños o cubanos que eran antes de emigrar a los Estados Unidos para convertirse en infantes hispanounidenses. Ello no implica una pérdida de las raíces originales, sino su complemento en esas otras raíces culturales en el nuevo suelo, abonadas con dolor, miedo, no pocos fracasos iniciales y sí, muchas esperanzas.

La literatura infantil norteamericana en español o bilingüe reclama entonces un papel protagónico en el registro de una nueva cultura: la del pan anglosajón en armónica unión con la heterogénea canela hispanoamericana al compás polirítmico del tambor africano. A nuestros niños les seguimos cantando “dame un besito y vete pa’la escuela”. Pero del esfuerzo de nuestros escritores ha surgido un nuevo final para la conocida ronda: “Si no quieres ir: acuéstate a...leer”, que hay mucho escrito, pluma y alma en ristre, conformando la literatura infantil hispanounidense.

Obras citadas

- Ada, Alma Flor e Isabel Campoy. *Celebra el Día de Acción de Gracias con Beto y Gaby*. Miami: Santillana USA, 2006.
- . *Celebra el Cuatro de Julio con Campeón, el glotón (Cuentos Para Celebrar / Stories To Celebrate)*. Miami: Santillana USA, 2016.

- . *Celebra El Día de Martin Luther King, Jr. Con La Clase de La Sra. Park (Cuentos Para Celebrar / Stories to Celebrate)*. Miami: Santillana USA, 2016.
- . *Celebra el Halloween y el Día de Muertos con Cristina y su conejito azul*. Miami: Santillana USA, 2016.
- . *Celebra el Mardi Gras con Joaquín, arlequín*. Miami: Santillana, 2016.
- . *Celebra Hannukah con un cuento de Bubbe*. Miami: Santillana USA, 2016.
- Campoy F. Isabel y Ada, Alma Flor. *Caminos. Las biografías de José Martí, Frida Khalo, César Chávez*. Miami: Alfaguara, 2002.
- . *Pasos. Las biografías de Rita Moreno, Fernando Botero, Evelyn Cisneros*. Miami: Alfaguara, 2002.
- . *Celebra el Año Nuevo Chino con la familia Fong*. Miami: Alfaguara Infantil, 2006.
- Canetti, Yanitzia. *Abecedario salvaje (Abecedarios)*. Lawrence, MA: Brickhouse Education, 2009.
- . *Yo también puedo ser presidente*. Lawrence, MA: BrickHouse Education, 2009.
- . *Abecedario de plantas*. Lawrence, MA: Brickhouse Education, 2010.
- . *Abecedario nutritivo*. Lawrence, MA: Brickhouse, 2010.
- . *Alegría de estar juntos casi iguales*. Lawrence, MA: BrickHouse Education, c2010.
- . *Alegría de estar juntos no somos tan diferentes*. Lawrence, MA: BrickHouse Education, 2010.
- . *Imagina un mundo mejor*. Lawrence, MA: CBH Books, 2010.
- Leigh, Susan K. *Dios, necesito hablarte de... intimidar*. St. Louis: Concordia Publishing, 2014.
- Martí, José. *La edad de oro*. 1889. Edición Crítica de Eduardo Lolo. Miami, FL: Ediciones Universal 2001.
- Miller, Claire. Serie *Escuela Bíblica de Vacaciones / Vacation Bible School*. St. Louis: Editorial Concordia, 2005-2011.
- McQueen Stockstill, Gloria. *¡Escucha! ¡Mira!* St. Louis, MO: Editorial Concordia, la división hispana de Concordia Publishing House, 2002.
- Perera, Hilda. *Kike*. Madrid: Ediciones SM, 1988.
- Sturtz, María Esther H. *Jesús Vive: Libro Para Pintar, Crear y Conocer A Dios (Coloreando con Jesús (Numbered))*. St. Louis: Editorial Concordia, 2006.



**ANIMISMO, EXPERIENCIA DE LO EXTRAÑO
Y PRÁCTICAS VISUALES FIGURATIVAS:
EL ALMA DE LOS OBJETOS EN “LAS ESTATUAS”
Y “LA FOTO”, DE ENRIQUE ANDERSON IMBERT**

Dorde Cuvardic García
Universidad de Costa Rica

Resumen: Las representaciones visuales que cobran ‘vida’ cuentan con una larga tradición en la literatura de todas las culturas y, en particular, en la narrativa latinoamericana del siglo XX. Desde la experiencia de lo extraño, Anderson Imbert reflexiona en el microrrelato “Las estatuas”, en clave humorística, sobre la ‘vida’ y el ‘alma’ de dos figuras escultóricas. En una nueva vuelta de tuerca, este cuento no ofrece el tema de las imágenes que excitan el deseo del ser humano (que cuenta con una larga tradición en la literatura, desde el mito de Pigmalión y Galatea), sino más bien el de aquellas representaciones figurativas –en el presente caso, esculturas– que se desean entre sí, ejemplificadas en las estatuas de la fundadora de un colegio inglés y su profesor más famoso. En otro microrrelato, “La foto”, Anderson Imbert explora la condición metonímica de la fotografía, su condición de *index*, su potestad de designar e incidir, por contigüidad existencial, sobre el referente representado. En este cuento, el girasol que planta la esposa poco antes de su muerte sigue creciendo en la última fotografía que sacó su marido.

Palabras clave: Cuento, artes visuales, experiencia de lo extraño, animismo, Anderson Imbert, fotografía

Abstract: *Visual representations that come to ‘life’ have a long tradition in the literatures of every culture and, in particular, in 20th Century Latin American fiction. From the experience of the supernatural, Anderson Imbert, reflects humorously on the ‘life’ and ‘soul’ of two sculptures in the piece of micro fiction “Las estatuas”. A new tour de force, this story does not offer the theme of ‘live’ images stimulating human desire (belonging to a long literary tradition, starting with Pygmalion and Galatea’s myth), but rather the response of figurative representations, the statues of two teachers in the board school garden, witnessing a female student’s act of vandalism. In another text of microfiction, “La foto”, Anderson Imbert explores the met-*

onymic condition of photography, its index condition, its power to appoint and influence –by existing side by side– the referent being represented. In this short story, the sunflower the wife planted just before her death keeps growing in the picture taken by the husband prior to her passing.

Keywords: *Short story, visual arts, supernatural experience, animism, photography*

Introducción

Las representaciones visuales que cobran ‘vida’ cuentan con una larga tradición en la literatura y, en particular, en la narrativa latinoamericana del siglo XX. La relación del ser humano con los objetos (entre ellos, las formas artísticas), como si estos últimos tuvieran vida, responde a lo que se ha definido como el sistema de creencias animista, es decir, aquella comprensión del mundo mediante la que el ser humano asume que la naturaleza y la cultura material producida por el ser humano cuentan con un alma.

En su conocido ensayo sobre lo ominoso o siniestro, Freud considera que este tipo de manifestaciones –la de los objetos que ‘aparentan’ tener vida a partir de una proyección antropomorfa operada por la mente humana– responden, a una comprensión animista de la existencia, familiar en el estadio inicial del proceso civilizador, pero que en etapas posteriores de este último quedó reprimida. Una modalidad de lo siniestro, como precisa Freud, es la incertidumbre que tiene el ser humano de enfrentarse a la condición animada de un ser en apariencia inanimado (219-51).¹ Solo en situaciones específicas esta visión de la existencia, anteriormente ‘familiar’, vuelve a ser recuperada del olvido.

Muchos relatos literarios, en el marco de la llamada literatura fantástica y de lo extraño, destacan, precisamente, mediante el retorno de lo reprimido, la constante y relevante presencia que sigue ocupando la comprensión ‘animista’ de la existencia en la cotidianidad de sociedades supuestamente desligadas de prácticas ‘ancestrales’, consideradas primitivas, atrasadas, casi siempre atribuidas a culturas no occidentales que permanecieron, desde el pensamiento eurocéntrico, ‘estancadas’ en el proceso civilizador. En particular, el escritor y crítico literario Enrique Anderson Imbert

¹ Freud confirma que su análisis conduce, finalmente, al animismo, concepción del mundo caracterizada por “llenar el universo con espíritus humanos, por la sobreestimación narcisista de los propios procesos anímicos, la omnipotencia del pensamiento y la técnica de la magia basada en ella, la atribución de virtudes ensalmadoras [...] a personas ajenas y cosas (mana), así como por todas las creaciones con que el narcisismo irrestricto de aquel periodo evolutivo se ponía en guardia frente al inequívoco veto de la realidad” (240).

(1910-2000) cuenta con numerosos microrrelatos que tematizan la vida de objetos inanimados, entre los cuales elegimos dos para el presente ensayo.

Nuestras preguntas de investigación son: ¿qué experiencias específicas del sistema animista de comprensión del mundo quedan expuestas narrativamente en los microrrelatos “La foto” y “Las estatuas”? y ¿qué papel desempeñan las representaciones visuales figurativas en la reactivación del sistema animista de comprensión de la realidad en estos textos? Analizaremos esta temática en los mencionados microrrelatos,² modalidad de cuento que predomina en la producción de Anderson Imbert. Mucho antes de que, con el cambio de milenio, la minificción o nanoliteratura atrajera la atención de la crítica literaria, de los medios de comunicación y del público lector, Anderson Imbert ya había ofrecido, en el segundo tercio del siglo XX, excelentes manifestaciones de esta modalidad discursiva.

En el estado de la cuestión existente sobre los cuentos de Anderson Imbert se destaca la simbiosis entre el humor de sus relatos y las experiencias fantásticas y extrañas representadas. Blanco Amores subraya, como procedimientos recurrentes de su narrativa corta, la construcción de situaciones irreales, muchas veces tratadas lúdicamente, y la comprensión intelectual de las fantásticas atmósferas recreadas (259-64), mientras que Lojo se refiere a la importancia que reviste en sus cuentos fantásticos el uso del humor, el ingenio, la parodia, la sátira y lo grotesco (149-74). Omil, en su análisis de “Luna” y “Vértigos”, de *El gato de Cheshire*, también destaca la intervención del ingenio y la ironía en la arquitectura expresiva de los cuentos de Anderson Imbert (333-52).

El principio que singulariza el relato corto fantástico del escritor argentino es su comprensión de la existencia humana como una experiencia absurda: la literatura, al permitir la construcción de situaciones paradójicas que anulan las expectativas, permite materializar narrativamente la ironía del destino o ironía situacional, de la que todo sujeto humano es víctima. Este último cree controlar todos los hilos de su existencia; los cuentos humorísticos del escritor argentino, en cambio, nos permiten tomar conciencia, por medio de las expectativas frustradas que encaran sus protagonistas, del caos que impera en nuestra vida.

Animismo y pervivencia del alma del ser amado en “La foto”

Publicado en la sección “La pareja humana”, de la colección *Dos mujeres y un Julián* (1982), el microrrelato “La foto” utiliza un narrador heterodiegético y una focalización interna. Desde el distanciamiento de este tipo de narrador tenemos acceso a la toma de conciencia paulatina que tiene el personaje de la experiencia extraña que se ofrece ante sus ojos.

² Aunque actualmente existe una eclosión en la teoría del microrrelato, la mayor parte de las contribuciones no identifican los rasgos genéricos que lo singularizan.

Después de la invención de la fotografía, esta tecnología fue utilizada inmediatamente como metáfora de la intencionalidad mimética descriptiva del escritor realista. A su vez, se convirtió en tema de aquellos relatos que se refieren a su introducción e importancia en la vida cotidiana. La fotografía, en todo caso, también comenzó a integrarse en la narrativa de lo fantástico y lo extraño. Frente a su condición en principio prosaica, positivista –con la función primordial de registrar la realidad–, desde su invención se elevaron voces que hablaban de su carácter ‘inquietante’. En este sentido, una de las experiencias más siniestras que rodean al retrato (menos en el pictórico, más en el fotográfico), es que el observador ‘siente’ que los ojos del sujeto retratado lo observan exclusivamente a él, sin importar el lugar de la habitación donde se encuentre ubicado.³

Otra experiencia siniestra –la que nos ocupa en la presente ocasión– radica en la transformación o cambio de la imagen figurativa que la fotografía representa. En este caso surge una situación paradójica ya que el acto fotográfico consiste, en principio, en la captura –mediante la imagen fija– de un momento específico de la evolución temporal de los acontecimientos.⁴ Desde la experiencia de lo fantástico, en las fotografías se puede llegar a transformar el objeto representado: este último adquiere vida. El *allí* y *entonces* de la fotografía se convierte en el *aquí* y *ahora*, atributo tradicionalmente asociado al discurso cinematográfico.

En “La foto”, Anderson Imbert explora el principio metonímico de la fotografía, su condición de *index* desde un punto de vista animista, con lo que se exhibe su potestad de sustituir, por contigüidad existencial, al referente representado, que pasa a vivir en la representación. A continuación ofrecemos el microrrelato de Anderson Imbert:

Jaime y Paula se casaron. Ya durante la luna de miel fue evidente que Paula se moría, apenas unos pocos meses de vida le pronosticó el médico. Jaime, para conservar ese bello rostro, le pidió que se dejara fotografiar. Paula, que estaba plantando una semilla de girasol en una maceta, lo complació: sentada con la maceta en la falda sonreía y... ¡Clic!

Poco después, la muerte. Entonces Jaime hizo ampliar la foto –la cara de Paula era bella como una flor–, le puso vidrio, marco y la colocó en la mesita de noche.

Una mañana, al despertarse, vio que en la fotografía había aparecido una manchita. ¿Acaso de humedad? No prestó más atención. Tres días más tarde: ¿qué era eso? No una mancha que se superpusiese a la foto sino un brote que dentro de la foto surgía de la maceta.

³ Hans Belting ha explicado la relación intersubjetiva, de carácter virtual, que se establece en el retrato occidental entre el sujeto retratado y el espectador (71-75).

⁴ Se parte del supuesto de que la fotografía es una imagen fija y que, a lo más, incentiva la representación de la temporalidad mediante el llamado *momento pre-gnante*, característica compartida con la pintura y con la escultura.

El sentimiento de rareza se convirtió en miedo cuando en los días siguientes comprobó que la fotografía vivía como si, en vez de reproducir la naturaleza, se reprodujera en la naturaleza. Cada mañana, al despertarse, observaba un cambio. Era que la planta fotografiada crecía. Creció, creció hasta que la final un gran girasol cubrió la cara de Paula. (Anderson Imbert, *Dos mujeres...* 273-274)

Al inicio del cuento, se parte del supuesto de que Jaime y Paula han sostenido un largo noviazgo y, como un último acto de amor, ya que la pareja es consciente de que ella morirá pronto, deciden casarse. Jaime busca eternizar el recuerdo de Paula: la fotografía. El motivo por el que decide realizar esta acción es una de las funciones principales de este medio comunicativo: preservar al sujeto en el recuerdo, convertir la ausencia en presencia, embalsamar el tiempo, encapsularlo. Bazin, en “Ontología de la imagen fotográfica”, reflexiona sobre la capacidad virtual que tiene la fotografía –en su génesis automática– de promover, en la conciencia del espectador, la eliminación de la distinción entre el signo y el referente, entre la representación y lo representado, de promover la conversión del *allí y entonces* en el *aquí y ahora*: “Sean cuales fueren las objeciones de nuestro espíritu crítico, nos vemos obligados a creer en la existencia del objeto representado, re-presentado efectivamente, hecho presente en el tiempo y en el espacio. La fotografía se beneficia con una transfusión de realidad de la cosa a su reproducción” (Bazin 18). Añadamos que la transfusión de realidad supone que el referente se traslade virtualmente al presente de la recepción fotográfica, aunque desprovisto de vida, embalsamado, sin quedar sujeto a la evolución de la degradación temporal. Para Bazin, la imagen fotográfica se llega a identificar con el hecho representado, pero además el referente queda liberado de su temporalidad previa:

en lugar de un calco aproximado nos da el objeto mismo, pero liberado de las contingencias temporales. [...] procede siempre por su génesis de la ontología del modelo. De ahí el encanto de las fotografías de los álbumes familiares. [...] no son ya los tradicionales retratos de familia, sino la presencia turbadora de vidas detenidas en su duración, liberadas de su destino [...] porque la fotografía no crea –como el arte– la eternidad, sino que embalsama el tiempo; se limita a sustraerlo a su propia corrupción. (18)

Este es el propósito de Jaime: preservar a su esposa del olvido, ‘liberarla’ de su destino, la muerte, en una imagen que cobrará un elevado efecto de realidad. Jaime obtiene, al fotografiar a Paula, una vida detenida en su degradación física, moral. El *clic* es el acto que la embalsama como imagen. Tenemos acceso al motivo por el que Jaime decide fotografiar a su esposa: “para conservar ese bello rostro”, es decir, todo el afecto que hubo en esta relación amorosa.

La foto que le ha tomado a Paula se convierte en un fetiche y pasa a quedar integrada en un altar secular. Después de la muerte de su esposa, “Jaime hizo ampliar la foto [...] le puso vidrio, marco y la colocó en la me-

sita de noche” (Anderson Imbert, *Dos mujeres...* 274). En otras palabras, su viudo procede a la consagración también secularizada de una imagen, acto que consiste en investirla de poderes sobrenaturales. Proteger la fotografía con un vidrio y con un marco supone, para Jaime, conservar la memoria de la persona amada y actualizar su presencia, virtualmente. La mesita de noche es el altar: es como un ataúd de vidrio que preserva el cuerpo momificado –en imagen– de Paula. Asimismo, ampliar la foto es una acción encaminada a reforzar el efecto de realidad de la representación visual, una manera de potenciar la ‘presencia’ de la persona ausente.

Ahora bien, el efecto de embalsamar el referente contra la corrupción del tiempo queda anulado en ciertos relatos fantásticos que tienen a la fotografía por protagonista: esta representación visual ya no es un cuerpo ‘momificado’, sino dotado de vida. Es lo que termina por ocurrir en “La foto”. Se comienza a operar el sentimiento de la extrañeza en Jaime (o de ‘rareza’, del que habla el narrador), al que tiene acceso el lector mediante el estilo indirecto libre empleado en el texto. Este personaje se formula las siguientes preguntas sobre la mancha que aparece un día en la fotografía: “¿Acaso de humedad? [...] ¿Qué era eso?” (Anderson Imbert, *Dos mujeres...* 274). El sentimiento de extrañeza da paso a la experiencia o sentimiento de lo ominoso cuando la mancha se convierte progresivamente en una planta: “Era que la planta fotografiada crecía” (Anderson Imbert, *Dos mujeres...* 274).

¿Qué significado tiene que el girasol termine por cubrir la cara de Julia? El principio de semejanza previo establecido por el narrador entre Paula y el mundo de las flores (la cara de Paula es bella *como* una flor) se convierte en principio de identidad absoluta entre objeto y sujeto (el girasol cubre la cara de Paula; la planta ‘es’ el rostro, sede de la identidad). Opera el principio de la encarnación o participación del alma de Paula en la planta fotografiada, del girasol, al que ha otorgado vida, al transferirle la suya propia.

Otro microrrelato de Anderson Imbert, “Fotografía”, de *El gato de Cheshire* (1965), también tematiza la transformación –sin agente externo– de una representación figurativa en principio inanimada. Ernesto, a partir de fotos sueltas procedentes de distintas épocas, elabora un retrato familiar colectivo con el abuelo ‘joven’ yuxtapuesto a la nieta ‘nonagenaria’. Una vez enmarcada la fotografía –de nuevo el acto de enmarcar, que consagra la función del retrato fotográfico como objeto de culto familiar–, la sala en la que está situado se convierte en una mezcolanza de distintos planos temporales, de distintas épocas. En este último caso, la representación fotográfica ha sido capaz de crear una temporalidad propia, síntesis del tiempo histórico singular vivido por cada uno de los miembros de la familia de Ernesto.⁵ Sin embargo, en el cuento “La foto” de Anderson Imbert queda transferida

⁵ Por lo demás, otros textos literarios tematizan la transformación, evolución o cambio de representaciones figurativas fijas. *El retrato de Dorian Gray* (1890), de Oscar Wilde, nos ofrece la transformación del retrato pictórico de su protagonis-

la vida o el alma de la esposa muerta a la imagen del girasol. Se produce un proceso de transferencia metonímica. Ignoramos qué le ocurrió a la semilla en la maceta del mundo real, pero sabemos que el girasol representado en la fotografía había comenzado a crecer. El alma de Paula se encarna, se encuentra presente, en la planta, a la que otorga vida.

En el corto dirigido por Sean Penn, en representación de Estados Unidos, del filme colectivo “11’09”01”, también se ofrece el tema de la transferencia de la vida del ser humano que muere a una flor, aunque sin la mediación de una representación visual, como sucede con la fotografía del cuento de Anderson Imbert. Un viudo, encerrado en una vivienda a la que nunca llega el sol, sobrevive obsesionado con el recuerdo de su pareja, recientemente fallecida. Las flores que su esposa cuidaba están marchitas. Su vivienda se encuentra enfrente de las Torres Gemelas y, a medida que estas últimas se derrumban, inmediatamente después de los ataques terroristas, entra la luz en la vivienda y la maceta de flores recupera, en breves instantes, el esplendor de su belleza. Esta ficción tiene tono alegórico: la vida de las víctimas de los atentados del 11 de septiembre queda transferida –como un símbolo de esperanza contra el olvido– a las flores del viudo.

La transferencia metonímica en una representación fotográfica, como ocurre en “La foto”, de Anderson Imbert, se representa asimismo en “Apocalipsis en Solentiname”, de *Alguien que anda por ahí* (1977), de Julio Cortázar. El escritor argentino, al ver las fotos idílicas y *naïf* de la vida cotidiana de los habitantes de la isla de Solentiname, aprecia, superpuestas, imágenes de torturas y actos de violencia militar ejercidos contra el pueblo no solo nicaragüense, sino también latinoamericano. En las fotografías queda impreso el presente ‘idílico’ de los habitantes de una isla centroamericana, pero asimismo el pasado represivo de los regímenes dictatoriales, como situación espectral que poco a poco va cobrando vida ante el espectador. Este cuento es una advertencia implícita contra el olvido con el que muchas veces cubrimos –en nuestra complacencia pequeñoburguesa– la represión de los regímenes políticos dictatoriales.

Animismo y escarnio en “Las estatuas”

Contrastando con el tono serio del cuento “La fotografía”, Anderson Imbert reflexiona en clave humorística sobre la ‘vida’ y el ‘alma’ de las representaciones escultóricas en el microrrelato “Las estatuas”, incorporado en la colección *El gato de Cheshire* (1965). Tematiza el intento de escarnio que la estudiante de un colegio privado pretende ejercer sobre las estatuas de dos autoridades educativas y la respuesta que una de ellas adopta para evitarlo:

ta, que va registrando, imprimiendo, certificando, paulatinamente, su degradación moral.

En el jardín de Brighton, colegio de señoritas, hay dos estatuas: la de la fundadora y la del profesor más famoso. Cierta noche –todo el colegio, dormido– una estudiante traviesa salió a escondidas de su dormitorio y pintó sobre el suelo, entre ambos pedestales, huellas de pasos: leves pasos de mujer, decididos pasos de hombre que se encuentran en la glorieta y se hacen el amor a la hora de los fantasmas. Después se retiró con el mismo sigilo, regodeándose por adelantado. A esperar que el jardín se llene de gente. ¡Las caras que pondrán! Cuando al día siguiente fue a gozar la broma vio que las huellas habían sido lavadas y restregadas: algo sucias de pintura le quedaron las manos a la estatua de la señora fundadora. (Anderson Imbert, *El gato...* 425-426)

La vida de las esculturas, recordemos, se ha incorporado en la literatura desde el tema del deseo que estas representaciones provocan en el ser humano (que cuenta con una larga tradición en la literatura, desde el mito de Pigmalión y Galatea).⁶ Anderson Imbert opera una vuelta de tuerca en este tema, ya que en “Las estatuas” no tematiza el deseo sexual de un observador humano animado hacia una representación mimética inanimada –sea pintura o escultura– sino el escarnio sexual que pueden recibir los sujetos humanos a través de sus imágenes, exhibidas en el espacio público. Al pintar sobre el suelo huellas de pasos que parten de los pedestales de la fundadora del colegio y del profesor y se encuentran en la glorieta próxima, pasos que sugieren un encuentro corporal, la alumna busca atribuir, ante la comunidad de estudiantes y de profesores, un comportamiento censurable a sujetos (profesores) que deberían consagrarse a una conducta moralmente intachable. Son huellas de pasos que “se hacen el amor”, señala el narrador; es decir, podríamos pensar, que se ‘confunden atropelladamente’ en el suelo de la glorieta. El objetivo es atribuir un amor ilícito, furtivo, pero asimismo ridículo, a dos docentes.

El intento de escarnio contra los profesores se emprende mediante un acto que el resto de sus colegas definiría como una acción vandálica contra sus representaciones figurativas. Gamboni precisa que en el uso de este

⁶ Recordemos que el vínculo entre las imágenes y la sexualidad supone un vasto campo de estudios, sobre todo desde la psicología. Freedberg, por ejemplo, se ocupa, en un capítulo de su libro *El poder de las imágenes*, titulado “Imágenes que excitan el deseo”, de aquellos relatos que, en la historia de la cultura occidental, tematizan el deseo de los espectadores hacia las representaciones visuales figurativas, a través de la fusión y sustitución entre imagen y prototipo (359-87). La escultura figurativa realista, como consecuencia de su tridimensionalidad y el recurso que hace del detalle, ha logrado en numerosas ocasiones incentivar un *efecto de realidad* que ha llegado incluso, en el observador, a asumir la identidad entre el signo visual (por ejemplo, la escultura de un cuerpo desnudo) y su referente (el cuerpo desnudo de un ser humano), es decir, a confundir ambos niveles ontológicos. En estas situaciones, el ser humano ha llegado incluso a desarrollar un deseo sexual hacia las representaciones visuales.

término —el de vandalismo— se incorporan connotaciones vinculadas a la gratuidad del acto o a la ignorancia y estupidez, la falta de gusto o la bajeza moral de su perpetrador (28). Podemos inferir que para el cuerpo docente, en particular, el agresor se caracteriza por su bajeza moral. Se trata de un acto traicionero realizado por un alumno cobarde.

El escarnio es el motivo que guía a las personas vengativas, por ejemplo, a difundir fotografías de personas que realizan un acto sexual o que se encuentran desnudas, o a dibujar unos genitales en la superficie de una escultura o de una fotografía. Nos encontramos en el ámbito del uso de las imágenes para infamar socialmente al sujeto representado. Este escarnio es buscado por la colegiala en el cuento de Anderson Imbert cuando decide dibujar pisadas al pie de los dos pedestales. Las llamadas imágenes infamantes o difamatorias (con las que, en la Baja Edad Media y en el Renacimiento italiano, se ajusticiaba ‘en efigie’ a enemigos políticos ausentes), o las figurillas atravesadas por alfileres o clavos de uso en la brujería de las sociedades tribales, son dos prácticas visuales asociadas al escarnio del individuo (Freedberg 285-322). Sin embargo, no se reducen a estas últimas las prácticas de humillar a individuos o grupos sociales por medio del castigo inferido sobre su representación visual figurativa. También se busca escarnecer al individuo o a la institución que representa cuando se arroja un bote de pintura sobre la efigie o el busto de Isabel la Católica en el parque de una población, cuando se derriba la escultura de un político,⁷ o cuando, como ocurre en el cuento “Las estatuas”, se sugiere públicamente la conducta sexual moralmente ‘censurable’ de dos sujetos humanos —en este caso, profesores— mediante la asignación de este comportamiento a sus respectivas representaciones figurativas.

En el cuento de Anderson Imbert, la primera intención del escarnio protagonizado por la colegiala es la de sugerir que ambos profesores (los referentes de las estatuas) protagonizaban en el pasado una conducta sexual furtiva. Se supone que el profesorado carece de ‘actividad sexual’ en su lugar de trabajo (un colegio, por ejemplo) y, especialmente, entre sus integrantes. En el imaginario cultural educativo, atribuir y exhibir públicamente una sexualidad activa a la figura sacrosanta del docente —papel, en principio, asexuado, consagrado a la difusión de la ‘casta sabiduría’— ha sido una de las tradicionales tácticas vengativas del alumnado contra el ejercicio de la autoridad de sus ‘superiores’. La deshonra pública es el objetivo que guía a los productores de las imágenes infamantes y también es el que guía a la alumna, en el cuento de Anderson Imbert, a realizar su acción: “la representación visual, independientemente de su forma, parece

⁷ De hecho, este tipo de actos, en el imaginario público, simbolizan la caída de los regímenes políticos. Por ejemplo, muy pocos recuerdan el momento exacto en el que quedó derrocado el régimen de Saddam Hussein, pero muchos lo asocian al derribo de una de sus estatuas en un parque de Bagdad por parte de un grupo de ciudadanos.

suficiente para garantizar la eficacia del castigo” (Freedberg 292-93). Desde una práctica próxima, la caricatura, Gombrich también asocia la representación del sujeto a la deshonra (338-339).

En todo caso, también debe explorarse una segunda intención o función del escarnio protagonizado por la colegiala: expresar la voz de protesta de un nosotros colectivo, el de los estudiantes, contra el absolutismo de las autoridades educativas. Gombrich considera que una de las funciones de la caricatura política es la de confirmar o apuntalar el sentido de pertenencia de un grupo —en sus reivindicaciones— frente a uno externo (340-341). Asimismo, en el caso que nos ocupa, el comportamiento de la colegiala representa el sentimiento de protesta del colectivo de estudiantes ante las estrictas normas educativas de los profesores.

En todo caso, es posible distinguir un tercer motivo, intención o función del escarnio. Es imposible que la colegiala busque castigar con el desdicho a los sujetos representados en las estatuas, entre otros motivos por encontrarse muertos (es improbable que se erija una estatua a un sujeto vivo). Además, al ser asumidas estas acciones de escarnio por las instituciones educativas como actos vandálicos encaminados a la venganza contra un individuo (el profesorado) o una institución (la educativa), y no como la denuncia de una conducta sexual reprensible ‘real’ entre dos docentes, con seguridad no será considerado como un acto ‘serio’ —es decir, alusivo a una conducta real— por las autoridades del colegio.

En última instancia, creemos que la intención de la alumna es, simplemente, demostrar que el respeto recibido por la figura de un docente en una institución educativa también puede llegar a ser violado o quebrantado —aunque sea únicamente a través de su representación figurativa— es decir, que toda figura de autoridad también puede quedar sujeta al desprestigio moral de su imagen pública. Las coordenadas sociales indican el clima de represión sexual de la sociedad en la que se desarrollan los acontecimientos del cuento. La ciudad es Brighton; el espacio social, un internado de señoritas. El lector comprende que la moral victoriana impera en la cotidianidad de las muchachas y que la colegiala se encuentra a disgusto con esta atmósfera social de represión sexual. En esta atmósfera autoritaria, se considera como un acto de escarnio el de visibilizar, contra su voluntad, la sexualidad —públicamente reprimida— de los individuos. El quebrantamiento de la moral represiva en los internados educativos es, precisamente, un tópico de la literatura erótica.

Al final del cuento, el lector comprueba que el intento de escarnio de la alumna se frustra. El narrador sugiere que la estatua de la fundadora borró las huellas de pintura: se alude a una supuesta conducta ‘vital’ de una representación figurativa inanimada. El narrador asume la existencia de una experiencia animista en un entorno ‘civilizado’: un internado. Con sorpresa, la alumna comprobará al día siguiente que la estatua de la fundadora —por la pintura que conservan las manos de la efigie— que esta última ha borrado las huellas de las pisadas.

El cuento de Anderson Imbert es un microrrelato y, como tal, incentiva en el lector la formulación de finales alternativos que, aunque no han quedado actualizados en el texto, sí son promovidos virtualmente por el autor implícito en el destinatario. Un final alternativo –y más ‘picante’– puede ser el siguiente: la fundadora del colegio y el profesor– o sus representaciones escultóricas– tuvieron relaciones sexuales en la glorieta, pero borraron de tal manera todo rastro –las huellas del viaje de ida y de vuelta, el regodeo del acto carnal– que a la mañana siguiente el jardín se encontró libre de las huellas pintadas.

Conclusiones

Recordemos que el cuento, como género, ha sido definido por el efecto que busca provocar en el lector. Edgar Allan Poe, en su reseña sobre los *Cuentos dos veces contados*, de Nathaniel Hawthorne, considera que la sorpresa del lector debe definir este último género. El efecto es provocado por la peripecia o el giro inesperado –contra las expectativas– de los acontecimientos. Es lo que ocurre en los dos cuentos de Anderson Imbert analizados, relatos que, aunque utilizan un narrador heterodiegético, emplean la focalización interna, si seguimos la terminología de Genette. Es decir, el narrador aporta un conocimiento cuya fuente surge, única y exclusivamente, del sujeto protagonista, la estudiante traviesa en “Las estatuas” o Jaime en “La foto”. Los cuentos de Anderson Imbert se ubican en la narrativa de lo extraño, más que de lo fantástico, como ocurre también con muchos de Julio Cortázar. En los dos cuentos analizados se pasa de la mimesis como reproducción o copia, a la mimesis como creación. Las representaciones figurativas prolongan la realidad y la enriquecen. De esta forma, la utilización de un narrador heterodiegético para relatar una perspectiva subjetiva de los acontecimientos (la llamada focalización interna) tiene por propósito, precisamente, objetivar el acontecimiento extraño, convertirlo en un acontecimiento real, empírico, existente. Si se utilizase un narrador homodiegético (más exactamente, autodiegético) el lector podría concluir que el acontecimiento es, simplemente, producto de la imaginación de su protagonista.

Obras citadas

- Arancibia, Juana Alcira. Ed. *La lógica del crítico en la creación lúdico-poética (Homenaje a Enrique Anderson-Imbert)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Corregidor, 2001.
- Anderson Imbert, Enrique. “Las estatuas”. *Narraciones completas. Volumen I*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1990. 425-26.

- . "La foto". *Narraciones completas. Volumen II*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1990. 273-74.
- . "Fotografía". *Narraciones completas. Volumen II*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1990.
- Bazin, André. "Ontología de la imagen fotográfica". *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp, 1966. 13-20.
- Belting, Hans. *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz editores, 2007.
- Blanco Amores, Ángela. "El cuento de Enrique Anderson Imbert". Ed. Juana Alcira Arancibia. *La lógica del crítico en la creación lúdico-poética (Homenaje a Enrique Anderson Imbert)*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 2001, 59-64.
- Cortázar, Julio. "Apocalipsis en Solentiname". *Cuentos completos II*. Madrid: Alfaguara, 2010.
- Freedberg, David. *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta* (Segunda edición). Madrid: Cátedra, 2009.
- Gamboni, Dario. *La destrucción del arte. Iconoclasia y vandalismo desde la Revolución Francesa*. Madrid: Cátedra, 2014.
- Genette, Gérard. *Figuras III*. Barcelona: Editorial Lumen, 1989.
- Freud, Sigmund. "Lo ominoso". *Obras completas. Volumen 17 (1917-1919)*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1976. 219-51.
- Gombrich, Ernest. "Magia, mito y metáfora: reflexiones sobre la sátira política". *Gombrich esencial. Textos escogidos sobre arte y cultura*. Londres: Phaidon, 1997, 331-53.
- Lojo, María Rosa. "Humor, ironía y parodia en la cuentística de Enrique Anderson Imbert". Ed. Juana Alcira Arancibia. *La lógica del crítico en la creación lúdico-poética (Homenaje a Enrique Anderson Imbert)*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 2001.
- Poe, Edgar Allan. *Obras en prosa, I y II* (Traducción, introducción y notas de Julio Cortázar). Madrid: Universidad de Puerto Rico/Revista de Occidente, 1956.
- Omil, Alba. "Enrique Anderson Imbert y el microrrelato". Eds. Carlos E. Paldao y Laura Pollastri. *Entre el ojo y la letra. El microrrelato hispanoamericano actual*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2014. 333-52.
- Wilde, Oscar. *El retrato de Dorian Grey. El retrato del señor W.H.* (Introducción de Luis Antonio de Villena). Madrid: Gredos, 2006.
- 11'09"01-September 11* (Filme colectivo): Corto de Estados Unidos. Dirección: Sean Penn. Producción: Alain Brigand. Francia, 2002.

PALABRA Y FOTOGRAFÍA INTERACTIVAS EN LA OBRA DE GERARDO PIÑA-ROSALES

Francisco Peñas-Bermejo
The University of Dayton
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Gerardo Piña-Rosales elabora un novedosísimo lenguaje gráfico al hacer dialogar texto literario e imágenes entre sí para materializar imbricados ecos esenciales y referenciales en ambas direcciones. Con magistral estilete verbal y fotográfico correlacionado, Piña-Rosales acuña visual y lingüísticamente perspectivas, ángulos, luces y sombras que expanden el impacto expresivo de manera precisa e instantánea y que impulsan la reflexión sobre lo explícito y lo implícito. La elasticidad del lenguaje gráfico conforma una porosidad de fronteras en la que la conjunción de lo visual y lo conceptual origina una lúcida experimentación significativa. Un ejemplo singular son las “fotogrerías”, síntesis de fotografía y greguería en las que Piña-Rosales asume un espíritu vanguardista y prestidigitador, circense y arriesgado para propulsar la sugerencia y la meditación.

Palabras clave: Lenguaje gráfico, interacción expresiva, fotografía, *fotogrería*, diálogo.

Abstract: Gerardo Piña-Rosales elaborates an innovative graphic language enacting a masterful verbal dialogue of words and photographs. The interaction of literary text and image produces interweaved echoes and references from both directions. Piña-Rosales combines perspectives, angles, lights, and shades visually and linguistically. This results in a heightened, more precise and immediate impact that stimulates the reflection between the implicit and the explicit. The elasticity of this graphic language creates a porous area wherein the confluence of visual and conceptual stimuli generates a lucid experiment in meaning. A singular example is what the author calls “fotogrerías,” a synthesis of photography and greguería in which Piña-Rosales takes on an avantgarde, illusionist, circus-like, and daring stance to propel insinuations and reflection.

Keywords: Graphic language, expressive interaction, photography, *fotogrería*, dialogue.

La fotografía y la literatura son dos de las pasiones artístico-reflexivas de Gerardo Piña-Rosales. Con frecuencia brotan en distintas publicaciones críticas y creativas algunas de sus instantáneas como complemento imbricado y relevante del contenido. Es el caso del *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, en el que a modo de ejemplo, junto a un ensayo centrado en los sesgos del español y el es-panglish en Estados Unidos aparece una fotografía con labios superpuestos con uniones y fracturas (226).



También surge otro documento gráfico de un tren al anochecer en la sección dedicada a la novela *La vida pasajera* de Víctor Manuel Ramos (382), triunfadora en el I Certamen Literario de la ANLE, o una instantánea en la sección “Teoría en torno a la justicia” en *Finales felices* de Francisco Laguna Correa, obra ganadora del II Certamen Literario de la ANLE (68).

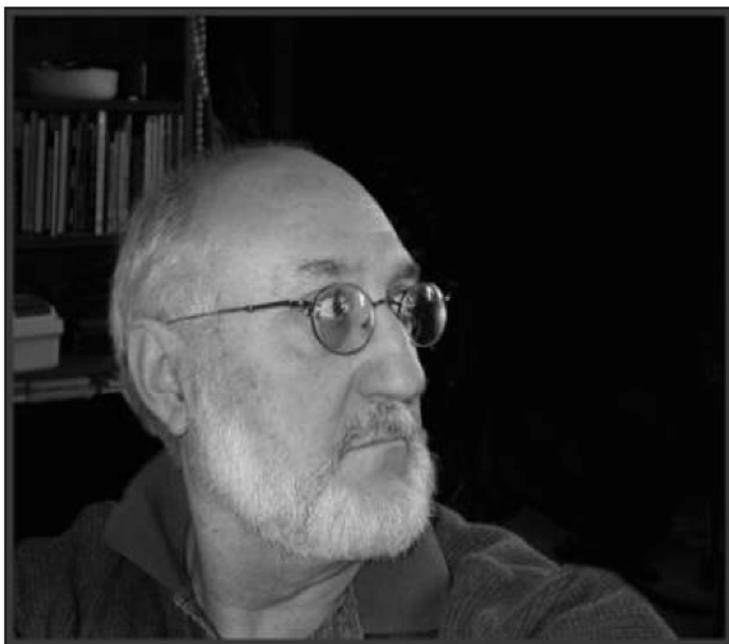


En el *Boletín informativo de la ANLE* son asiduas las captaciones fotográficas en los apartados “Para reír o llorar” y “De andar y ver” (La espuerta, 134).



Y más, Gerardo Piña-Rosales fue nombrado “Fotógrafo del Mes” por la revista *Cronopio* que dedicó una de sus galerías virtuales a una selección de su obra fotográfica (http://galeria.revistacronopio.com/index.php?option=com_content&view=article&id=188&Itemid=251).

Según declaración personal a Wenceslao Carlos Lozano, la fotografía le permite a Piña-Rosales “vivir en la plenitud de los sentidos, el instante mismo de esa vida que se nos va con cada aliento” (146). Pero, además, también le ofrece la posibilidad de vivir varias vidas, más o menos formales, rebeldes y refractarias según documentan estos autorretratos de Piña-Rosales como profesor universitario en CUNY, director de la ANLE, o enmascaradamente subversivo.



Autorretrato

Piña-Rosales es gran conocedor del arte de la fotografía tanto de su teoría como de su técnica y de su realización. En varios de sus ensayos ha complementado crítica literaria y fotográfica por ejemplo en *El 98 y el descubrimiento del paisaje español* y *Pintura y fotografía en la generación del 98 (reflexiones sobre el principio ekfrástico)*. Y también el artista gaditano es un gran artífice de enfoques fotográficos y narrativos fundidos con

intención y agudo trasfondo según se aprecia especialmente en su novela *Desde esta cámara oscura*, en sus *Fotogrerías* y en su cuento *Ninífolepsia*.

Por medio del ojo de la cámara y el ojo creador se captan momentos únicos e irrepetibles, el instante absoluto y decisivo de una fugacidad que no regresa y la subjetividad del artista al edificar su estilo con ángulos, planos, volúmenes, tonos, texturas, ritmos...

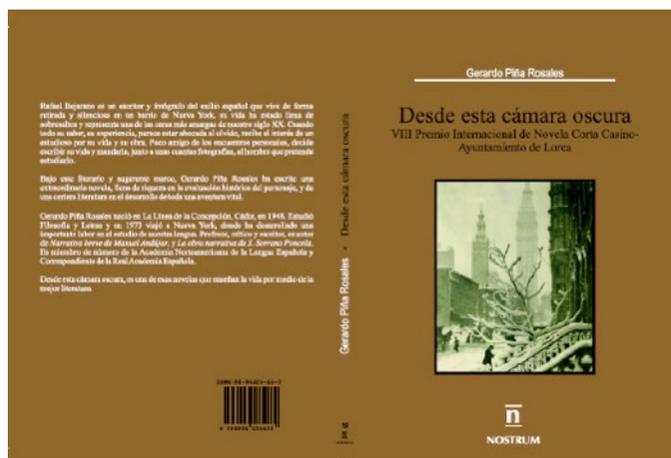


El ojo que ves...

Como ya se sabe, la palabra fotografía viene del griego “foto” que es luz y de “grafis” que es pintar o dibujar. Por tanto, la fotografía es pintar con luz. Por su parte, la narración articula situaciones enmarcadas en una trama y en unas coordenadas espacio-temporales que persiguen efectos de verosimilitud como representación de una realidad. ¿Qué ocurre, entonces, cuando la fotografía y la escritura dialogan entre sí? Para Piña-Rosales surge la oportunidad de recrear la expresividad con un lenguaje plástico de destellos de luz y de palabras, de sentidos implícitos, explícitos y simbólicos. Conviene, además, recordar que en el relato y en la fotografía se establece siempre una dinámica entre dos sujetos y sus subjetividades, la del autor-lector y la del fotógrafo-espectador. Ambos colaboran para lograr una comunidad en la manera de ver y en el acto de imaginar que resulte en entendimiento de lo hasta entonces invisible o inédito. Por supuesto, la narrativa y la fotografía requieren dominio de la técnica, pericia en la sintonización de la trama y de la imagen, precisión para encajar referente y referencia. Su concordancia lleva a una recodificación expresiva que evidencia una visión del mundo traducida en escritura de luz. Por ello, resulta

significativo que la novela *Desde esta cámara oscura*, en la que el arte fotográfico es eje discursivo crucial, tenga un capítulo titulado emblemáticamente “Escribir con luz (y con sombras)”.

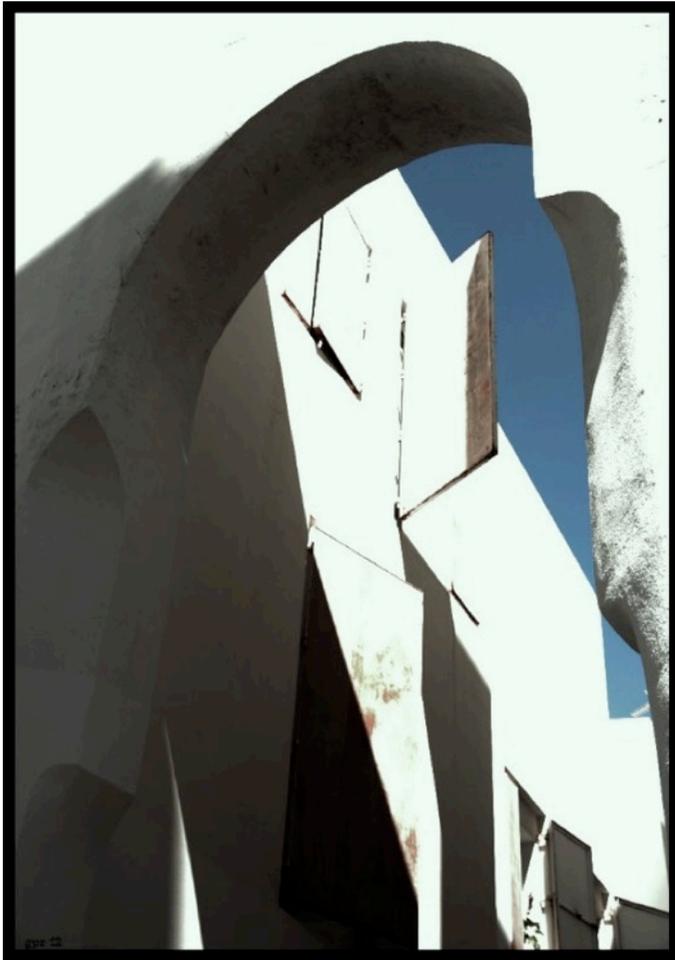
Desde esta cámara oscura Piña-Rosales recibió el VIII Premio Internacional de Novela Corta Ayuntamiento de Lorca en 2006. En ella, se rinden dos tributos extraordinarios: el primero al exilio desencadenado por la Guerra Civil española, que se expande, con carácter universal, al exilio físico, geográfico, interno, metafísico y existencial del ser humano; y el segundo a la ilimitada devoción por el arte fotográfico. La novela se desarrolla con voces narrativas e imágenes para revelar a Rafael Bejarano, personaje central y fotógrafo español exiliado en Nueva York. Se producen, así, correferencialidades interactivas entre escritura e instantáneas que maximizan la efectividad imaginaria.



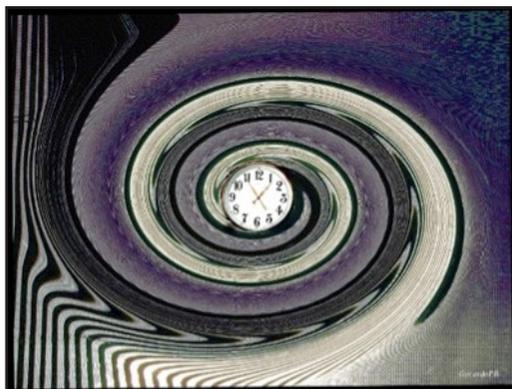
Para el personaje Bejarano, la fotografía era un modo de vida, una búsqueda de identidad personal y artística, “una forma de conocimiento, un medio para expresar nuestra conciencia” (65). Y, también, una manera de trascender exenta de las circunstancias de la vida que son exclusivamente relevantes solo para uno mismo, como él confiesa: “De cualquier modo, ahí están mis fotografías, mis escritos. Es lo mucho o lo poco que he podido realizar. No soy yo el más indicado para juzgarlos, pero ahí están, ahí quedan, mientras yo desaparezco en el olvido” (15-16). Curiosamente, estas palabras de la novela están muy próximas a la siguiente manifestación de Piña-Rosales al explicar su entrega al arte fotográfico: “Tal vez la razón de ser de mis *Instantáneas* radique en un deseo profundo, soterrado, de asomarme al abismo del horror, al precipicio de la muerte. La cámara es simplemente un medio, pero pocos medios como el objetivo, capaz de

captar esa realidad que se nos escapa. Y, claro, uno se hace la ilusión de que esas fotos, esos textos vivirán cuando uno esté criando malvas” (146).

En el capítulo “Escribir con luz (y con sombras)” se testifica la emoción, conocimiento y conciencia extraordinarios de medir y sopesar la luz “metamorfoseando, con sus infinitos matices, eso que llamamos ‘realidad’” (94). Las instantáneas, según la voz narrativa, materializan eternamente momentos fugaces, verifican plásticamente un hecho, un fragmento detenido de un tiempo y una situación únicos en su intensidad y perspectiva lográndose un equilibrio entre forma y contenido en mágica sinestesia de emoción y arquitectura



En la cámara oscura del fotógrafo, el tiempo se congela aunque exteriormente continúe sin pausa el inexorable tic-tac del acontecer. Y este recinto se convierte en refugio, guarida y vivencia al límite de una parcela acotada de la realidad en la que se renueva ese instante prístino de percepción visual, según confiesa Bejarano: “Siempre que contemplo mis propias fotografías, se recomponen en mi mente las circunstancias del momento en que fueron tomadas: la intensidad y el matiz de la luz, la complejidad o sencillez de la composición, la profundidad de campo, la distancia focal” (22).



Si en *Desde esta cámara* oscura había un espléndido compendio sobre el arte de la fotografía integrado dentro de la trama de la novela, en *Fotogererías* se conforma un diálogo entre instantáneas y textos, una apretada funcionalidad de palabras plásticas e imágenes verbales por los que la imaginación rasguea la realidad y la transmuta. Lo posible literario pudiera entonces ser factualmente documentado con la fotografía para dilatar las fronteras de lo concebible. En el caso de otras artes, ya se han dado confluencias frecuentes en poesía y pintura desde hace siglos, o cercanamente en los “pictopoemas” de Victor Brauner (1903-1966), por ejemplo. Sin embargo, es muy novedoso en el ámbito hispano que Gerardo Piña-Rosales establezca una comunión de fotografía y literatura siendo él mismo el autor de los textos literarios y de las instantáneas, ya que su homología confiere una expresividad potenciada y una vigorosa estructura espacial de estímulos fantásticos.

Fotogererías es una obra mixta de lúcida experimentación con sugerente y, a la vez, subversivo lenguaje gráfico en que reverberan espejismos y concreciones. En la “fotogerería”, síntesis intensa de fotografía y greguería, Piña-Rosales asume un espíritu vanguardista y prestidigitador, circense y arriesgado para acompañar a Ramón Gómez de la Serna por Madrid

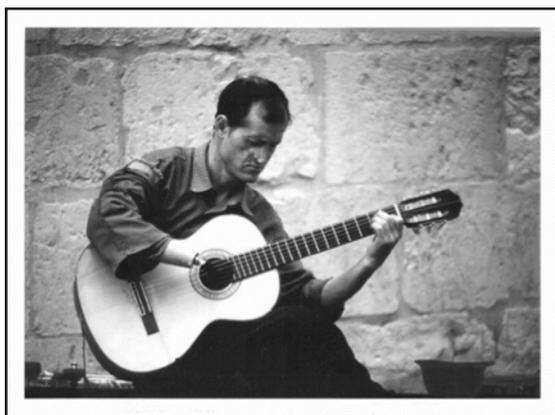
desde el amanecer hasta el crepúsculo.¹ Nada es accesorio en los textos ni en las instantáneas; al contrario, su interpenetración cuestiona los convencionalismos e impulsa la meditación. El ojo de la cámara y el ojo creador se sincronizan para captar el entorno inmediato y ampliarlo con inéditos filamentos dimensionales sobre multitud de rostros, escenas y objetos porque como se expone, “Todo se transforma, si sabemos observar sin ser observados” (123). He aquí algunos ejemplos de fotogerías y de sus trastocamientos significativos según algunos temas y sensaciones:

- **Surrealismo (16):** “Jean Cocteau y Antonin Artaud, cadáveres exquisitos, juegan al ajedrez con objetos encontrados –objets trouvés– por el flemático Duchamp” (115).



- **La insólita perplejidad (18):** “Las aguas del Estanque del Retiro se estremece al oír los acordes dolientes de una guitarra. Es el Concierto de Aranjuez. Joaquín Rodrigo era ciego, y este guitarrista es manco” (133).

¹ En la conversación con Wenceslao Carlos Lozano, Piña-Rosales declara: “Yo siento una gran admiración por ese gigante (él solo constituye toda una literatura) que fue Ramón Gómez de la Serna, aunque creo que de su narrativa solo se salvan dos o tres novelas. Hay un exceso de pirotecnias verbales que desvían la atención del lector y acaban exasperándolo. Sus aportaciones más interesantes y fecundas siguen siendo las greguerías y sus inclasificables ensayos. Eso de que dos realidades distintas se ayunen para crear una nueva realidad, o surrealidad, me llevó a Lautréamont” (145).



- **Misoginia (20):** “La cabeza que veis, hidra poliédrica, debe de representar los múltiples rostros de la mujer, sus innumerables máscaras. ¿Qué soy misógino? Una estudiosa neoyorkina, que acaba de escribir un libro sobre mi obra, lo afirma y lo confirma, pero lo que pasa es que ella es mujer y no me comprende” (130).



- **Lo macabro (21):** “De los apareamientos con los maniqués nacen a veces las muñecas. Siniestras muñecas, de cuerpos de niños y almas de viejos, las amo y las odio. No os fiéis nunca de las muñecas” (131).

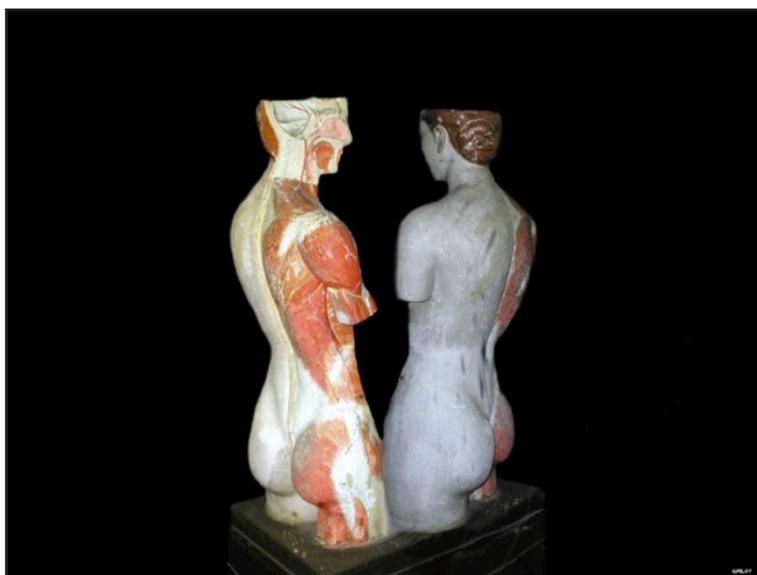


- **El terror –las muñecas– (22):** “Parecen indefensas pero no lo son. Se esconden tras los visillos o bajo la mesa de camilla, pero nos espían siempre, malévolas, como duendes o güelfos, de porcelana o de madera, de cera o de marfil. Y cuando dormimos, se acercan a nuestro lecho y nos susurran palabras que se cuelan en nuestros sueños y en nuestra vigilia” (132).

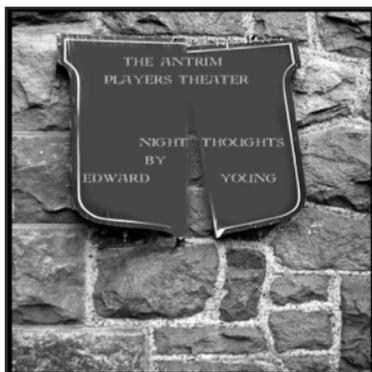


Otra sutil y perspicaz acometida estética de Piña-Rosales fusionando palabra y fotografía es su parodia de la novela gótica en forma de cuento titulado *Ninfolépsia*, en el que hay ecos del relato *Nimpholepsy* de William Faulkner y, a la vez, innovadores planos. Ahora bien, ¿qué sig-

nifica la palabra “ninfolepsia”? Proviene del griego “numpholetos” y de “ninfa”. Describe un estado de agitada emoción, especialmente asociado al deseo inalcanzable, la persecución de la ninfa o de un ideal femenino o artístico, que llega a ser obsesivo hasta incluso convertirse en alguna forma de locura. Esta ansia inquietante surge tras una difusa y fugaz visión accidental del perfil de una joven de espectral belleza en el ambiente nocturno de un bosque. Si en el relato de Faulkner un campesino que regresa de trabajar vislumbra la perturbadora presencia de la joven y el desarrollo es exclusivamente escrito, en *Ninfolepsia*, de Piña-Rosales, es un bibliotecario que vive en New Hampstead, New York, y la trama avanza secuencialmente por medio de la interacción de palabra y fotografía. El marco del cuento es la noche y la pasión con citas de José Cadalso y Denton Wench e instantáneas de la luna y de dos cuerpos primordiales que sitúan la narración en el contexto de la novela gótica y de la dinámica de eros y tánatos.



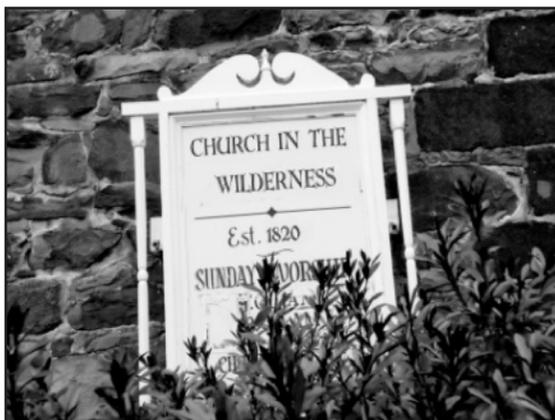
En el entorno campestre de una tarde de octubre, ventosa y fría, el narrador y protagonista del cuento reduce la velocidad de su Volvo al ver un cartel de un grupo teatral The Antrim Players Theatre y el título de su obra “Pensamientos nocturnos”, que funciona como preámbulo a la entrada a un mundo a la vez real e irreal en el que el lector, al igual que en una obra de teatro, participará visualmente del argumento.



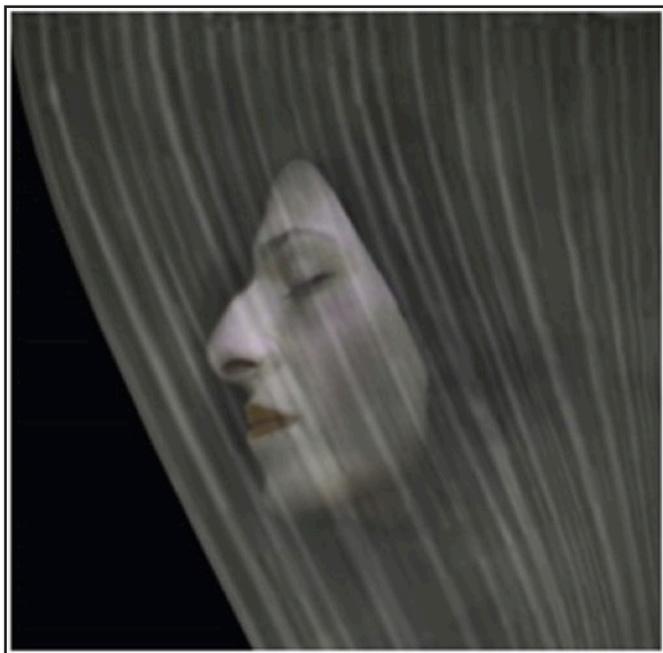
El narrador pasea por el Harriman State Park. Con las sombras de la noche cayendo, escucha un rumor de voces y “picado por la curiosidad”, se dirige hacia allí “para poder observar sin ser observado”, a la manera de



cierto voyerismo tan frecuente en la literatura que es fuente importante de creatividad. Descubre una iglesia anglicana y en ella un “escudo negro con letras góticas, orinegras” y las tumbas de un pequeño cementerio.



Tras ellas observa una carroza fúnebre en cuyo interior “juraría haber entrevisto el velado rostro de una mujer”.



Unos hombres, que al igual que la carroza parecían de otro tiempo, descargaron un ataúd blanco.



Al caer accidentalmente al suelo se abrió “revelando el cuerpo desnudo de una adolescente de espectral belleza, amordazada de pies y manos. La muchacha se estremeció violentamente. Y entonces sentí su mirada, una mirada empavorecida, suplicante, una mirada que no podré olvidar jamás”.



El narrador es descubierto y se da a la fuga. Ya en su casa, cuestiona si todo no habría sido un sueño o una broma de su imaginación, pero ante todo se pregunta “¿quién sería la hermosa joven a la que aquellos desalmados pretendían enterrar en vida?, ¿qué insospechado horror se ocultaba tras su implorante mirada?, ¿qué misterio escondían aquellos ojos espantados?”.

Después de unos días, regresa de noche al mismo lugar y halla solamente una tumba en cuya lápida se constata el nombre de la joven enterrada viva, Virginia, y cava hasta encontrar un ataúd que está vacío.



Después de varios meses, obsesionado, melancólico y enfebrecido, vuelve otra vez a buscar a Virginia, pero la iglesia y el cementerio han desaparecido. Al escarbar la tierra donde presentía que la tumba estaba, un guardabosques lo interrumpe y el narrador lo espeta: “Busco a Virginia, a mi Virginia. ¡La han enterrado viva ¿Lo entiende? ¡Viva! ¡¡Viva!! ¡¡¡Viva!!!” Meses más tarde, en un hospital psiquiátrico, el narrador explica su estado, su búsqueda infructuosa de la mujer etérea, del ideal inalcanzable, quizá de la belleza absoluta: “Cuándo, cuándo se convencerán de que no estoy loco, sino sólo enamorado? Enamorado, sí locamente enamorado de Virginia, de mi Virginia” (9). Y recuérdese que Virginia, esa ninfa que se posesiona del narrador, también aparece en *Fotogrerías* al igual que esta misma máscara entre burlona, tétrica, surreal y misteriosa, transfiguradora de realidades y edificadora de paraísos artificiales.²

² Piña-Rosales revela aspectos de la gestación de “Ninfolépsia” en su conversación con Wescenlao Carlos Lozano: “...desde muy joven me sentí atraído por lo

La interacción de palabra y fotografía en la obra de Gerardo Piña-Rosales establece un perspectivismo visual y reflexivo fluctuante entre lo entrevisto, lo leído y lo insinuado en experiencia comunicativa compartida por el artista del lenguaje-imagen y su lector-espectador. Entre las fronteras de la imaginación y de la verosimilitud se suceden compenetradamente secuencias de textos y de instantáneas con alternantes de objetividad y subjetividad, una interrelación de arte visual y verbal con matices ekfrásticos que culmina en una distintiva experiencia sensorial y cuyo objetivo es la eliminación de espacios exclusivos, como señala Piña-Rosales:

La escritura es a veces demasiado limitada, y entonces la fotografía viene un poco en su ayuda. Lo que ocurre es que son medios muy distintos, diacrónica una, sincrónica la otra, por lo que se establece una tensión nueva en el discurso narrativo [...] a medida que se avanza en la lectura, esa dicotomía entre palabra e imagen deja de extrañar. En el fondo, es un intento más de derribar las fronteras que separan y limitan las artes. (148)

La elasticidad de este lenguaje gráfico tan originalmente forjado por Gerardo Piña-Rosales acrisola una conjunción de lo visual y de lo conceptual, una lúcida y potenciada experimentación con guiños, subversiones, impulsos y pellizcos para estimular la imaginación en búsqueda de la belleza en sus múltiples manifestaciones, preservar intemporalmente el instante único y reivindicar la absoluta libertad creadora.

Obras citadas

Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española 11 (2008).
Boletín informativo de la Academia Norteamericana de la Lengua Española 10 (julio-diciembre): 2013.

espectral, por lo morboso, por lo truculento. He sido un lector voraz de la novela gótica anglosajona (Walpole, Radcliffe, Stoker). ‘Ninfolépsia’ es una breve parodia de la novela gótica. Nació, como muchos de mis cuentos, en uno de mis frecuentes recorridos por el Harriman State Park, que, como sabes, se encuentra a pocos kilómetros de mi casa. En esos bosques se hallan algunos de mis rincones preferidos. Uno de ellos es la iglesia anglicana St. John’s in the Wilderness, con su pequeño cementerio de lápidas cuarteadas. Me atraen esos parajes poco frecuentados, misteriosos, donde puede presentarse lo inesperado, lo insólito. En ‘Ninfolépsia’ se conjugan eros y tánatos, el amor y la muerte, y también la locura. La historia se asienta en un entorno totalmente real, pero los hechos son pura invención. De nuevo, el primer impulso para escribir este cuento me vino de una fotografía, pero en este caso no mía, sino de Clarence John Laughlin, que capta la atmósfera fantasmal de un cementerio de Nueva Orleans. Me han fascinado siempre los cementerios” (151-52).

- Laguna Correa, Francisco. *Finales felices*. Nueva York: Ediciones ANLE, 2012.
- Lozano, Wenceslao Carlos. "Para entendernos. Conversación con Gerardo Piña-Rosales". *RANLE* 1 1-2 (2012): 133-56.
- Piña-Rosales, Gerardo. "A propósito de *Español o espanglish: ¿cuál es el futuro de nuestra lengua en Estados Unidos?*". *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española* 11 (2008): 217-26.
- . *Desde esta cámara oscura*. Madrid: Nostrum, 2006.
- . "Fotogrerías". *Escritores españoles en Estados Unidos*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2007. 113-39.
- . "Ninfolépsia". En *Locura y éxtasis en las letras y artes hispánicas*. ALDEEU: New York (2005): 231-38.
- . "Pintura y fotografía en la generación del 98 (reflexiones sobre el principio ekfrástico)". En *1898: entre el desencanto y la esperanza*. Monografías de ALDEEU. New York: City University of New York, 1998.
- Ramos, Víctor Manuel. *La vida pasajera*. Burgos (España): Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2011.

ROLANDO HINOJOSA EN PERSPECTIVA: UNA SEMBLANZA

Germán D. Carrillo
Marquette University
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: La ingente obra literaria de Rolando Hinojosa atrae la atención de quien ha visto cómo el escritor ha ido urdiendo una intrincada red emparentada con lo mítico a partir de sencillas estampas regionales como las de Klail City y su entorno. La lectura de su obra nos lleva por los borrosos caminos de la memoria, a veces convertida solo en hilillo del recuerdo o de la semblanza muy estilizada, a la manera de Proust, en su larga serie de *En busca del tiempo perdido*. Se trata entonces de rastrear aquí un viaje con destino propio, llevados de la mano del autor y a través de personajes como P. Galindo que, en grandes o no tan grandes dosis, algo tienen y contienen del autor desdoblado en ellos. Son trechos de un largo viaje que, pareciendo reconocibles, corren en una sola dirección: *de ida*. Hinojosa, como Thomas Wolfe, autor de aquella formidable obra sobre el regreso imposible a casa plasmado en *You Can't Go Home Again (1940)* nos enfrenta también a un pasado acrecentado o disminuido por la nostalgia, por el cariño de lo antaño familiar pero que el tiempo destructor, la memoria corrosiva y los desastres del olvido terminarán haciéndonos dudar de su mismísima existencia. La trayectoria que la obra traza como viaje al pasado es además *circular* como si estuviese anclada e incapacitada para el despegue en ese *valle* y mundo irrecuperables. Vistos desde la perspectiva del *cambio*, son reconocibles, pero solo desde el perfil astuto que da la *nouvelle noire* y detectivesca, como si mediante ella se diese la posibilidad de recobrar algo de su sustancia original.

Palabras clave: Klail City, Condado de Belken, literatura chicana, literatura hispanounidense, Saga Faulkneriana, P. Galindo, género detectivesco

Abstract: Rolando Hinojosa's growing literary oeuvre has attracted the attention of readers who have observed how he has woven an intricate web in his narrative that is closely related to myths and references to the local color of Klail City and its surrounding area. Reading his works takes us

through the blurry in-roads of memory that at times become just a shard or a very stylized semblance of an event in a manner resembling Proust in his long series *In Search of Lost Time* (1913). Our task here is to trace a voyage with a destination that is guided by the hands of the author himself through characters such as P. Galindo. These are stretches of a long journey, although seemingly recognizable, they have but a single destination: the past. Hinojosa, like Thomas Wolfe, author of *You Can't Go Home Again* (1940), shows readers a past that is embellished or reduced by nostalgia through the affection for a familiar past that sometimes falls victim to the destructive forces of time, a corrosive memory and the disaster of oblivion which causes readers to doubt its very own existence. The direction that the work traces as a trip through the past is circular as if it were anchored or disabled in a valley which constitutes an irreplaceable world. As seen from the perspective of change, the author's memories are recognizable but only through the filter of the noire or detective novel, as if through this filter there may exist a possibility to recover part of the past's original substance.

Keywords: Klail City, Belken County, Chicano Literature, Hispanounidense Literature, Faulkner saga, P. Galindo, detective novel genre

*¡Es el agua!, el agua del Río Grande!
Parece que te reclama,
¿entiendes? Es tuya y tú también le perteneces!
No importa donde estemos, siempre regresamos.
Si, a la frontera, al Valle!
A Voice of my own 125¹*

Rolando Hinojosa se crea y continuamente se rehace, recomponiéndose a sí mismo, en un P. Galindo, o en un Rafa Buenrostro, en un Jehú Malacara etc. Valiéndose de lo que hace justamente en la Serie de los viajes de la muerte en Klail City. P. Galindo lo acepta así casi sin disimulo, especialmente cuando insiste en llamarse “el “esc” [escritor en la versión española]. En la voz de Rafa en *Las canciones coreanas de amor* y en *Los empleados inútiles*, o en la de la de Jehú en *Mi querido Rafa* y también en *Claros varones* de Belken se nota el esfuerzo personal que hace por entenderse a sí mismo y para lograr expresar ese entendimiento. *Lee* 128-29.²

¹ Versión original en inglés: “¡Es el agua! It is the water, the Río Grande water. It claims you, you understand? It is yours and you belong to it too! No matter where we work, we always come back. To the border, to the Valley”.

² Versión original en inglés: “Rolando Hinojosa creates and continuously re-creates himself as P. Galindo, Rafe Buenrostro, Jehú Malacara, et al. through the

“En lo que sí mucho trabajé, en cuanto a mi vida se refiere, fue en crear una voz narrativa personal que pudiera ser también mi voz pública”. *Lee 128*.³

Rolando Hinojosa, antes Hinojosa-Smith, es una figura literaria de indudable relevancia en múltiples campos: es profesor titular de la prestigiosa Cátedra Ellen Clayton Garwood en *Creative Writing* (especie de taller de Creación literaria) del Departamento de Inglés de la Universidad de Texas en Austin; es además, distinguido miembro numerario (casi co-fundador por ser de los primeros) y pilar de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Es, sin duda, una de las primeras estrellas fulgurantes en este campo relativamente nuevo –de los 60– que se ha venido llamando indistintamente *Literatura Chicana/Escritores Chicanos* y, en fechas recientes, *literatura hispanounidense* y *escritores hispanounidenses*, literatura que ha dado ya su primera cosecha con creadores de la talla de Tomás Rivera, ya fallecido, Américo Paredes, Rudolfo Anaya e incluso un distante Richard Rodríguez. (Este último, tal vez avergonzado equivocadamente al principio del movimiento por su herencia y lengua, aceptó la oportuna reconversión que le hiciese el mismo Rolando, razonamiento que lo llevaría a cambiar su acritud original). Los mencionados creadores, a su vez, han dado campo a la aparición de una serie de reseñistas y críticos de esta narrativa *sui generis* como: José David Saldívar, Juan Bruce-Novoa, David Montejano, Joyce Glover Lee, Klaus Zilles y el maestro de todos, D. Luis Leal, al que siempre tuvieron como modelo y vara de medir. Todos ellos han sabido enmarcar y presentar el retrato verdadero de esta novísima literatura.

El haber recibido Hinojosa el *Premio Quinto Sol* por *Estampas del valle y otras obras* (1973), seguido del prestigioso *Premio de Casa de Las Américas* –última entrega– en 1976 por *Klail City y sus alrededores*, le catapultaría a la fama internacional, no solo a él sino también a algunos de los integrantes de la literatura chicana, cuya existencia traspasaba para entonces las fronteras físicas del mundo hispanohablante convencional para incluir el del vecino mundo tejano anglo-sajón, mundo al que pertenece y del que Hinojosa se considera parte integrante, como él mismo sugiere al afirmar: “No me queda otro”. Y tal vez tenga mucha razón Héctor Calderón, prologuista de *A Voice of his Own* [*Con su propia voz*], cuando observa que Rolando: “was a ‘Chicano scholar’ before the Chicano Movement”. Frase que se podría traducir diciendo que “Rolando ya era un experto co-

creation of the *Klail City Death Trip Series*. P. Galindo all but admits, particularly in his insistence on calling himself “the wri” short for the “the writer” (*el esc* in the Spanish version). The voices of Rafe in *Korean Love Songs* and *The Useless Servants*, of Jehú in *Dear Rafe*, and on both in *Claros varones de Belken* also reveal Hinojosa’s personal efforts to come to terms with himself and to express that self”.

³ Versión original en inglés: “What I worked on, as far as my life was concerned, was toward a personal voice which was to become my public voice”.

necedor de lo chicano antes de que existiera el movimiento chicano” (*The Many* ix).

No podríamos omitir en esta somera semblanza que en los treinta años largos de constante producción literaria, Rolando haya sido invitado de honor en más de 250 conferencias nacionales e internacionales y haya participado en ferias internacionales de libros, talleres de escritura y creación, numerosísimas entrevistas radiales y periodísticas, apariciones en las que se le ha pedido, de múltiples maneras, que hable sobre lo que escribe, enseña, piensa y cree. Ha sido parte de su continuo hacer también la dirección de un buen número de tesis doctorales, lecturas de su obra y entrevistas con estudiantes y profesores de todos los estratos educacionales de Europa y América. Hinojosa las ha realizado con suma paciencia y sin olvidar nunca ese su rincón de origen en el Valle de sus años formativos a ambos lados del ya mítico río, que sea dicho aquí, para él nunca ha sido frontera—como lo sería para el resto de Tejas— sino un sitio querido y compartido entrañablemente por haber tenido raíces familiares profundas en ambos lados. Esta es una mínima sinopsis de sus muchos logros personales y profesionales en defensa de una voz literaria que reclama para sí y para su terruño, insertado en ese valle pobre y que, a su manera, ha sabido rescatar del olvido. Rolando Hinojosa cumpliría así con uno de sus propósitos iniciales: “escribir sobre lo que sé”.

Desde entonces, el Condado de Belken—en la realidad, Condado de Hidalgo— y la cárcel de Klail—en la realidad, cárcel de Mercedes, el pueblo natal de Hinojosa—, se han venido metamorfoseando en lo que hoy es su saga, progresivamente mitificada con el transcurso del tiempo corrosivo y con las distancias espaciales, cada vez más borrosas en la memoria. Conviene decir también que el escritor ha logrado, a pulso y casi solo, restablecer y mantener en su mira, casi con exclusividad temática hasta hoy, el tema central del que se ha nutrido toda su obra: el río y el valle escondidos en un rincón olvidado por el progreso, cada vez mayor desde que Laredo y Galveston se conectaran con el tren que hoy los une.

Tan auténtico ha sido el esfuerzo de Hinojosa por mantener abierta esa cantera temática recurrente de su obra, que hoy resulta natural el que ya se hayan establecido vasos comunicantes directos entre estas dos sagas, geográficamente próximas en el sur y sureste norteamericano: el “Deep South” de Faulkner y Valle del Rio Bravo al sur de Texas de Hinojosa, aún en vida del escritor. Esta aproximación invita a hablar de un cierto parecido con el vecino William Faulkner, creador del mítico Condado Yoknapatawpha, en la realidad, condado de Lafayette, legado literario faulkneriano que hace ya tiempo es parte integral del canon literario norteamericano. Hinojosa, como aquella frase atribuida al mismo Faulkner, podría afirmar, en circunstancias muy semejantes, aquello de que: “Lo único que no me pueden quitar es el condado pues, siendo imaginario, es mío y solamente mío. (*A Voice* vii-xi; *Lee* 74-75).

Permítanme ahora referirme, aunque solo sea parentéticamente, a las razones en cierto modo extra-literarias que nos han llevado a escoger este

tema y sin las cuales el eje de la semblanza quedaría inconcluso. Es obvio que no soy chicano ni tampoco especialista en la materia. Sin embargo, hablando de similitudes, he aquí una: ¡Rolando Hinojosa y yo coincidimos como estudiantes de posgrado en la universidad de Illinois en Urbana a finales de los años 60! Él había ido allí en busca de un profesor especialista en Galdós que orientara sus intereses literarios y lo encontró ciertamente en el profesor William Shoemaker, que era también jefe del Departamento. Yo, como Rolando, había ido a Illinois, casi al azar como la mayoría de las cosas en mi vida, atraído en parte por la fama de la gran biblioteca que allí tienen y en parte porque Don Luis Leal enseñaba allí por entonces. Rolando y yo casualmente coincidimos en una clase de literatura española del siglo XX que enseñaba el profesor Shoemaker, quien a la antigua usanza, solo él hacía las preguntas mientras sopesaba el valor incipiente de nuestras respuestas. Resultado: silencio, nerviosismo natural y mucha seriedad académica.

Rolando y yo coincidimos ocasionalmente, además, en la tertulia literaria mensual que profesores y alumnos hacíamos en un bar cercano al campus y donde se leía y hablaba de otras literaturas que no fuesen necesariamente hispánicas. Allí leímos, por ejemplo *El lobo estepario* de Herman Hesse, a Simone de Beauvoir y a Truman Capote, todos ellos autores de los que se hablaba mucho por entonces. Al otro lado de la calle Lincoln, que separaba Urbana de Champaign, había una cafetería en el sótano del YMCA que cariñosamente llamábamos “El Vaticano”, nombre posiblemente acuñado por el mismo Hinojosa. Justamente era allí donde, ya por las tardes —4 en adelante— nos solíamos reunir ocasionalmente con Don Luis Leal, Merlin Foster, John Kronik y el argentino Marco Morínigo. Recuerdo que Rolando fue el primero en atreverse a llamar al Dr. Leal, simple y escuetamente *don Luis*, en tono casi familiar, en vez del tradicional título de profesor o Dr. Leal. Este tono familiar de las tertulias creó un ambiente sano y abierto que hacía posible la discusión espontánea y sin temores ni diferencias de rango ni categoría. Sin embargo, la vida se encargaría de llevarnos por diversos caminos: él, a Trinity College y a altos puestos administrativos en su estado natal de Texas; luego en Minnesota por unos cuantos años y de nuevo de regreso a Austin, Texas, donde ha permanecido todos estos años. Alguna vez después coincidimos en una reunión de *La Chispa* en Tulane University, Nueva Orleans, aquel famoso coloquio anual y revista que dirigía el profesor Gilberto Paolini, de grata memoria y al que acudía Rolando en aquella ocasión como invitado de honor.

De vuelta a la saga que constituyen los escritos de Rolando Hinojosa, conviene anotar que el historiador David Montejano en su libro *Anglos and Mexicans in the Making of Texas: 1836-1986*, alude con indudable validez, en un intento por situar a Hinojosa en su tiempo y espacio, a las cuatro etapas históricas por las que ha atravesado el Estado de Texas desde 1820. Habría una primera etapa de estructuración territorial que iría desde 1820 hasta el final de la guerra con México y la reincorporación de Texas a la Unión americana. Otra de asentamiento y coexistencia pacífica que carac-

terizaría el resto del siglo XIX. Es la época en que tejanos, de nacimiento, seguidos por una fuerte ola de inmigrantes europeos, compartirían con los mexicano-tejanos la frontera a ambos lados del Río Grande/Bravo sin mayores rivalidades ni desencuentros.

Esa sería la “época de oro” de las reminiscencias de Hinojosa. La frontera sur sería vista como tierra de promisión, agrandada por la nostalgia reminiscente. Luego vendría una tercera etapa empezado ya el siglo XX que, estimulada por el apabullante desarrollo económico y técnico del Norte, pondría a las comunidades mexicanas fronterizas en abierta desventaja y creciente desigualdad económica, a la par que se generalizaba un cierto desdén y menosprecio por ese otro pueblo distinto, atrasado y tradicional. Se establece así cierto “vasallaje” ya no tan sutil entre los nuevos amos –blancos del norte– y los nuevos siervos estancados en su estructura patriarcal. Vendría, según el historiador Montejano, una última etapa, a partir de la segunda guerra mundial, en la que los tejanos de todas clases y condiciones son llamados a engrosar las filas del ejército. Curiosamente la guerra misma sería el pase y la salida definitiva de tantos tejano-mexicanos arrinconados y olvidados por la historia oficial. Mediante la famosa G. I. Bill podrían acceder, después de servir, a la educación superior y universitaria tantos jóvenes, incluyendo el mismo Hinojosa, que había prestado su servicio militar en la guerra de Corea. Después de esta salida, el Valle no volvería a ser el oasis ni la arcadía de las reminiscencias.

Las estampas de Klail y de Belken y de muchos de los personajes entrañables que se repiten (p. ej. Esteban Echeverría, Jehú Malacara, Rafa Buenrostro, P. Galindo y otros) le van llegando al narrador –a través de la fuerte presencia de la oralidad– como fuente y cantera de temas y situaciones. No sería descabellado imaginar que Rolando –quizá en una etapa anterior lejana de nuestro presente multimediático– hubiese sido gran trovador o tal vez cuentero de moda (como se denominan a narradores como él en ciertas sociedades menos desarrolladas). Hinojosa es así heredero legítimo de un inmenso legado oral que ha sabido transformar gradualmente en escritos: cuentos, relatos, estampas, historias, semblanzas, libros y sagas.

Lo que ahora llamamos “el meollo de la saga de Hinojosa” se fue poblando de personajes familiares y allegados, compañeros en la pobreza, la desgracia, el aislamiento físico rural e incluso en la picaresca local necesaria para sobrevivir entre risas y lágrimas por las crecientes malas rachas familiares y de la comunidad cuando en ocasiones fueron desposeídas de sus tierras. Aldeas y pueblos, el condado mismo, y el Estado tejano por extensión desfilan por sus relatos en cumplimiento de una necesidad psicológica imperante: no dejar que mueran en el olvido, por falta de una voz y de un intérprete o relator las memorias de un valle entrañable. Es así como Rolando ingresa de hecho y por derecho en la selecta lista de los cinco grandes escritores tejanos de hoy que se propusieron la misma meta suya y que hoy los tejanos honran y reconocen oficialmente: allí está, junto a Katherine Anne Porter, Larry McMurtry, Elmer Kenton y Benjamin Capps, nuestro Rolando.

El crítico Klaus Zilles, autor de un valioso manual que tituló simplemente: *Rolando Hinojosa: A Reader* (2001) arguye con razones convincentes que la mayoría de los personajes importantes que desfilan por la saga tejana de Hinojosa son de cierta manera desdoblamientos de sí mismo, a modo de reflejos, proyecciones, alter-egos y *doppelgänger*. Zilles ilustra su creencia citando a Esteban Echavarría como la voz que encarna la Arcadia irremediadamente perdida en el Valle, mientras que Jehú Malacara, a quien curiosamente endilga el pesado mote de “moral delinquent” o infractor de la moralidad es quien vendría a ser la interpretación viva, en carne y hueso, del pobre huérfano, contagiado en mucho de la psicología del pícaro en la tradición del Lazarillo, para quien la astucia es el arma de ascenso hasta triunfar, en su caso, como banquero exitoso en una sociedad capitalista. El personaje Rafa Buenrostro, sin embargo, simbolizaría la pérdida de la mayor posesión de esta sociedad agrícola: ¡la preciosa tierra, la misma por la que los Zapatistas hicieron la Revolución un siglo antes! Con la ayuda de su primo Jehú, este se hará policía un día y así buen intérprete de la sociedad en que transcurre su vida burguesa. Sin embargo, no le falta razón a Zilles cuando anota que la mejor y más globalizante representación del autor se encarna en el personaje de P. Galindo, nombre burlón basado en la expresión “pega lindo,” o sea, pega duro y donde y cuando tiene que pegar. Galindo es aquí el personaje complejo y escurridizo, que no quiere ser identificado ni ser visto, que parece débil y exhausto y a punto de sucumbir pero que no solo no desaparece sino que trasciende y transmigra a otras historias para mantener esa posición estratégica de testigo mudo pero, de cierto modo, siempre presente.

Casi agotado, P. Galindo, Hinojosa se reinventa y autogenera saltando oportunamente a esa segunda saga adicional que es la *nouvelle* policial o el género detectivesco o simplemente *nouvelle noire*. Para ello, no en balde asiste puntualmente a la convención anual del género detectivesco que se celebra en Gijón, Asturias. Su cercana amistad con el gurú mexicano de la novela policial actual, Paco Ignacio Taibo II, es bien conocida, a la que debería añadirse la creciente acogida que Hinojosa ha tenido en varias universidades alemanas que visita frecuencia para ahondar en este subgénero narrativo, han dado lugar paulatinamente a relatos policiales de indiscutible valor. Aquí caerían obras como *Partners in Crime* –la más reciente del 2011–, *Ask a policeman*, (dedicada a su padre, que por lo visto fue policía), *We Happy Few*, *The Useless Servants*, *Rites and Witnesses*, *Becky and her Friends*, entre otras.

No obstante el cambio de sub-género, la cantera de donde siguen saliendo estos mismos personajes de quienes tanto se ha hablado (p. ej., Malacara, Buenrostro, Galindo, Echavarría, etc.) sigue siendo el valle, su querido valle. Así que como reflexión final cabría preguntarnos si el regreso recurrente al Valle como tema de inspiración de Hinojosa podría interpretarse también como si el autor, después de todo, no hubiese salido de allí nunca, en forma similar a la que Emir Rodríguez Monegal atribuyera a

Neruda al describirlo en su libro *El viajero inmóvil: introducción a Pablo Neruda* (1966) para aludir al curioso fenómeno de que Neruda pudo haber salido de Chile muchas veces, como en efecto lo hizo, aunque, según el crítico, Chile nunca saliera del poeta.

Por último digamos que aunque Hinojosa escribe en inglés por exigencias del mercado del libro y por conveniencia, tal vez muy a su pesar como lo ha afirmado en repetidas ocasiones, sus personajes siguen siendo y teniendo nombres, psicología e incluso una visión hispana del mundo, o como se dice en alemán con mayor resonancia, *weltanschauung*. Si alguna deuda el Valle le tiene pendiente al autor no es otra que haberlo universalizado, haberlo puesto en un mapa que ha trascendido la simple existencia territorial.

Y a manera de comparación se podría aducir que aquí sucede algo similar a lo que hiciera Hemingway con novelas inolvidables de tema y ambiente hispanos tales como *El viejo y el mar*, *Muerte en la tarde* y *Por quién doblan las campanas* con personajes de profunda psiquis hispana. Cabría así quizá una pregunta final en esta semblanza: ¿ha sido el viaje de Hinojosa de ida o de vuelta? ¿O no ha sido viaje después de todo? ¿Habría fundamento sólido en la tesis propuesta por Tom Wolfe, ampliamente demostrada en su famosa novela de los años cuarenta titulada *You Can't Go Home Again*? ¿Habría o no un regreso posible a casa en el sentido originalmente propuesto por Heráclito y asumido con cierta nostalgia por Borges en su poema *Ars poética*, en la inolvidable alusión a la naturaleza cambiante y a la vez permanente del agua y del río?

Obras citadas

- Dumitrescu, Domnita y Gerardo Piña-Rosales, Eds. *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013.
- Hinojosa, Rolando. *Dear Rafe*. Houston: Arte Público Press, 1985.
- . *El Condado de Belken, Klail City*. Tempe: Editorial Bilingüe, 1994.
- . *Ask a Policeman*. Houston: Arte Público, 1998.
- . *We Happy Few*. Houston, TX: Arte Público Press, 2006.
- . *Partners in Crime: A Rafe Buenrostro Mystery*. Houston: Arte Público Press, 2011.
- Hinojosa, Rolando and Héctor Calderón. *A Voice of My Own: Essays and Stories*. Houston: Arte Público Press, 2012.
- Lattin, Vernon E., Rolando Hinojosa and Gary D. Keller. *Tomás Rivera, 1935-1984: The Man and His Work*. Tempe: Bilingual Review/Press, 1988.

- Lee, Joyce Glover. *Rolando Hinojosa and the American Dream*. Denton: U of North Texas P, 1997.
- Miller, Stephen, and José Pablo Villalobos. *Rolando Hinojosa's Klail City Death Trip Series: A Retrospective, New Directions*. Houston: Arte Público Press, 2013.
- Montejanos, David. *Anglos and Mexicans in the Making of Texas: 1836-1986*. Austin: U of Texas P, 1987.
- Zilles, Klaus. *Rolando Hinojosa: A Reader's Guide*. Albuquerque: U of New Mexico P, 2001.



“READY PA’ TU MUNDO”: LA PUBLICIDAD DIRIGIDA AL MERCADO HISPANO EN LOS ESTADOS UNIDOS

Silvia Betti
Università di Bologna
Accademia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: El objeto del presente estudio es analizar el ámbito de la publicidad y su relación con el mercado hispano en los Estados Unidos. Cabe recordar, a este propósito, que la población hispana en los Estados Unidos, que constituye el 16.7% del total, por su buen nivel adquisitivo se presenta como la ‘minoría’ más importante para la economía del país, y los publicistas y sus agencias están buscando la solución mejor para dirigirse a estos consumidores. Se pretende mostrar cómo los especialistas de la comunicación deben atraer al público hispano –buena parte de ello joven, bicultural y bilingüe–, sin estereotiparlo con mensajes generales y teniendo en cuenta no solo la lengua, sino también todas las experiencias y semejanzas que los latinos comparten. Los publicistas son conscientes de la complejidad que implica trabajar con estas comunidades y están prestando mayor atención en perfeccionar su mensaje para asegurar una mayor relevancia del mismo. Los resultados del estudio muestran que para llegar a este grupo demográfico, además de usar el inglés y el español –a menudo mezclados (cambio de código, mezcla de código o el llamado popularmente Spanglish)–, hay que hacerlo también a través de su cultura.

Palabras clave: Publicidad, mercado hispano en EE.UU., inglés/español/ Spanglish, bicultural y bilingüe.

Abstract: *The aim of this study is to analyze the field of advertising and its relation to the Hispanic market in the United States. The Hispanic population in the United States represents 16.7% of its total and is characterized by having a robust purchasing power. Hence, this ‘minority’ is considered extremely important for the US economy. For this reason, advertisers and agencies are looking for the best ways to address these customers. We would like to propose ways by which communication specialists can and should attract Hispanics, whose majority is young, bilingual, and bicultural. Messages should avoid stereotypes and should consider not only the language but also life experience and cultural similarities among Latinos.*

Advertisers are already aware of the complexities of these communities. In fact, they are paying more attention to the refining of their messages, in order to highlight its importance. The results obtained show that in order to reach this demographic group, apart from the use of English, Spanish, code-switching, and Spanglish, culture should be taken into consideration as well.

Keywords: *Advertising, Hispanic market in the United States, English/Spanish/Spanglish, bilingual-bicultural.*

Introducción

Los datos del Censo estadounidense del 2010 publicados en el sitio del *Pew Hispanic Center* el 24 de marzo de 2011, muestran que los latinos¹ en los Estados Unidos han llegado a la cifra de 50.478 millones (54.166.049 incluyendo Puerto Rico). Actualmente, constituyen el 16.7% del total, y con su buen nivel de compra se presentan como la “minoría” más importante para la economía del país, y los publicistas y sus agencias están buscando las estrategias mejores para dirigirse a estos consumidores.² Lo que se debe tener en cuenta, es que el mercado latino en los Estados Unidos se compone de diferentes nacionalidades, y las variables lingüísticas, culturales, sociales y políticas de estas personas se deben considerar para obtener un mayor éxito comercial. La publicidad tiene que ser enfocada a segmentos específicos de la sociedad latina.

Se pretende mostrar cómo los especialistas de la comunicación deben atraer al público hispano –buena parte de ello joven, bicultural y bilingüe–, sin estereotiparlo con mensajes generales y teniendo en cuenta no solo la lengua, sino también todas las experiencias y semejanzas que los latinos comparten. De hecho, los hispanos, considerados como “minoría”, tienen una herencia común, pero no se pueden considerar como una “minoría”

¹ En el cbersitio de la Oficina del Censo estadounidense (<http://www.census.gov>), consulta en línea diciembre 2011, podemos leer: “Definition of Hispanic or Latino Origin Used in the 2010 Census: “Hispanic or Latino” refers to a person of Cuban, Mexican, Puerto Rican, South or Central American, or other Spanish culture or origin regardless of race.”

² Sin embargo, debemos tener en cuenta también lo que escribe Marcela Sánchez (2006: web), es decir que “los inmigrantes latinos en Estados Unidos son en su mayoría pobres. Según un cálculo, hasta tres quintas partes son ‘clase trabajadora’ o ‘clase media baja’, con ingresos anuales inferiores a los \$30.000 dólares”. Mientras, Francisco Moreno Fernández apunta que “la renta de las familias hispanas sube paulatinamente, dato muy significativo en un país en que las distancias entre ricos y pobres se agigantan año tras año; en este sentido, el modelo socio-económico de Miami puede servir de acicate para las aspiraciones de mejora del nivel de vida de los hispanos”.

homogénea: comparten una serie de valores (reverencia por las tradiciones, respeto por la familia) y creencias (por ejemplo, la religión mayoritariamente católica), pero esa “minoría” se compone por identidades sociales muy diferentes y muy complejas. Además, presentan una considerable riqueza de razas (negros, mestizos, etc.), de clases (nuevos pobres y nuevos ricos), de generaciones (primera, segunda, tercera...), y pueden ser anglohablantes, hispanohablantes y bilingües (más o menos ‘equilibrados’)³ (Betti 2013 190).

Felipe Korzenny, hace algunos años, opinaba:

Los hispanos tienen muchas cosas en común. La herencia cultural española, es decir, su lenguaje, su filosofía y su cosmovisión. Existen sectores, como el de alimentos, donde es más difícil llegar a todo el público con el mismo tipo de mensaje. También hay que tener en cuenta que el 65 por ciento del mercado hispano de Estados Unidos es de origen mexicano, por lo que existe una mayor ventaja de las empresas mexicanas en ese territorio por la cercanía geográfica. Hace algunos años la sociedad estadounidense no aceptaba a los hispanos y estos tendían a integrarse culturalmente. Pero en los últimos años la cultura latina se ha convertido en un grupo reconocido. En la actualidad en Estados Unidos se consume más salsa picante que catsup, y empresas como Häagen Dazs y M&M venden productos elaborados con base en dulce de leche. Los hispanos de Estados Unidos ahora quieren que sus hijos sean biculturales y bilingües. Hay un proceso de aculturación. (2004)

Efectivamente, las segundas y terceras generaciones de hispanos, aunque sigan identificados con la lengua y los valores maternos (Saiz), han ido desarrollando una cultura bisensible, bicultural y binacional. Se trata de jóvenes universitarios (los llamados, en inglés, *millennials*, o en español *millenarios*) y de profesionales que se sienten cómodos hablando en español y en inglés o, como escribe Eva Saiz, ‘comiendo tamales y hamburguesas’. Según Gellar, de los más de 50 millones de hispanos, 37 millones son los “que tienen un gran poder adquisitivo, que tienen educación superior, que celebran su cultura, pero que también aprecian y se reconocen en la cultura *pop* de EEUU, se trata de una generación que cada vez tiene más influencia en sus hogares’, y es a esa generación a la que los publicistas se dirigen” (en Saiz).

De hecho, una característica muy importante de los grupos latinos en los Estados Unidos, que los diferencia de la población estadounidense, es la juventud (*Álvarez y Barberena 2*). Según los datos de estos autores, la edad promedio es de 28 años (la del resto es de 37) y otro dato es que la edad promedio de los hispanos nacidos en los Estados Unidos es de 17. Por lo que atañe al país de origen, dos de cada tres hispanos (65 por ciento) son de

³ En los Estados Unidos hay distintos grupos latinos, cuyas culturas son ricas y heterogéneas: presentan diferentes niveles de aculturación, crean distintas relaciones con la sociedad estadounidense, y tienen una diversa percepción de sí mismos.

origen mexicano y le siguen de lejos los puertorriqueños, los cubanos y los dominicanos. Además, el 60.1 por ciento de los hispanos nació en los Estados Unidos, por lo que es incorrecto, explican los autores, considerarlos extranjeros. Según este estudio, hablar español, de todas formas, no es un requisito indispensable para que una persona se identifique como hispana: tres de cada cuatro hispanos hablan sobre todo español en su casa, mientras que el 22 por ciento solo habla inglés en su hogar. El español, como se desprende de estos datos, es el idioma principal, pero el uso del inglés aumenta “de acuerdo con las circunstancias, pues llega a ser el más utilizado en el ámbito laboral” (Álvarez y Barberena 2). El 53.7 por ciento es bilingüe, es decir, declara que habla español e inglés “muy bien” o “bien”, mientras que el 60.7 por ciento de los hispanos afirma hablar inglés muy bien o solo habla inglés. Desgraciadamente, uno de los aspectos que más diferencia a los hispanounidenses del resto de la población norteamericana es la educación. “Mientras que el 23.8 por ciento de los hispanos mayores de 25 años completó menos de nueve años de estudios, entre la población total en Estados Unidos ese porcentaje es de apenas 6.5” (Álvarez y Barberena 2-3).

Por lo que concierne a la cultura, según una encuesta de *ImpreMedia*, la compañía líder hispana en noticias e información, el 63 por ciento de los latinos entrevistados respondió que, en los Estados Unidos, tanto la cultura como la lengua española son más aceptadas actualmente que hace cinco años. En esta encuesta se observa, por ejemplo, que la influencia en la cultura de las comunidades latinas se puede ver reflejada en el tipo de comidas presentes en los Estados Unidos, en la música de las emisoras de radio, en los deportes y en el tipo de productos que los consumidores compran. Los latinos que contestaron en español declararon “ver el futuro con más optimismo que aquellos que respondieron en inglés” (*ImpreMedia*). Además, el 67 por ciento de los encuestados manifestó que “la cultura y la tradición que traen de sus países es muy importante para ellos y que planean transmitir e inculcar dicha tradición a sus hijos. Cuando se les preguntó a los participantes si se sentían orgullosos de ser latinos, el 72 por ciento respondió afirmativamente” (*ImpreMedia*; Betti 2013 192).

Luis Miguel Messianu,⁴ fundador de la agencia ALMA en 1994,⁵ describe la evolución de ese mercado: “Para justificar la existencia del mercado hispano, las primeras agencias tuvieron que enfocarse en las diferencias en comparación con el consumidor de Estados Unidos, que luego derivaron en los típicos estereotipos latinos: la familia grande, la abuelita, el casting

⁴ En *Página 12, Radar*.

⁵ En el sitio de la Agencia Alma, actualmente en línea (2014), podemos leer: “*Have soul. Anchored in the strong belief that brands –like people– have soul, we search for that intangible fiber that touches the lives of consumers creating relevant and unique business building communication ideas that bond them with brands as Soulmates*” en: <http://almaad.com/about-us>.

exageradamente moreno, la música ranchera o la salsa”. Pero, sigue comentando Messianu, estos clichés con el tiempo terminaron, llegando a ser poco representativos y fue necesario hablar de eso con los propietarios de las industrias: “Hemos tenido que educar a los clientes, en su mayoría norteamericanos, en relación a estos estereotipos. Y todavía hay un largo camino que recorrer”.⁶

Nuestro estudio, sin embargo, no pretende ser una investigación exhaustiva y acabada, sino un texto *in fieri*, con profundizaciones y sondeos todavía parciales.

Corpus

El corpus que hemos analizado en nuestro estudio se compone de diferentes tipos de publicidad: la campaña del *SuperBowl* de 2006 con el anuncio del modelo de “Toyota Camry Hybrid”, la de la cerveza Miller Chill “Beerveza” (2007), de la cerveza Bud Light (2007), de la Ford “Ready pa’ tu mundo” (2011), la de Volkswagen Passat “Vámonos” (2012), la campaña, llamada “Dangerously Bold”, de la cerveza Tecate Light (2013), la de McDonald’s “Primer cliente” (2014),⁷ las campañas del detergente Tide de los años 2012/2013/2014 (“Tide Ultra Stain Release-Un mundo de manchas”, 2014).

Además, hemos considerado carteleras en lugares públicos, e incluso hemos estudiado la campaña –y las calcomanías– de la publicidad institucional del Ejército de los Estados Unidos (“Yo soy el Army”, 2010).

En el presente estudio, debido a motivos de espacio, analizaremos solo algunos de los anuncios mencionados.

Datos del Selig Center for Economic Growth e Instituto Cervantes

Según los datos del *Selig Center for Economic Growth* (publicados en 2013), el poder adquisitivo de los hispanos en Estados Unidos, como grupo, fue de \$1.2 billones en 2012, y se supone que alcanzará los \$1.5 billones en 2015. Su poder adquisitivo crecerá más rápido que el afroamericano (54 por ciento), nativos americanos (65 por ciento) y asiáticos (89 por ciento).

En cambio, los datos presentes en el Informe del Instituto Cervantes (2012) ponen de relieve que el poder de compra de esos hispanos es, desde el 2007, el más alto entre los grupos minoritarios de Norteamérica, y supera incluso a los afroamericanos, situándose en 2011 en 1.1 billones de dólares. Se trata de un público amplio que se puede estudiar ya como “público-ob-

⁶ En *Página 12, Radar*.

⁷ Véase el sitio web para hispanos en los EEUU.: *McDonald’s Me Encanta*.

jetivo” por las marcas e incluirles en su comunicación. Lo importante es no considerarlo como un único *target*, porque se trata de una audiencia culturalmente compleja y porque existen comportamientos diferentes, debido a las variables de generación, procedencia, clase, sexo y edad (Álvarez Ruiz *et al.* 8). El error más grave de los expertos de comunicación y mercadotecnia sería, pues, considerar a los hispanos como un grupo homogéneo y compacto, mientras que presentan diferentes niveles de aculturación, crean distintas relaciones con la sociedad estadounidense, y tienen una diversa percepción de sí mismos (Noya *et al.*; Betti 2008, 2013).

También la Asociación Hispana de Mercadeo (*Association of Hispanic Marketers, AHAA*) ha publicado datos sobre hispanos extraídos de su campaña *Think Hispanic* (2012) donde se precisa: “A pesar de tener un promedio salarial inferior, las familias hispanas gastan más en servicios telefónicos, ropa infantil y calzado que las demás. Este segmento de la población aportó un 34.8% al crecimiento de la tecnología, las telecomunicaciones y la industria del ocio” (Céspedes).

Es necesario, pues, que los publicistas y las agencias consideren que el éxito de las estrategias utilizadas “estará directamente relacionado con la capacidad para conocer la *doble dimensión del mercado hispano*: la *particularidad idiomática* y la *identidad latina*, teniendo en cuenta que deben ser consideradas a la vez porque ninguna de las dos es infalible por separado”, observa en su estudio Carrillo Durán (la cursiva es nuestra).

Los hispanos desean que las marcas se relacionen con sus valores, y por eso, no les interesa que le vendan solo productos (Saiz). Y el bilingüismo, en este tipo de mercado, es una importante oportunidad que es necesario tener en cuenta, pensando no solo en los latinos nacidos en Estados Unidos, sino también en los familiares nacidos cerca de este país.

Existen multinacionales estadounidenses como, por ejemplo, la Procter & Gamble (P&G), que han empezado a dirigirse a los consumidores latinos adaptando sus anuncios para ese mercado. En efecto, el reciente aviso “Tide Ultra Stain Release - Un mundo de manchas” (2014) (con anuncios de 16, 30 y 34 segundos) presenta a una madre que, dirigiéndose al espectador, explica que no sabía cómo quitar las manchas ‘normales’ de la ropa hasta que su hijo encontró a una novia colombiana, y luego, su hija a un ‘amigo’ peruano. Pero gracias al nuevo detergente Tide Ultra Stain Release, ella ahora puede quitar ese “nuevo tipo de manchas”, las del “ajiaco colombiano”, y también las de la “salsa peruana huancaína”. Es muy interesante este esfuerzo de mercadeo *cross-cultural* para llegar a esta audiencia. Las ocasiones de mercado en los Estados Unidos son actualmente muy amplias, y, como mencionamos, hablan español.

Como explica Plaza Cerezo: “las empresas quieren que los consumidores latinos identifiquen sus productos como algo propio. Por ello, tienen que favorecer una posición multiculturalista que enfatice cómo lo latino también pertenece al núcleo duro *-mainstream-* de la sociedad norteamericana”. Y así, multinacionales como McDonald’s emitieron hace algunos años, campañas tituladas “Motivos de legítimo orgullo”, subrayando

el orgullo de los orígenes latinos. Según Plaza Cerezo: “La importancia publicitaria de McDonald’s tiene dos lecturas: las hamburguesas son importantes para los hispanos de menor poder adquisitivo, mientras que un efecto demostración llevaría también al consumo de dicho bien como una forma subjetiva de ser más norteamericano”. Ese autor agrega que las grandes multinacionales también cuentan con la “unificación de un mercado hispano razonablemente homogéneo por encima de las diferencias entre mexicanos, cubanos, puertorriqueños, etc”. Plaza Cerezo opina que los hispanos, o por lo menos una parte de ellos, no se han mezclado en el *melting pot* anglosajón, “pero han formado el suyo propio. Una identidad colectiva aflora, enfatizando las similitudes culturales entre todas las minorías hispanohablantes”.

Las agencias de publicidad, por eso, deben pensar en estrategias que incluyan diferentes tipos de comunicación, además de la publicidad tradicional: “El éxito estará en que la estrategia contenga una clara definición de la identidad latina, y en la capacidad de universalizar los mensajes a través de la elección precisa de los ejes de comunicación, y su adecuación a los medios” (Carrillo Durán).

La nueva generación de hispanos estudia, y los que trabajan después de la escuela, según Holloway, lo hacen no solamente para ayudar a su familia, sino también para comprar los productos que el mercado les ofrece y, al mismo tiempo, esta generación influye, o puede influir, sobre las decisiones de compra de la familia. Esos jóvenes, los *millenials*, son aproximadamente el 21 por ciento de todo este grupo de población. Los *millenials* ya son parte de la globalización, son educados y activos. Son consumidores de productos y de cultura. Hablan español, inglés y otros idiomas, y guardan su identidad también como convivencia con otras culturas, además de estar presentes en las redes sociales. Carrillo Durán observa que diseñar la publicidad hispana en español no sería suficiente, y quizá tampoco necesario. Una amplia parte de esta comunidad no deja de sentirse latina a pesar de hablar inglés o una mezcla de ambos idiomas. Las diferencias que separan a los latinos de los no latinos son fundamentalmente emotivas, lo que debe constituirse en uno de los principales recursos estratégicos. Como aclara Kravetz, la comunicación real es emotiva, no es semántica. Si uno quiere movilizar a alguien, no es suficiente utilizar el idioma, hay que apelar a las emociones. Un mensaje publicitario, pues, para que resulte eficaz, es necesario que transmita una fuerte emoción, una curiosidad hacia el producto, con el objeto de seducir y persuadir al consumidor.

Y así, la actual publicidad titulada: “*First Customer*” (*Primer Cliente*)⁸ de McDonald’s (2014) es interesante desde este punto de vista. El anuncio, que se dirige a hispanos, presenta escenas de un joven latino, Gabriel, que se encuentra en su primer día de trabajo en McDonald’s. Lo

⁸ En: “McDonald’s ‘First Customer’ TV”: <http://www.youtube.com/watch?v=GFOYwz-1TeE> (2014) consulta web 20 mayo 2014.

vemos mientras va al trabajo en bicicleta, y afronta sus primeras tareas en McDonald's. Finalmente, en la última escena, Gabriel empieza a aprender cómo se toma un pedido, y es en aquel momento que aparecen en la ventanilla de autoservicio sus primeros clientes, que son, en realidad, sus padres, y que piden, a través del interfono, que sea su hijo que les tome su pedido (Durán). “Le hablan en español e inglés y al llegar a la ventanilla, con mucho orgullo empiezan a grabar un vídeo de Gabriel con sus *smartphones*. Este comercial resalta muchos matices culturales de manera profunda. Señala culturales como una buena ética laboral, la familia, el bilingüismo, y la tecnología son bien representadas en solamente 60 segundos” (Durán). Lo que representa el anuncio de McDonald's, pues, no es el estereotipo del latino sin recursos, sino una familia moderna, que sabe usar la tecnología, y se siente igual de cómoda hablando inglés y español.

Otro anuncio es el que concierne a la cerveza Tecate Light, una de las más importantes de México y, que actualmente, muestra un gran crecimiento en la zona del oeste de los Estados Unidos. Tecate Light lanzó en 2013 una campaña publicitaria en inglés –y Spanglish– llamada “*Dangerously Bold*”, que se dirigía a los *millennials* hispanos biculturales mayores de 21 años. Los anuncios de radio de esa campaña se transmitieron en 2013 en estaciones de habla inglesa en ciudades –consideradas mercados claves– de los estados de Arizona, California, Illinois, Nuevo México, Nevada y Texas, luego se emitieron los de la publicidad exterior, y más tarde, se lanzó la campaña digital. Se trata de una campaña, como se explica en *PRNewswire- Hispanic Pr Wire* (2013), basada en anuncios “que juegan de una manera divertida con palabras en inglés y ‘Spanglish’ comunes entre los hombres hispanos con carácter en los EE.UU.” (*PRNewswire-Hispanic Pr Wire* 2013). Esa publicidad fue pensada para comunicarse con los jóvenes latinos mayores de edad, los *millennials* biculturales, quienes actualmente son el segmento de mayor crecimiento dentro de la población hispana en los Estados Unidos. Los individuos de este grupo tienen intereses, una forma de vida y una lengua que “reflejan su estilo de vida americano e hispano, disfrutan consumiendo cerveza, viviendo una vida sin complicaciones, sin temor y con carácter” (*PRNewswire- Hispanic Pr Wire* 2013). El anuncio de 60 segundos en la radio se abre con “sonidos audaces como el llamado de las águilas”, y esos llevan a una serie de testimonios de hombres que cuentan su experiencia cuando beben una Tecate Light. Los publicistas han creado así expresiones como: “Estas cervezas me hacen sentir peligrosamente varonil, como un hijo de... al grano, ¡es a donde estas cervezas llegan desde la primera gota!” Y otras como: “Usted ha sido advertido sobre el sabor ‘*dangerously bold*’ de Tecate y Tecate Light, con carácter”. La publicidad exterior presentaba una imagen de la cerveza y al lado el eslogan “*Dangerously Bold*”. Félix Palau, en 2013 vicepresidente de mercadeo para Tecate, sostiene:

Tecate Light tuvo un crecimiento de doble dígitos en todos los canales de distribución y superó el segmento de la cerveza doméstica en la región occidental en el 2012, gracias en parte por el consumo de hombres adultos

hispanos y bilingües. Para acercarnos más a los *millennials* biculturales mayores de 21 años, era importante que nuestra campaña reflejara el humor y lenguaje ingenioso que usan frecuentemente en sus conversaciones con amigos y familiares mientras disfrutaban de una Tecate Light.

Tide, a su vez, en el otoño de 2012 lanzó una publicidad transmitida también en CNN. Anuncios de 30 y 15 segundos en los que se veía a la ‘clásica’ abuela que hablaba español, y que usaba un nuevo producto de Tide, el “Tide VIVID White + Bright y Boost”, para lavar su ropa blanca. Pero en estos anuncios aparecía también su nieta aculturada, una *millennial*, que opinaba sobre las costumbres no muy modernas de la abuela –que, antes de usar Tide, incluían remedios caseros– para blanquear la ropa. El anuncio⁹ termina con la abuela que aprecia el detergente “Tide VIVID White + Bright y Boost” porque deja sus ropas blancas como si fueran nuevas. La nieta, al final de la publicidad, toma la palabra para decir que está de acuerdo con su abuela, y acaba comentando: “Esa parte en realidad es verdad” (*Business Wire*). Como se pone de relieve en el artículo publicado en línea por *Business Wire*:

El divertido escenario ejemplifica la dinámica entre las generaciones hispanas mayores y jóvenes e ilustra como las generaciones mayores están reemplazando remedios tradicionales con productos modernos que están diseñados para hacer las áreas del hogar, tales como el lavado de ropa, más sencillas. Aunque los comerciales de televisión en inglés y español son diferentes, la estrategia y el mensaje en general son consistentes. Las diferencias se reflejan en la importancia contextual, por ejemplo, en el comercial para las cadenas en inglés, la abuela le pide a la nieta que por favor traduzca a la audiencia lo que ella está diciendo.

Otra publicidad llamativa fue la que emitió Fiesta en 2011, una campaña que se dirigía a los jóvenes latinos y bilingües de los Estados Unidos con un entretenido sitio web, titulado *Ready Pa’ Tu Mundo* (actualmente no sigue en línea), “que combinaba elementos de interacción por Internet, juegos y publicidad tradicional en tele, radio y hasta en los cines” (Martínez). Martínez sigue explicando que “La campaña, desarrollada por la agencia de publicidad Zubi, estaba presente en algunas de las plataformas favoritas de los jóvenes hispanos como Facebook, Twitter y YouTube, y utilizaba inglés, español y *Spanglish*. Es más: hay un *slider* que te permite elegir la mezcla entre inglés y español que tú prefieras”.

En palabras de Virginia Caballero, ex Directora de *Business Pro*, Cámara de Comercio española en los Estados Unidos:

⁹ En línea en el junio de 2014, en YouTube.

Sigue siendo importante anunciar una marca en español para que resulte de confianza para el consumidor hispano, por lo que el español seguirá siendo indispensable para llegar a todos los latinos, especialmente tanto a los latinos no culturizados como al segmento de los bilingües-biculturales. En este sentido se espera que la publicidad en castellano continúe su índice a la alza, sobre todo en Internet y en televisión por cable, que están pronosticados a convertirse en los medios con ingresos más altos a partir de 2006. Del mismo modo, también se captará al público hispano a través de la publicidad de *medios en inglés e incluso a través de los medios que abogan por el uso del “Spanglish”* y que, aunque son escasos, comienzan a cobrar cada vez más importancia. (La cursiva es nuestra)

Lo mismo opina Luis Miguel Messianu, quien destacó que “estamos viendo un resurgimiento del orgullo de los orígenes y de las raíces, en el que el *Spanglish* tiene un hueco cada vez mayor” (EFE 2012). Carrillo Durán pone de relieve que la tendencia actual es idear campañas que no necesiten traducción y que se identifiquen por todos y que, por eso, contengan mensajes universales:

Un ejemplo de esto fue la campaña “vacas felices” realizada por Deutsch Inc. (agencia de Los Ángeles) para la Junta Asesora de la Leche de California (CMAB). La campaña fue lanzada con éxito en televisión en inglés, y años después traducida literalmente al español. De ambas formas tuvo un gran éxito. Su mensaje se basaba en un eje de comunicación universal: “Hacer reír”. Huelga decir que encontrar ejes universales es muy difícil y no siempre es adaptable a todos los productos [...].

Según Arenales para hacer publicidad es fundamental conocer la cultura de la comunidad étnica a la que se dirige. Pero en el caso, por ejemplo, de la la campaña “Vacas Contentas” la estrategia y el mensaje son universales.

Es esencial que los publicistas conozcan la doble dimensión del mercado hispano: la particularidad idiomática y la identidad latina (las diferentes culturas y procedencias); solo de este modo se tendrá éxito, y teniendo presente que ambas se deben considerar a la vez “porque ninguna de las dos es infalible por separado” (Carrillo Durán). Patricia Gracia, presidenta del *Power Media Group*, pone de relieve: “Los hispanos que han nacido en los Estados Unidos tienen un concepto diferente de sus raíces, por lo que la relevancia cultural del mensaje de una compañía depende de su sinceridad y del conocimiento de la demografía hispana”.¹⁰

La agencia independiente *Hispanic group* (2012 web) subraya que “Los grupos latinos en los EE. UU. cubren todo el espectro y puede ser crucial para una marca reconocer si se dirigen a un consumidor latino que

¹⁰ En *Europa press* (2013): <http://www.europapress.es/comunicados/noticia-comunicado-companias-norteamericanas-deberian-dirigir-campanas-publicidad-consumidores-hispanos-eeuu-20130509110053.html>

ha vivido en los EE.UU. durante más de una década, habla principalmente inglés y es aficionado de Twitter o a uno que llegó a los EE.UU. la semana pasada, habla solo español y no sabe mandar mensajes de texto”.¹¹

Evita Puente, por su parte, directora creativa de Bromley en San Antonio, Texas, observa que “los publicistas siempre han buscado mezclar *los idiomas porque esa es la naturaleza de vivir en una familia bicultural y bilingüe...*” (en Varela). Los *millenials*, ya son bilingües, y pueden usar sea el inglés [o] el español, lengua que han escuchado en el hogar. Ambos se relacionan emocionalmente con el consumidor, pero es el idioma español el que sigue ocupando un lugar exclusivo en el corazón de los latinos.

Varela opina que “Más allá del idioma, los expertos consideran que lo más importante para llegar a estos consumidores *es entender su cultura*” (nuestra la cursiva). Iñaki Escudero pone en evidencia: “El mercado publicitario latino es *el más complejo del mundo* porque tiene *raíces en distintos países*” (en Varela), pero cuando está en los Estados Unidos crea *una identidad nueva*. El marketing bilingüe y bicultural, y agregó yo, *bisensible*, pues, parece ser la estrategia más acertada del futuro.

Grandes compañías presentes en el mercado hispano en 2011 gastaron 1.400 millones de dólares en los medios hispanos, es decir, un 29.1 por ciento más que el año anterior. La primera multinacional fue Procter & Gamble, con un gasto de 209.6 millones de dólares y un incremento anual del 9.1 por ciento. Otras importantes multinacionales como, por ejemplo, Kraft, Toyota, Dish Network, General Mills Unilever, Coca Cola y Walmart incrementaron su presupuesto de publicidad en medios hispanos, haciendo que el mercado latino llegue a ser imprescindible para su crecimiento (Reporte Nielsen 3). Incluso empresas de comunicación se están dirigiendo cada vez más a los hispanos, como News Corporation, de Murdoch y la cadena ABC (Blasco). Sin olvidar, puntualiza Varela, que se han diversificado también los canales de la publicidad, y si hace tiempo existían dos cadenas de televisión dirigidas a latinos, algunas estaciones de radio y medios impresos, actualmente hay varias opciones, y además de los medios tradicionales, los hispanos se mueven en plataformas digitales y medios sociales, porque la publicidad enfocada a latinos se adapta mucho más rápidamente a las nuevas tecnologías que la publicidad para el mercado general.

Los aspectos culturales, pues, ejercen una profunda influencia sobre el comportamiento del consumidor. El publicista debe comprender y decodificar los roles que juegan la cultura, la subcultura y la clase social del comprador. Los latinos, de hecho, no son solo una parte de la economía: son protagonistas presentes en todos los aspectos de la vida estadounidense. Como se lee actualmente en la página web de la empresa *13th Floor Studios* de San Antonio (Texas): “La rápidamente creciente influencia de la cultura latina está cambiando el paisaje de cómo nos comunicamos y cómo nos conectamos con los consumidores”.

¹¹ En *PRNewswire-Hispanic Pr Wire* 2012.

Susan Ayoob, responsable de Relaciones Editoriales de *Alcance Media Group*, presenta la transformación de las campañas publicitarias y las nuevas estrategias de las marcas que desean conquistar el mercado latino con esas palabras:

Antes, los anuncios se traducían al español, pensando en el inmigrante que llegaba de América Latina y los productos que se comercializaban eran los relativos a bancos y transferencias monetarias. *Ahora, están interesados en hacer las campañas en inglés, incluyendo términos en castellano, porque su objetivo es un consumidor bilingüe de gran nivel económico, se anuncian en hoteles de lujo, líneas de cruceros [...].* (en Saiz). (La cursiva es nuestra)

En la página web en línea de *Alcance Media Group* se lee: “Ayer ser Hispanos [sic] dependía [sic] de nuestra nacionalidad. Hoy en día, ser Hispano [sic] es una decisión que tomamos donde sea que nacemos, donde sea que estemos. Hoy somos Hispanos [sic] por la comida que comemos, la información que buscamos, la música que bailamos, los juegos que jugamos... ser Hispano [sic] se define con lo que elegimos relacionarnos”. Encuentro particularmente sugestiva esta última frase porque muestra que el hispano ahora puede ya elegir, llegando a ser protagonista, artífice de su vida, y por eso, también de sus propias decisiones y elecciones.

La VIII Conferencia “Portada” sobre Publicidad y Medios Hispanos acaba de celebrarse en Nueva York (septiembre 2014) con dos debates interesantes: uno sobre si es más eficaz dirigirse al público hispano en los Estados Unidos en inglés y en español o en *Spanglish*, y el otro sobre si la comunidad latina lee periódicos. María López Knowles (en EFE), directora de Pulpo Media, sostiene que es importante reflejar lo híbrido y la dualidad de la sociedad actual. Y agrega: “Nosotros hemos probado a lanzar tuits en inglés, en español y en ‘Spanglish’. Sin duda fueron estos lo que mejor recepción tuvieron” (en Varela). Muchos publicistas, por eso, sostienen también un uso del *Spanglish* más generalizado porque se trata de un código que podría relacionarse de una forma más inmediata con los hispanos, en particular las generaciones jóvenes (Betti 2008 100).

El factor cultural en la tercera generación

Un aspecto relevante que hay que tener en cuenta a la hora de crear nuevos anuncios dirigidos a los hispanos que viven en los Estados Unidos es la *conexión cultural*, que no es solamente fuerte entre los hispanos que acaban de llegar al país, sino que *se mantiene a través de las generaciones*. El mismo Pew Hispanic Center (2013) reveló que incluso para los hispanos que se han asimilado totalmente a la cultura anglosajona y usan el inglés como primera lengua, el español sigue siendo un idioma importante y se conserva de un modo u otro en la vida familiar.

La mayoría de expertos coinciden en lo mismo que no existe una fórmula, no basta con acercarse a los hispanos de los Estados Unidos solo en inglés. Intentar llegarles solo en inglés no es la respuesta. Los hispanos han sido siempre un reto porque son consumidores muy dinámicos, en su búsqueda de adaptación social. Por eso, no se puede llegar a ellos en un solo idioma.

Y de eso se dio cuenta muy bien el Ejército de los Estados Unidos al mostrar que el mercado hispano interesa en este país no solamente por su capacidad de consumo (Saiz). A principio de 2010, el Pentágono intentó fomentar el alistamiento, en sus Fuerzas Armadas, de latinos de una edad entre 18 y 24 años con anuncios que se transmitían en lengua inglesa en las cadenas generalistas, ya que eran ciertos de que ese público podía entender ese idioma y que veía las cadenas nacionales “Nos dimos cuenta, sin embargo, de que el 61,9% de los hispanos suele pedir consejo primero a sus padres y que éstos sólo sintonizan los canales en español”, han puesto de relieve desde la Sección de Distribución y Medios del Departamento de Defensa (Saiz). Finalmente, grabaron los anuncios en español y apelando a los padres, notaron un aumento entre los reclutas de las comunidades latinas (Saiz).

Conclusiones

Los primeros resultados de este estudio *in fieri* muestran que para llegar a este “grupo” demográfico, además de usar el inglés y el español —a menudo intercambiados o mezclados (cambio de código, mezcla de código o el llamado popularmente *Spanglish*)— hay que hacerlo también a través de su cultura, su cosmovisión, su sensibilidad. De hecho, como bien explica Carrillo Durán, los hispanos poseen una forma diferente de relacionarse, y otorgan importancia a otros elementos culturales. Estos factores junto a la influencia de aspectos coyunturales —la presión migratoria, el nivel socioeconómico, la política— deben tenerse en cuenta.

Iluminadoras son las palabras de Saiz cuando afirma que los hispanos son “una fuerza emergente en el mercado del consumo”. Hay empresas que se han dado cuenta de ese potencial, mientras que otras siguen pensando que se trata de grupos nacionales con un bajo nivel económico. En realidad, los latinos se han convertido en uno de los principales impulsores de la economía de los Estados Unidos. Se trata de individuos exigentes y rigurosos en sus hábitos de compra y las multinacionales o empresas que no se adapten rápidamente a su cultura corren el riesgo de no tener una segunda oportunidad (Saiz).

Finalmente, gracias a un nuevo conjunto de varias estrategias es posible acercarse a tal público a través de mensajes más complejos que no tienen en cuenta solo el aspecto lingüístico, en muchos casos complicado, sino también todas las experiencias y semejanzas que los latinos comparten.

Obras citadas

- Alcance Media Group. Marketing Digital para el mercado hispano de los EE.UU. y América Latina. Web. 20 de septiembre de 2014.
- Álvarez, Gustavo y Manuel Barberena. “El Mercado Hispano en Estados Unidos: Un Gigante que ya Despertó”. *Segmento* 43. 10 ITAM agosto-octubre 2008. 2-4. Web. 13 de octubre de 2011.
- Álvarez Ruiz, Antón et al. *Publicidad e Inmigración. Cómo los inmigrantes latinos perciben y reaccionan ante la publicidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2009.
- Arenales, Yolanda. “Más allá del idioma están las emociones. Los anunciantes descubren que para dirigirse a los latinos no basta el español”. *La Opinión Digital*. 26 septiembre 2006. Web. 28 de octubre de 2006.
- Betti, Silvia. *El Spanglish ¿medio eficaz de comunicación?* Bologna: Pitagora, 2008.
- . “La ilusión de una lengua: el Spanglish entre realidad y utopía”. Eds. Gerardo Piña-Rosales y Domnita Dumitrescu. *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013. 189-216.
- Blasco, Emili J. “Estereotipo en el momento del cambio”. *Tribuna Norteamericana* 9 Julio 2012: 2-12. Web.13 de mayo de 2014.
- Business Wire. “Tide® lanza su primer comercial de televisión bilingüe en las cadenas principales en inglés y español”. 12 de septiembre de 2012. Web. 23 de mayo de 2014.
- Caballero, Virginia. “¿Cómo dirigirse al mercado hispano en EE.UU.?” *Business Pro* 4 Agosto-Sept. 2007. Web. 13 de mayo de 2014.
- Carrillo Durán, María Victoria. “La publicidad en español en EEUU. Traducir el idioma o pensar la identidad”. *Telos* 70 Enero-marzo 2007. Web. 19 de mayo de 2014.
- Céspedes, Clarisse. “6 mitos sobre los hispanos de EE.UU.”. *Periodista hispano* 11 diciembre 2013. Web. 19 de mayo de 2014.
- Durán, Rodrigo E. “AHAA Nomina McDonald’s Como Mejor Comerciante del Año”. 14 mayo 2014. Web. 20 de mayo de 2014.
- EFE. “Publicidad hispana y la cultura”. *El pregonero on line*. 2012. Web. 20 de mayo de 2014.
- . “Conferencia ‘Portada’ cierra en Nueva York entre Spanglish y hábitos de lectura”. *lainformacion.com* jueves, 18 septiembre 2014. Web. 25 de septiembre de 2014.
- Europa Press. “¿Las compañías norteamericanas deberían dirigir campañas de publicidad a los consumidores hispanos de EE.UU.?” *Europa Press* 9 mayo 2013. Web. 25 de septiembre de 2014.

- Gracia, Patricia. En Europa Press. “¿Las compañías norteamericanas deberían dirigir campañas de publicidad a los consumidores hispanos de EE.UU.?” *Europa Press* 9 mayo 2013. Web. 25 de septiembre de 2014.
- Hispanic Group. “Más allá del idioma, Hispanic Group describe a los seis tipos de latinos”. *PRNewswire-Hispanic Pr Wire* 23 marzo 2012. Web. 19 de mayo de 2014.
- Holloway, Ashley. “Spanish vs. English: How should marketers reach the Hispanic Market?” *ADnotas.com. Advertising and marketing in Puerto Rico*. 2005. Web. 4 de abril de 2007.
- ImpreMedia. *ImpreMedia.com* (2010). Web. 13 de junio de 2012.
- Informe Instituto Cervantes (2012). Web. 13 de abril de 2014.
- Kravetz, Carl. “Latino Identity”. Conferencia pronunciada el 20 de septiembre de 2006. Miami. Web. 21 de marzo de 2007.
- Korzenny, Felipe. “En Estados Unidos no saben vender a los hispanos”. *America Economia On Line* 271 30 enero 2004. Web. 3 de abril de 2014.
- Martínez, Laura. “Ford Fiesta te invita a *Ready Pa’ tu Mundo*”. *Tu voz, AOL* 28 mayo 2010. Web. 25 de abril de 2014.
- Messianu, Luis Miguel. *Página 12*. “Spendin’ la guita loca”. *Página 12, Radar* 28 mayo 2006. Web. 25 de abril de 2014.
- Moreno Fernández, Francisco. “El futuro de la lengua española en los EEUU”. *Real Instituto Elcano. ARI* 69 15 abril 2004. Web. 25 de abril de 2014.
- Noya, Javier, Beatriz Rodríguez y Antonía María Ruiz Jiménez. “La Imagen de España en Estados Unidos”. *Real Instituto Elcano. DT* 44 28 octubre 2008. Web. 23 de abril de 2010.
- Oficina del Censo estadounidense (2014). Web. 13 de abril de 2014.
- Palau, Félix. “Tecate Light conecta con hombres hispanos bilingües por medio de una campaña publicitaria en inglés”. *PRNewswire-Hispanic Pr Wire* 29 abril 2013. Web. 3 de abril de 2014.
- Pew Hispanic Center (2013). Web. 21 de junio de 2013.
- . (2014). Web. 13 de abril de 2014.
- Plaza Cerezo, Sergio. “Un análisis económico del mercado hispano de Estados Unidos”. *BUCM* 2 enero 2008. Web. 25 de abril de 2014.
- PRNewswire-Hispanic Pr Wire. “Más allá del idioma, Hispanic Group describe a los seis tipos de latinos”. 23 marzo 2012. Web. 19 de mayo de 2014.
- . “Tecate Light conecta con hombres hispanos bilingües por medio de una campaña publicitaria en inglés”. 29 de abril de 2013. Web. 21 de marzo de 2014.

Reporte Nielsen (2012). “El Imperativo del Mercado Hispano. El Estado del Consumidor Hispano”. Segundo Trimestre, 2012. Web. 4 de mayo de 2014.

Saiz, Eva. “Estados Unidos, a la caza del consumidor hispano”. *El País internacional* 12 febrero 2014. Web. 4 de mayo de 2014.

Sánchez, Marcela. “La pobreza es relativa”. *Diario Horizonte* 10 noviembre 2006. Web. 30 de enero de 2007.

Selig Center for Economic Growth. “Minority buying power grows in 2013, according to Selig Center report”. Web. 4 de mayo de 2014.

Varela, Arturo. “Conozca a los ‘Mad Men’ de la publicidad para latinos”. *Al Día news*. 6 marzo 2014. Web. 13 de mayo de 2014.

¿PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL PAISAJE URBANO DE WASHINGTON D.C.?

Yvette Bürki
Universidad de Berna/ ANLE

Nadine Chariatte
Universidad de Berna / ANLE

Resumen: Desde principios del siglo xxi los estudios de paisaje lingüístico y semiótico urbanos son cada vez más frecuentes y más productivos en el análisis sociolingüístico de entornos multiculturales y multilingües. Enmarcados dentro del giro espacial, estos estudios reivindican el espacio como categoría sociocultural. Washington D.C., al ser una ciudad que solo desde este siglo presenta una comunidad hispana que ha ido creciendo y, al ser la capital de EE.UU., configura un espacio sociocultural interesante para los estudios sociolingüísticos hispanos. Un primer objetivo es por eso contribuir al estudio y a la comprensión de las dinámicas de convivencia que se establecen entre la cultura hispana y la anglosajona en EE.UU. Adicionalmente, interesa explorar cómo perciben los usuarios de Google Maps / Google Street View la presencia hispana en esta ciudad. En concreto, elegimos dos áreas distintas de Washington D.C.: una zona residencial en el *Ward 1* con la mayor tasa de población hispana de la ciudad y una zona comercial en el *Ward 2*, en Washington D.C. *downtown*. Recorrimos las calles de estas dos zonas en Google Maps / Google Street View realizando capturas de pantalla de las unidades con presencia hispana. El análisis de los datos muestra que la presencia hispana en el paisaje urbano de Washington D.C. difiere considerablemente en las dos zonas: en el número, la densidad distribucional, el tipo de las unidades en español, la forma de expresión de lo hispano, la combinación de lenguas empleadas; asimismo las referencias a las comunidades hispanas en las dos zonas elegidas son considerablemente distintas.

Palabras clave: giro espacial, paisaje lingüístico y semiótico, Hispanos, Washington D.C., Google Maps / Google Street View

Abstract: *Since the beginning of the 21st century, the study of linguistic and semiotic landscape has become highly frequent and productive*

object in the sociolinguistic analysis of multicultural and multilingual surroundings. Envisioned within the spatial turn, these linguistic and semiotic landscape studies position space as a sociocultural category. Due to the relatively recent influx of Hispanic immigrants and its status as the capital of the United States, Washington DC presents an interesting sociocultural space for sociolinguists. A first aim is therefore to contribute to the study and the understanding of the dynamics of coexistence established between the Hispanic and the Anglo cultures in the US. Additionally, there is an interest in exploring how the users of Google Maps / Google Street View perceive the Hispanic presence in this city. In particular, two different areas of Washington DC were chosen: a residential zone in Ward 1 with the city's highest rate of Hispanic population and a commercial zone in Ward 2, in Washington DC downtown. The streets of these two areas were visited in Google Maps / Google Street View taking screen shots of the units with Hispanic presence. The analysis of the data shows that the Hispanic presence in Washington DC's urban landscape differs considerably between the two zones: in number, distributional density, type of Hispanic units, form of expression of Hispanic elements, combination of languages used, and reference to different Hispanic communities.

Keywords: *spatial turn, linguistic and semiotic landscape, Hispanics, Washington DC, Google Maps / Google Street View*

Introducción

La siguiente contribución ofrece un avance y resultados de un primer estudio, centrado en una investigación sobre la presencia hispana en el paisaje semiótico urbano de Washington D.C. a través de la herramienta Google Maps / Google Street View.

Más allá del innegable hecho de haber elegido Washington D.C. por fungir como sede del Primer Congreso de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y en el que participamos como ponentes, Washington resulta atractiva para los lingüistas de estudios hispánicos debido a que es una ciudad que no se ha constituido tradicionalmente como foco de presencia hispana, pero que ha ido aumentando de manera bastante significativa su población de origen hispano desde el siglo xxi en adelante. A ello hay que agregar que, al ser Washington D.C. la capital y el centro político de EE.UU., interesa observar de qué manera se refleja el español en esta ciudad internacional. Un primer objetivo radica por eso en realizar un aporte desde la perspectiva teórica del paisaje semiótico al estudio y la comprensión de las dinámicas de convivencia que se establecen entre la cultura hispana y la anglosajona en EE.UU.

Por otro lado, si bien los estudios de paisaje lingüístico y semiótico¹ urbanos se han incrementado de forma vertiginosa desde principios del siglo XXI en adelante –comprobando que su marco teórico y su metodología constituyen herramientas indiscutiblemente productivas en el estudio sociolingüístico de entornos multiculturales y multilingües– nos concentraremos más bien en explorar una línea distinta para saber cómo percibe el internauta la presencia hispana en esta ciudad. En este sentido, ponemos el acento en el análisis de las posibilidades (y limitaciones) de navegar virtualmente por ciudades mediante una herramienta que el usuario común y corriente de Internet conoce y emplea con asiduidad: Google Maps / Google Street View. (No profundizamos en esta ocasión en la cuestión relativa a la práctica que supone la navegación virtual de la ciudad mediada por ordenador debido a la complejidad del tema, cuyo tratamiento obligaría a duplicar el número de páginas).

Hemos estructurado el artículo en tres partes. Tras una introducción teórica en la que se desarrollan los orígenes de los estudios del paisaje lingüístico y semiótico y se exponen sus objetivos de investigación, presentamos la metodología empleada. Sigue un análisis en el que, combinando aspectos cuantitativos y cualitativos, estudiamos la presencia hispana en Washington D.C. en dos barrios de configuración poblacional distinta: *Ward 1*, la zona residencial con el mayor índice de población hispana y *Ward 2*² –una zona especialmente importante ya que es la comercial y está situada en el centro de la ciudad–. Cerramos la contribución resumiendo los resultados que arroja el análisis de nuestros datos y abriendo una ventana hacia posibles futuros trabajos en esta línea de investigación.

Paisaje semiótico y sociedades multilingües

Entre los numerosísimos *turns* –*linguistic turns*, *iconic turns*, *cultural turns*, *spatial turns*– que han cuestionado principios epistemológicos básicos de las ciencias humanas y sociales de los siglos xviii y xix, el *spatial turn*, ‘giro espacial’, nacido en el terreno del pensamiento marxista (de Certeau; Foucault; Lefebvre; Soja) y que tuvo un enorme impacto en las ciencias humanas y sociales para la reivindicación del espacio como una categoría compleja, que –más allá de su magnitud física– presenta unas dimensiones históricas y culturales fundamentales para su entendimiento. El espacio se entiende entonces como un constructo, resultado de la per-

¹ Para el deslinde teórico entre paisaje lingüístico y paisaje semiótico, véase el apartado siguiente (*Paisaje semiótico y sociedades multilingües*).

² La traducción de *Ward* al español es ‘distrito electoral’ (cf. *Collins Spanish Dictionary. Complete and Unabridged*. 8ava edición (2005): 2. <http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=ward> (28.11.2014). En esta contribución se mantendrá el término inglés original.

cepción que hacen los individuos, en tanto que sujetos sociales, del espacio en que viven e interactúan. El espacio no es pues solo *topos*, sino también *locus*, es decir un lugar de intercambio sociocultural y gracias al cual se (re) crea y adquiere su significado.

Los estudios del paisaje semiótico nacen de esta vertiente de pensamiento que reivindica el espacio como categoría sociocultural. Desde esta perspectiva, el paisaje semiótico es una realidad que surge precisamente de la interacción dialéctica entre el espacio físico que sirve para contextualizar y enmarcar todas las acciones y actividades humanas y el sistema simbólico de significados que los actores sociales le adjudican a los signos de dicho paisaje (Jaworski y Thurlow 6). Dichos estudios empiezan su andadura a partir del artículo señero de Landry y Bourhis que, para el caso de sociedades multilingües, apunta hacia la posibilidad de medir la vitalidad de los distintos grupos étnicos y su posición social mediante el análisis de su presencia en el paisaje lingüístico, que los autores definen como: “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration” (25).

Señalan también Landry y Bourhis que el paisaje lingüístico permite observar la visibilidad y la prominencia (ingl. *salience*) de las lenguas en el espacio público –tanto en el institucional como en el comercial– de un determinado territorio. Así pues, el paisaje lingüístico cumple dos funciones importantes: una informativa, en el sentido de que da cuenta de la diversidad lingüística de un territorio, de una región o de una aglomeración urbana y de cómo se dibujan las fronteras territoriales entre unas y otras en ese espacio; y otra simbólica, en tanto que su preeminencia cuantitativa y cualitativa permiten deducir el poder, la jerarquización y el estatus que se establece entre los distintos grupos etnolingüísticos (Landry y Bourhis 27). En resumen, podemos decir que el paisaje lingüístico indexicaliza³ en primer lugar los grupos etnolingüísticos y las fronteras que delimitan sus territorios y, en segundo lugar, el poder social y el estatus que se atribuye a esos grupos. A la propuesta teórica de Landry y Bourhis le siguieron los primeros estudios de paisajes lingüísticos en contextos multilingües. Así por ejemplo, Ben-Rafael et al. analizan la presencia y el estatus del árabe y del hebreo en Israel, tanto entre las comunidades judías como entre las palestino-israelíes y palestinas no israelíes (del Este de Jerusalén) (23-49), y Cenoz y Gorter establecen una comparación entre el paisaje lingüístico de dos calles en dos regiones multilingües europeas: Friesland (Países Bajos) y el País Vasco (España) (67-80), por citar dos de los estudios pioneros en este ámbito.

También, si los estudios de esta naturaleza nacen centrados en el paisaje lingüístico, etiqueta que suele ser hasta el día de hoy la más difundida, lo cierto es que, de hecho, el espacio en tanto categoría sociocultural no solo

³ Sobre el concepto de indexicalización cf. Silverstein 2003.

se construye mediante la lengua, sino a través de signos de diversa naturaleza, pues este se socializa justamente a partir de su materialización, de los objetos que lo habitan. Y estos objetos llevan el cuño de los actores que los han dispuesto ahí y en esa forma. En otras palabras, y para dar cuenta del fenómeno de manera integral, cabe hablar más bien de paisaje semiótico ya que la espacialización⁴ surge como resultado de un proceso dialéctico entre distintos subsistemas semióticos. Scollon y Wong Scollon postulan por eso que el paisaje semiótico se desarrolla gracias a “[...] those aspects of meaning which depend of the sign in the material world” (3). Para abordar el espacio desde una perspectiva integral elaboran un sistema geosemiótico constituido mediante tres órdenes semióticos primarios: a) el interaccional, que da cuenta de la relación que establecen los actores en tanto que personas sociales con su entorno material mediante el habla, el movimiento, los gestos, las distancias, etc.; b) el visual, que –sobre la base de los estudios de semiótica visual de Kress y van Leeuwen– permite observar en los textos y en las imágenes a través de distintas modalidades (color, textura, iluminación, profundidad, tamaño) y composiciones (posición de la información en el texto) el valor que adquieren las lenguas de los textos y cómo se posicionan tanto el productor como la audiencia frente a estas en cuanto a su estatus y su jerarquización; c) y el espacial, que posibilita analizar el valor de las etnias y culturas en juego mediante la posición y la función (pública, comercial, transgresiva) de los signos materiales en el espacio mismo.

Tras lo expuesto hasta aquí queda claro que desde el artículo fundamental (en el sentido etimológico del término) de Landry y Bourhis, las investigaciones del paisaje ya lingüístico, ya semiótico han encontrado su lugar en la sociolingüística como una vertiente que se ocupa de analizar las formas de interacción entre distintas comunidades étnico-culturales y sus valores en un espacio determinado mediante la manifestación material de los signos. De ahí que dichos estudios resulten bastante productivos en entornos diaspóricos como los que constituyen los barrios con presencia hispana en EE.UU. Como señalan Jaworski y Thurlow, el imaginario espacial es un recurso importante en las comunidades diaspóricas para mantener su sentimiento de nacionalidad o de identidad étnica (8; cf. también Gal 43-44). En este sentido, Garret et al. constatan que las imágenes de la “patria” tienden puentes por encima del espacio físico que las separa del nuevo lugar de residencia, vinculando de esta manera, y en una dimensión temporal, pasado con presente (532).

Por otro lado, la configuración semiótica de estos espacios por las comunidades diaspóricas no solo constituye una reproducción de los espacios de origen, sino que entran a tallar signos propios de la comunidad étnico-cultural dominante. De esta manera los grupos diaspóricos transfor-

⁴ En términos de Jaworski / Thurlow (2010: 7), la espacialización se define como los distintos procesos mediante los cuales el espacio pasa a ser representado, organizado y experimentado por los actores sociales.

man las áreas donde les toca vivir, (re)semiotizandolas y creando órdenes de indexicalización “which positions them in complex ways vis-à-vis their ancestral and host communities with the written and pictorial signs over shops, restaurants, travel agents, internet and telephones centres, cultural institutions and so on” (Jaworski y Thurlow 8). Así pues, la lengua del país de origen y otros artefactos como banderas, escudos, símbolos y emblemas nacionales, detalles arquitectónicos y decorativos marcan la proveniencia de estos grupos inmigrantes, indexicalizando estos espacios desde dentro como propios, los cuales, a su vez, representan icónicamente su origen y su identidad.⁵ Por estos motivos, la presencia de los grupos hispanos y angloamericanos y su estatus está siendo también abordada desde el paisaje semiótico. Citemos como ejemplos a Daylay et al. y a Franco Rodríguez.⁶

Volviendo al estudio pionero de Landry y Bourhis, los autores señalan que las funciones informativa y simbólica del paisaje lingüístico pueden diferir si se trata del endogrupo o del exogrupo. A este respecto, y por cuestiones tanto teóricas como metodológicas, cabe definir entonces lo que se entiende por endogrupo. Desde luego, para la delimitación del endogrupo no puede emplearse como único criterio válido la pertenencia a una comunidad de habla (ingl. *speech community*). Más allá de lo controvertido que resulta el término en tiempos posmodernos al poner, desde una mirada logocéntrica, el énfasis en la lengua para la definición de comunidad (Rampton 275), como hemos ido exponiendo a lo largo de estas líneas, el proceso de espacialización no solo incluye lo visual en términos de texto o imagen, sino también la interacción de los actores sociales con ese paisaje, es decir lo que las personas hacen en estos espacios y de qué manera los “navegan” (Collins y Slembrouck 9; Jia Lou 44-46). Vistas así las cosas, la definición del endogrupo para efectos de los estudios de paisaje semiótico, tienen que partir de las comunidades de prácticas sociales y culturales compartidas en un determinado contexto espacial (físico o virtual), entendidas como actividades semióticas multimodales que incluyen lo visual, lo gestual y proxémico y sus artefactos materiales (Rampton 284) y que descansan, precisamente, sobre una serie de atributos que se adjudican de forma tácita a sus miembros, como pueden ser la nacionalidad, la educación, la ocupación, los intereses, etc. (Clark 332-334, 337). Así, pues, nosotros, en tanto navegadores virtuales y observadores del paisaje semiótico urbano de Washington D.C., solo podemos hacerlo desde fuera, desde la perspectiva del exogrupo ya que, más allá de la lengua, no compartimos ningún tipo de prácticas socioculturales con los miembros de las comunidades que habitan en los barrios analizados en Washington D.C.

⁵ Para los términos de indexicalización e iconización cf. Irvine y Gal 2000.

⁶ Se han llevado a cabo también estudios sobre el paisaje lingüístico y semiótico para otras comunidades diaspóricas en EE.UU. Cf. por ejemplo Jia Lou 2012, para el caso del barrio chino en Washington D.C. y Malinowski 2009 para el barrio coreano de San Francisco.

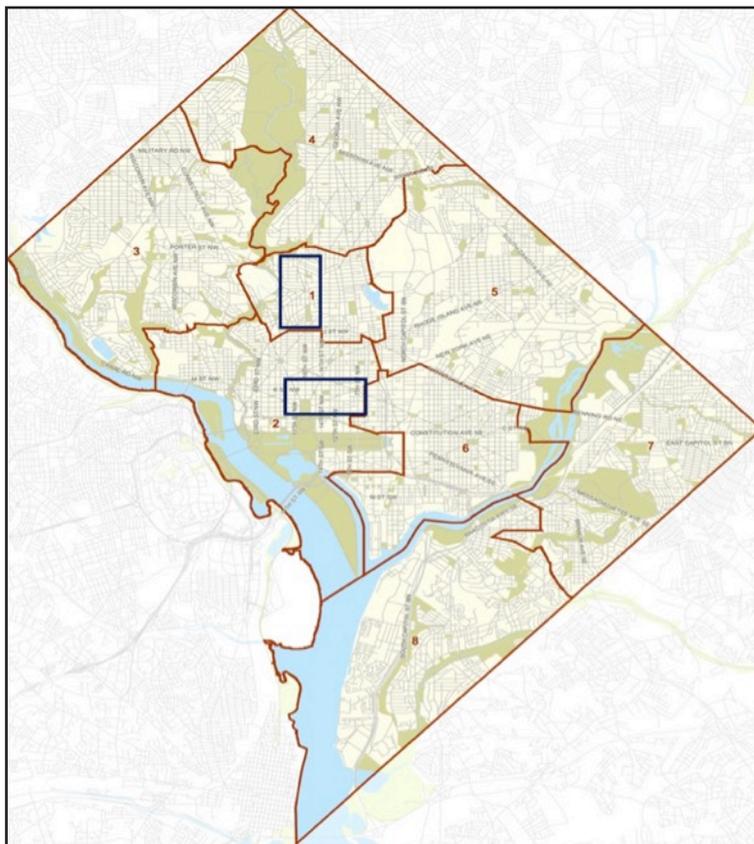
Metodología

Desde su fundación, la ciudad de Washington D.C. siempre ha tenido una población afroamericana significativa. Pero desde inicios del siglo xxi la ciudad ha experimentado un descenso en la proporción de los residentes afroamericanos y un aumento de los blancos, asiáticos e hispanos. De acuerdo con el último censo de 2010 la población de Washington D.C. es de 600 000 habitantes, de los cuales el 9.1% o 46 000 residentes son hispanos. El grupo hispano más grande son los salvadoreños con 18 500 personas, de modo que se puede confirmar que “Washington’s status as a magnet for new immigrants is a relatively new one. Unlike other large immigrant gateway cities, Greater Washington is not built upon a rich history of immigration” (Singer et al. 2001: 2). Ha de tenerse en cuenta que Washington D.C. solo empezó a atraer a inmigrantes extranjeros después de la Segunda Guerra Mundial, cuando adquirió más peso internacional. Por ende, no existen zonas o enclaves de inmigrantes antiguos. La ausencia de tales áreas tiene consecuencias para el asentamiento de los llegados más recientemente y también conlleva implicaciones para su integración social y económica (Singer et al. 2).

Por otro lado, a pesar de que la fuente más numerosa de inmigrantes a Estados Unidos en total es de América Latina (incluido el Caribe), el caso de Washington D.C. no refleja este hecho, pues la inmigración asiática y europea prevalece. Los inmigrantes latinoamericanos son predominantemente de El Salvador (cf. supra), seguidos por Perú, Bolivia, Jamaica, Guatemala, Nicaragua, México, Trinidad y Tobago, República Dominicana y Colombia. Otra peculiaridad es que los mexicanos solo desempeñan un papel secundario en la capital estadounidense en comparación con su peso en el panorama nacional (Singer et al. 11).

Incluso si no hay zonas de acumulación extrema de inmigrantes hispanos, la presencia residencial de estos no es igual en toda la ciudad y, por lo tanto, nuestra hipótesis es que tampoco lo es su presencia en el paisaje semiótico. Consecuentemente, para la selección de las áreas a analizar nos hemos valido de los siguientes criterios: a) tipo de zona; b) presencia hispana:

- *Ward 1*: zona residencial, en 2010 el 21% de la población era hispana, área analizada de aproximadamente 2.2 km² que corresponde más o menos al *cluster 2*, el cual en 2010 lideró la presencia hispana con un 27%.
- *Ward 2*: zona comercial (*downtown*), en 2010 el 9.5% de la población era hispana, área analizada de aproximadamente 2.2 km² que corresponde más o menos al *cluster 8*, el cual en 2010 tenía una presencia hispana del 5.9%.



*Mapa 1: Wards de Washington D.C. y áreas analizadas
(adaptado de <http://planning.dc.gov/page/wards-district-columbia>)*

El estudio persigue el objetivo específico de analizar la presencia hispana en el paisaje semiótico de Washington D.C., concretamente de contrastar dos zonas distintas, desde una perspectiva mediatizada-virtual.

Los datos se han recopilado de la siguiente manera: primero, se han recorrido las zonas establecidas calle por calle en Google Maps / Google Street View. Recordemos en este punto que Google Maps / Google Street View solo nos permite pasear por aquellas calles por las que el coche de Google ha podido pasar, es decir, no tenemos acceso a callejuelas y patios. Recorriendo de esta manera las calles de Washington D.C., se han contado las unidades en total: 5307 (una unidad significa un edificio, o más precisamente la fachada de este edificio que da a una calle específica). Como unidades de interés se han identificado aquellas con una presencia lingüística

(y de otros signos no lingüísticos) hispana. De dichas unidades de interés se han copiado las direcciones y se han sacado dos capturas de pantalla desde distancias diferentes. Al final de este proceso hizo falta revisar las unidades de interés y descartar las que tras un análisis más detallado no resultaron ser hispanas. Después del proceso de recopilación de datos, se pasó a codificarlos para luego analizarlos de manera cuantitativa y cualitativa.

Resultados

En primer lugar hemos comparado la cantidad y densidad de la presencia hispana en las dos zonas analizadas:

Tabla 1: Número de unidades de interés

	<i>Número</i>	<i>m² / Número</i>
Ward 1	117	18.8 m ²
Ward 2	21	104.8 m ²

La tabla 1 y el gráfico 1 muestran que en el *Ward 1*, la zona residencial, hay casi seis veces más unidades con presencia hispana en el paisaje semiótico (117) que en el *Ward 2* (21), la zona comercial. En otras palabras, en el *Ward 2* solo encontramos una unidad de interés por 104.8 m², mientras que en el *Ward 1* la densidad es mucho más alta con una unidad por 18.8 m².

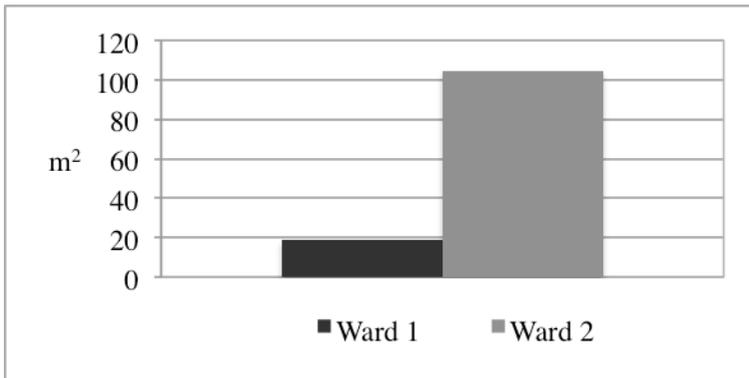


Gráfico 1: Densidad de unidades de interés en Ward 1 y Ward 2

Esta diferencia muy marcada entre la frecuencia y densidad de las unidades les da, tanto a los visitantes reales como a los virtuales, una primera impresión de la presencia hispana y su distribución en Washington D.C. En segundo lugar, nos ha interesado qué tipo de presencia hispana predomina en Washington D.C.:

Tabla 2: Tipo de presencia hispana

	<i>Restaurante/bar</i>		<i>Tienda</i>		<i>Servicio</i>		<i>Otros</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ward 1	29	24.8	30	25.6	47	40.2	11	9.4
Ward 2	10	47.6	0	0	10	47.6	1	4.8
Total	39	28.3	30	21.7	57	41.3	12	8.7

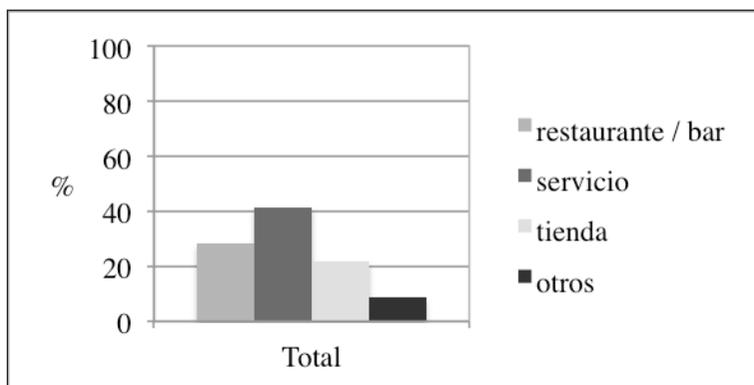


Gráfico 2: Tipo de presencia hispana en total

En total prevalecen los servicios con presencia hispana con un 41.3%, seguidos por los de restaurantes / bares con el 28.3%, las tiendas con 21.7% y otros tipos de locales⁷ con el 8.7%.

⁷ Bajo “otros tipos” subsumamos todos los locales que no entran en las categorías anteriores, como por ejemplo iglesias.

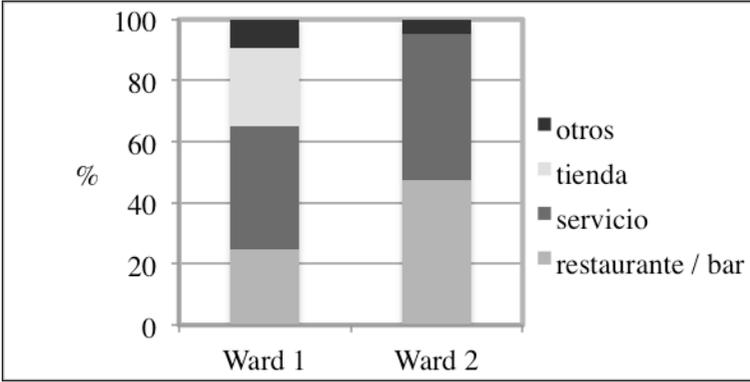


Gráfico 3: Tipo de presencia hispana según el Ward

La distribución según el *Ward* difiere bastante: en el *Ward 1* el 40.2% de las unidades analizadas corresponden a servicios, el 25.6% a tiendas, el 24.8% a restaurantes / bares y el 9.4% a otros, mientras que en el *Ward 2* hay un 47.6% de servicios y de restaurantes / bares, un 4.8% de otros tipos de presencia y ninguna tienda hispana.

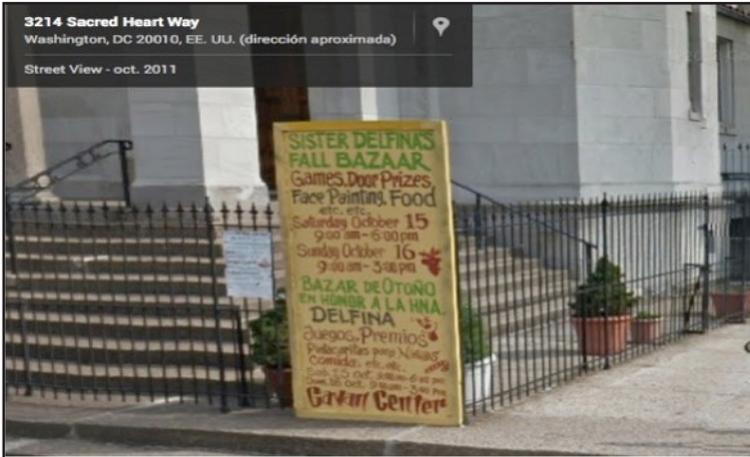


Foto 1: Cartel escrito a mano

El tipo de establecimientos en los que se encuentran huellas de la presencia hispana depende del carácter de la zona y del destinatario. Es decir, identificamos a un destinatario residente que quiere realizar diversas actividades cotidianas en su lengua, el español, en la zona residencial, y

uno más transitorio, que quizá también tiene ciertos conocimientos (limitados) del español y, al que, al juzgar por los altos porcentajes referentes a la categoría restaurantes / bares (47.6%), le gusta la comida hispana, en la zona comercial. Cabe recordar que el *Ward 2* está en el centro de la ciudad, de manera que es frecuentado por muchas personas que trabajan en esta zona y por turistas. La presencia hispana visible a través de Google Maps / Google Street View también refleja el tipo de destinatario: un usuario local probablemente no recurre a esta herramienta para buscar un establecimiento hispano en su zona, mientras que un usuario foráneo tiene interés por ver dónde hay restaurantes / bares hispanos para planificar su estancia en el centro de Washington D.C. Por tal razón, la visibilidad de las unidades hispanas es en general más alta en el recorrido virtual del *Ward 2*, ya que se proporciona menos información, el tamaño de la letra es mayor y los carteles no están escritos a mano como ocurre en muchos casos en el *Ward 1*. Ver ejemplo en la foto 1. Dado que no solo el número de unidades hispanas difiere entre los dos *Wards*, sino también sus características. Otra diferencia es la forma de expresión de lo hispano:

Tabla 3: Forma de expresión de lo hispano

	<i>Lingüística</i>		<i>Semiótica</i> ⁸		<i>Lingüística + semiótica</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ward 1	108	92.3	1	0.9	8	6.8
Ward 2	15	71.4	0	0	6	28.6
Total	123	89.1	1	0.7	14	10.1

En conjunto, lo hispano se expresa en un 89.1% de forma solo lingüística, un 0.7% de forma solo semiótica y un 10.1% de forma lingüística y semiótica en combinación.

⁸ En este apartado se emplea el término *semiótico* en un sentido restrictivo y diferencial, oponiéndolo al sistema de signos exclusivamente lingüístico.

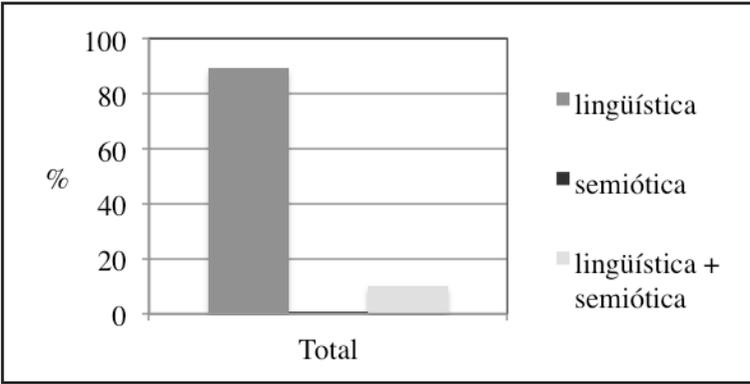


Gráfico 4: Forma de expresión de lo hispano en total

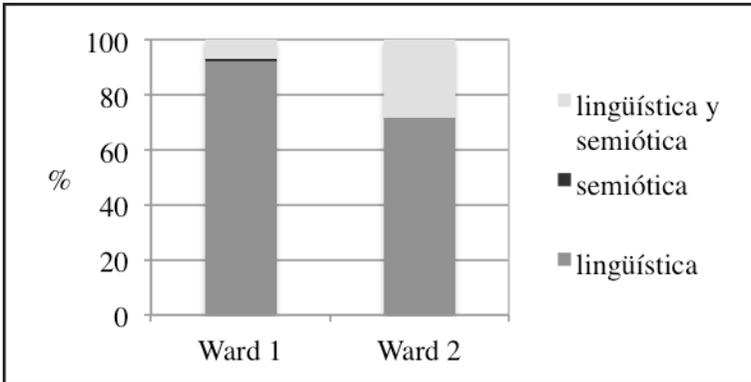


Gráfico 5: Forma de expresión de lo hispano según el Ward

En el Ward 1 el 92.3% de las unidades hispanas son lingüísticas, el 0.9% semióticas y el 6.8% lingüísticas y semióticas frente al 71.4% de unidades lingüísticas y al 28.6 de unidades lingüísticas y semióticas en el Ward 2.



Foto 2: Manifestación lingüística y semiótica

Como en el caso del tipo de presencia hispana, también el destinatario es decisivo para la forma de expresión de lo hispano. El paisaje lingüístico del *Ward 1* se dirige sobre todo a personas hispanohablantes y en un número considerable de las unidades se transmite mucha información en español. Sin embargo, en el *Ward 2* la información principal se emplea de forma fáctica para marcar el local como hispano. Justamente por eso, porque se presupone que la mayoría de los destinatarios no domina bien el español, lo semiótico adquiere un papel importante. El toro y la bandera de España de la foto 2 ejemplifican cómo estos signos facilitan a los transeúntes asociar el establecimiento con España y probablemente activa los estereotipos que se tienen en mente sobre España y la comida y las bebidas españolas. Del mismo modo, para el visitante virtual se trata de reconocer dónde hay locales hispanos, pero no le interesa tanto leer toda la oferta de un servicio. La herramienta media de Google Maps / Google Street View se presta perfectamente para estos fines, ya que en muchos casos no permite acercarse demasiado a una fachada para leer toda la información. Otra variable tomada en cuenta para el análisis son las lenguas que aparecen en las unidades de interés:

Tabla 4: Lenguas empleadas

	<i>Monolingüe</i>		<i>Multilingüe</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ward 1	20	17.1	97	82.9
Ward 2	6	28.6	15	71.4
Total	26	18.8	112	81.2

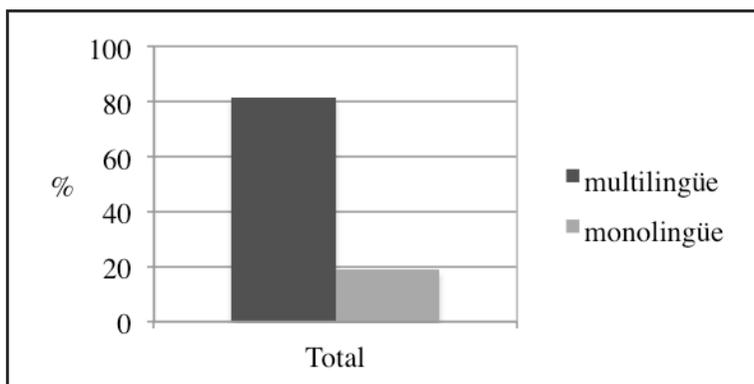


Gráfico 6: Lenguas empleadas en total

Considerando las dos zonas en conjunto, el 18.8% de las unidades analizadas son monolingües en español y el 81.2% son multilingües en español más inglés y otras lenguas.

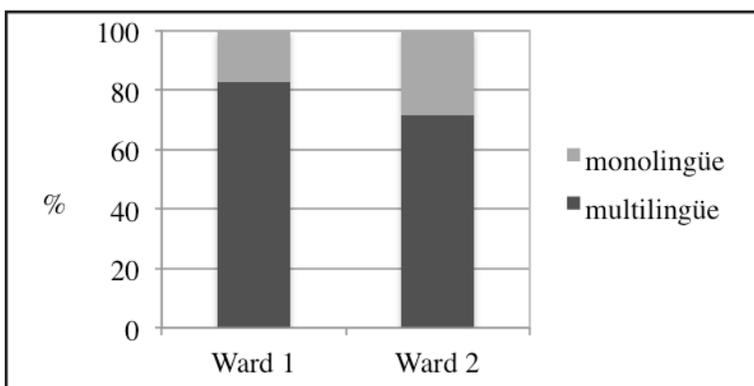


Gráfico 7: Lenguas empleadas según el Ward

Si comparamos los dos *Wards*, se notan diferencias en la distribución de unidades monolingües y multilingües: en el *Ward 1*, el 17.1% son monolingües y el 82.9%, multilingües; en el *Ward 2*, el 28.6% son monolingües y el 71.4%, multilingües.



Foto 3: Unidad multilingüe



Foto 4: Unidad multilingüe



Foto 5: Unidad multilingüe

En un primer momento puede sorprender el hecho de que en el *Ward* 2 haya porcentualmente más unidades monolingües en español, pero si tomamos en cuenta su función simbólica, ya no resulta tan raro. En otras palabras, las unidades hispanas en la zona comercial parecen orientadas a transmitir únicamente la información de que el establecimiento es hispano y activar de esta manera las representaciones o estereotipos sobre el mundo y el estilo de vida “latinos” de los visitantes, lo cual justifica que estas “etiquetas” puedan ser monolingües en español. En la zona residencial, en cambio, la información transmitida es más compleja, y como los residentes en general no son monolingües en español, sino bilingües, multilingües o angloparlantes, se refleja esta situación en el paisaje semiótico. También para esta zona los usuarios emplean Google Maps / Google Street View con el objetivo de localizar dónde hay restaurantes / bares, servicios o tiendas hispanas, pero para saber más detalles sobre dichos locales muy probablemente recurren a otras herramientas o medios.

Las unidades multilingües pueden ser de muy diferente índole: los patrones principales son: a) nombre español + denominador inglés (y en otras lenguas), como en la foto 3; b) una mezcla de español e inglés, como en la foto 4; y c) la misma información se da en español y en inglés, aunque en muchos casos a una de las dos lenguas se le da más importancia, empleando para ello un tamaño más grande de letras o una posición diferente, como en la foto 5.

Por último, nos ha interesado observar si hay referencias aún más explícitas a la comunidad hispana que el uso de la lengua, es decir, si se denomina la comunidad de alguna manera:

Tabla 5: Denominación de la comunidad

	Denominación hispana		Ninguna denominación	
	N	%	N	%
Ward 1	46	39.3	71	60.7
Ward 2	12	57.1	9	42.9
Total	58	42	80	58

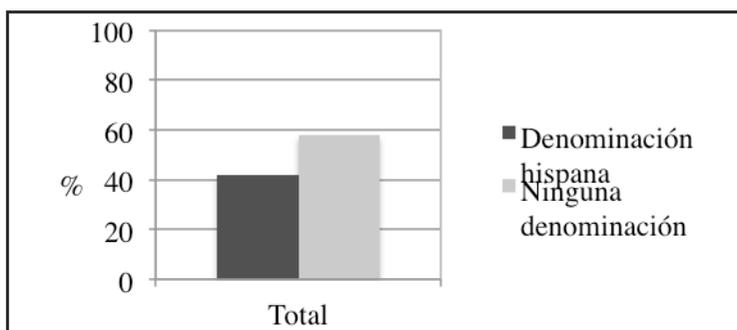


Gráfico 8: Denominación de la comunidad en total

En total, el 42% de las unidades hace referencia explícita a una comunidad hispana, aunque hay diferencias considerables entre los dos *Wards*: en el Ward 1, el 39.3% hace referencia a una comunidad hispana en concreto, y en el Ward 2, el 57.1%.

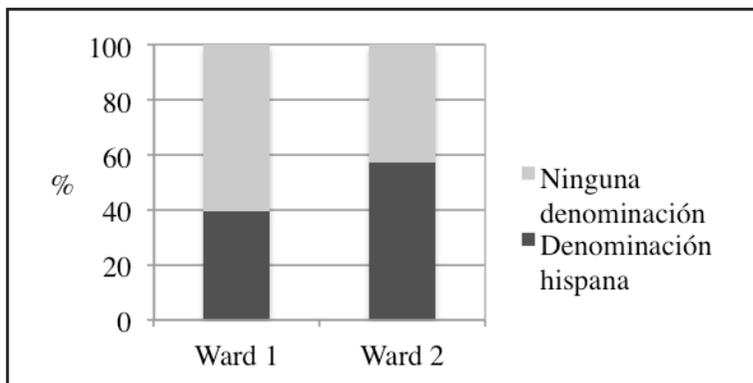


Gráfico 9: Denominación de la comunidad según el Ward

La proporción más elevada de unidades con una denominación hispana en Ward 2 se debe al papel que estas desempeñan como etiqueta, sin mayor información, para que el destinatario pueda visualizar rápidamente una determinada oferta. Es decir, dichas etiquetas se dirigen a destinatarios –reales y virtuales– que se interesan por productos hispanos o asociados al imaginario sobre lo hispano que manejan. Como ya hemos visto antes, en el Ward 1, sin embargo, los destinatarios son diferentes y, por ende, también la función de las unidades hispanas es otra. La mayoría de las personas que consumen o hacen uso de lo ofertado pertenecen a una comunidad hispana (en Washington D.C.) y, aunque sí hay ciertas unidades dirigidas a comunidades específicas, muchas sirven al grupo global de destinatarios hispanos, ya que, a pesar del predominio de los salvadoreños, la población hispana en la capital estadounidense es relativamente heterogénea.

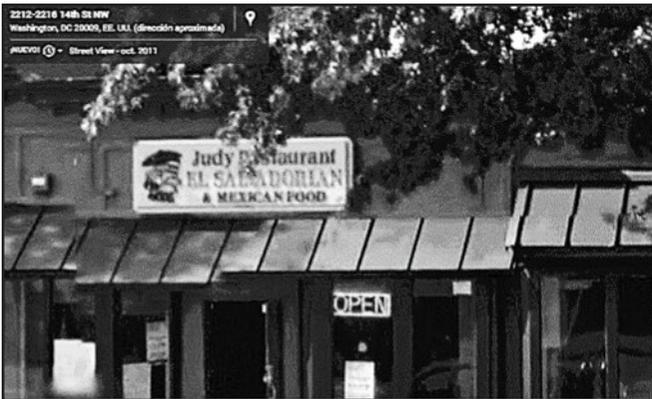


Foto 6: México y El Salvador



Foto 7: Países centroamericanos



Foto 8: Latino

Las referencias de comunidad más frecuentes son las que apuntan a El Salvador y México, muchas veces, incluso en combinación, como en la foto 6. Hay también varias referencias a América Central (aparte de El Salvador, Guatemala y Honduras), como en la foto 7, o también ocurren varios casos de denominaciones más generales como “latino” o “Hispanic”, como en la foto 8.

Discusión y conclusión

Partiendo de una perspectiva integral del paisaje urbano como manifestación semiótica cultural, en este estudio nos hemos centrado en la presencia de lo hispano en el plano visual en dos zonas distintas de Washington D.C. Los resultados muestran claramente que la presencia hispana en downtown Washington D.C. difiere en varios aspectos de aquella de la zona residencial, con una tasa poblacional hispana alta (para esta ciudad). La presencia hispana en el paisaje semiótico de las áreas analizadas se distingue por el número, la densidad distribucional y el tipo de unidades. Asimismo, la forma de expresión de lo hispano, la combinación de lenguas empleadas y las referencias a las comunidades hispanas son distintas.

Una de las diferencias principales entre las dos zonas es que no se dirige a los mismos destinatarios. Los signos que denotan hispanidad en el Ward 2 prevén como destinatarios a transeúntes del centro de la ciudad, en su gran mayoría no hispanohablantes y, en su forma mediatizada a través de Google Maps / Google Street View, a usuarios interesados en visitar dicha zona o en busca de un local hispano. En cambio, en el Ward 1 los residentes, sobre todo los hispanohablantes, conforman el grupo de los destinatarios. En términos de endogrupo y exogrupo, estos primeros resul-

tados permiten colegir que los signos que denotan hispanidad en el Ward 2 no van destinados al endogrupo hispano, sino más bien a un público muy heterogéneo, también internacional, el cual, a través de pocas palabras y símbolos altamente convencionalizados (como las banderas o el toro español) puede reconocer de forma fácil y rápida frente a qué tipo de local comercial –sobre todo en lo que respecta a la gastronomía– se encuentra. En otras palabras, la función simbólica del español es meramente fática, en tanto que sirve ante todo para llamar la atención del pasante y etiquetar un determinado local comercial. En el Ward 1, en cambio, el español, en combinación con el inglés o solo, se emplea como lengua vehicular, marcando la presencia de la comunidad hispana y demarcando su espacio y sus dominios de interacción en un territorio donde la lengua general y oficial es el inglés. En esta zona la presencia del español en combinación con otros símbolos como las banderas de diferentes países hispanoamericanos no solo nos da información sobre la presencia del español en una zona de Washington D.C., sino funciona además en el plano simbólico como icono o emblema de la vitalidad de la comunidad etnolingüística hispana en tanto que manifestación de su identidad. Ben-Rafael et al. (2006) señalan lo siguiente con respecto a las lenguas que configuran los paisajes lingüísticos urbanos contemporáneos:

In this era of modernity, globalization and multiculturalism, new institutions, branches of commercial activity, professional identities and demographic developments are a legion. They transform the character, composition and status of quarters, neighborhoods and cities while relations between groups as well as between the public authority and the civil society receive new contours. All these, in turn, find expression in the area of language activity –linguistic fashions, forms, of speech, the expansion or regression of languages– within the public or among parts of it, and unavoidable imprint themselves in the (re)shaping of LL [linguistic landscape]. (8)

En efecto, los primeros resultados de este estudio ponen de manifiesto que lo hispano impregna de manera bastante diferente estas dos zonas de Washington D.C. analizadas, mostrando destinatarios distintos y una interacción diferente entre las personas que se mueven en estos espacios.

Al concluir señalamos que en este trabajo solo hemos podido aludir a algunos pocos aspectos que implica el estudio del paisaje semiótico virtual. Las particularidades de la mediatización a través de la herramienta-medio Google Maps / Google Street View y las características de la presencia hispana mediatizada, virtualizada y recreada como por ejemplo su visibilidad, accesibilidad y perdurabilidad (o no visibilidad, no accesibilidad y no perdurabilidad) en Google Maps / Google Street View debería tratarse de forma extensa en otra contribución.

Obras citadas

- Ben-Rafael, Elizer. *Linguistic Landscape and Multiculturalism. A Jewish-Arab Comparative Study*. Vol 17. Tel Aviv: Tami Steinmetz Center for Peace Research, 2004.
- Ben-Rafael, Elizer et al. "Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel". *International Journal of Multilingualism* 3.1 (2006): 7-30.
- Cenoz, Jasone y Durk Gorter. "Linguistic Landscape and Minority Languages". *International Journal of Multilingualism* 3.1 (2006): 67-80.
- Clark, Herbert H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Collins, James y Stef Slembrouck. "Reading Shop Windows in Globalized Neighborhoods: Multilingual Literacy Practices and Indexicality". *Working Papers on Language, Power & Identity* 21 (2004): 1-28. Web. 2 de noviembre de 2014.
- Daylay, René M., Howard Giles y Laura Jansma. "Language Attitudes in an Anglo-Hispanic Context: The Role of the Linguistic Landscape". *Language and Communication* 25.1 (2005): 27-38.
- De Certeau, Michel. *Heterologies. Discourse on the other*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1986.
- Foucault, Michel. "Of other Spaces, Heterotopias". *Architecture, Mouvement, Continuité* 5 (1984): 46-49. Web. 11 de agosto de 2013.
- Franco Rodríguez, José Manuel. "El español en el Condado de Miami-Dade desde su paisaje lingüístico / Spanish in Miami Dade-County from its Linguistic Landscape". *Lingüística en la red* (2007): 1-29. Web 29 de octubre de 2014.
- Gal, Susan. "Language and Political Space". *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*. Vol. 1. Eds. Peter Auer y Jürgen Erich Schmitt. Berlin y New York: Mouton de Gruyter, 2010. 33-49.
- Garret, Peter, Nikolas Coupland y Hywel Bishop. "Globalization and the Visualization of Wales and Welsh America. Y Drych, 1948-2001". *Ethnicities* 5.4 (2005): 530-64.
- Jia Lou, Jackie. "Chinatown in Washington DC: The Bilingual Landscape". *World Englishes* 31.1 (2012): 34-47.
- Irvine, Judith y Susan Gal. "Language Ideologies and Linguistic Differentiation". *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Ed. Paul Kroskrity. Santa Fe: School of American Research, 2000. 35-84.
- Jaworski, Adam y Crispin Thurlow. Eds. *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London: Continuum, 2010.

- Kress, Gunther y Theo V. van Leeuwen. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
- Landry, Rodrigue y Richard Y. Bourhis. "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study". *Journal of Language and Social Psychology*. 16.1 (1997): 23-49.
- Lefebvre, Henry. *The Production of Space*. Blackwell: Oxford, 1991.
- Malinowski, David. "Authorship in the Linguistic Landscape. A Multimodal Performative View". *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. Eds. Elana Shohami y Durk Gorter. New York: Routledge, 2009. 107-27.
- Rampton, Ben. "Speech Community". *Society and Language Use*. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 274-303.
- Scollon, Ron y Suzie Wong Scollon. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge, 2003.
- Singer, Audrey et al. *The World in a Zip Code: Greater Washington, D.C. as New Region of Immigration*. Washington, DC: Center on Urban & Metropolitan Policy, Brookings Greater Washington Research Program, 2001.
- Soja, Edward W. "The Socio-spatial Dialectic". *Annals of the Association of American Geographers* 70.2 (1980): 207-25.



IV
EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS



gpr '17

EL ESPANGLISH: ¿PIDGIN, CRIOLLO O NINGUNA DE LAS DOS COSAS?

Ángel López García-Molins
Universidad de Valencia / ANLE

Resumen: Los investigadores que se han ocupado del espanglish coinciden en considerarlo como un ejemplo de mezcla de lenguas, esto es, como una variedad lingüística que mezcla el español y el inglés, pero no se ponen de acuerdo sobre la intensidad ni sobre las implicaciones sociolingüísticas del fenómeno. Esta comunicación parte de la hipótesis radical de que pudiera tratarse de un criollo, y extrae conclusiones fundamentadas al demostrar que no lo es. El autor concluye que el espanglish no es una nueva lengua, sino un modo de hablar en el que el español y el inglés se mezclan de forma variable sin dar lugar a un idioma nuevo.

Palabras clave: espanglish, pidgin, criollo

Abstract: Current researchers on Spanglish agree that it is some kind of language mixing, that is, a linguistic variety that mixes Spanish and English, but they disagree on the depth and on the sociolinguistic implications of such a mixture. This paper examines the categorization of Spanglish by adopting the radical starting point that it could be in fact a creole, and draws conclusions from the assumption that it is not. The author concludes that Spanglish is not a new language, but a new way of speaking, thus the performing of Spanglish implies the mixing of two languages, Spanish and English, and not the emergence of a new language.

Keywords: Spanglish, pidgin, creole.

Introducción

Permítanme una reflexión previa: he anunciado una comunicación sobre el espanglish y mis antenas me indican que la sala se ha cargado de tensión. Se puede hablar tranquilamente sobre el subjuntivo, sobre García Márquez o sobre la evolución de la yod cuarta y no pasa nada, pero al mencionar el llamado espanglish (así se titula un brillante tra-

bajo de Ricardo Otheguy: On so called Spanglish), uno se da cuenta de inmediato de que acaba de incurrir en un tema tabú. Vade retro espanglish del congreso de la ANLE, pensarán ustedes: ¡A quién se le ocurre! ¿No sabe que entre gente sería el término espanglish está proscrito? Bueno, pues precisamente por eso: los tabúes hay que afrontarlos y desenmascararlos, es contraproducente contribuir con el silenciamiento a su perpetuación. Si se me permite una confesión personal, les diré que tengo una formación de Ciencias, no solo de Humanidades, y que desde la perspectiva de las ciencias naturales esta suerte de temor resulta incomprensible. Lo queramos o no, del espanglish se habla mucho, basta con ver la bibliografía de Domnita Dumitrescu (2010) y, como dice el refrán, cuando el río suena, agua lleva. Unos afirman que es una lengua mixta (Stavans 2003), otros que no (Otheguy 2010); unos sostienen que cimienta el orgullo y la identidad de los latinos de EE.UU. (Morales 2002), otros se horrorizan de tal pretensión (González Echevarría 1997). Si estuviéramos discutiendo sobre la identidad química de un producto que tenemos en la probeta tratando de determinar si se trata de un ácido o de una base, lo que haríamos sencillamente es introducir un pedazo de papel de tornasol y lo averiguaríamos sin discusión posible porque el primero empezaría a colorearse de rojo mientras que el segundo lo haría de azul. A algo parecido querría llegar yo aquí, pero dentro de las Humanidades. Claro que ustedes me dirán que el ejemplo no es válido porque nuestro reactivo se llama gramática+diccionario y lo que nos demuestra es que el espanglish tiene algo de español y algo de inglés, o sea que viene a ser como el baciyelmo del Quijote. Sin embargo, les hago notar que la pregunta no era de qué está compuesto el producto de la probeta, sino qué es: ¿es un ácido o una base? Pues en el caso del espanglish lo mismo. Ya sabemos que se compone de español y de inglés, pero lo que nos interesa es averiguar si se trata de una lengua, de un dialecto, de una jerga o qué demonios puede ser.

Adoptemos operativamente la hipótesis más fuerte: tal vez se trate de una lengua. Si es así, se tratará de una lengua mixta. Bueno, pues como dicen ustedes en EE.UU., good news, porque por fortuna en este punto las Humanidades no difieren tan apenas de las Ciencias: existen procedimientos técnicos para averiguar sin lugar a dudas si una modalidad lingüística es una lengua criolla o no. Esta capacidad resolutive es verdaderamente excepcional en lingüística. Contra lo que la gente suele creer, muchas veces no podemos diferenciar tajantemente entre lengua y dialecto, p. ej. se discute y se discutirá ad nauseam si el portugués es la misma lengua que el gallego, si el chino de Pekín es la misma lengua que el de Cantón, etc., pero no tenemos problemas para dictaminar si una modalidad que mezcla dos idiomas es un tercer idioma criollo o no.

Desarrollo

En lo que sigue intentaré demostrar –atención, no voy a proponer, voy a demostrar– que el espanglish no es una lengua criolla. Ya sé que en lingüística las hipótesis científicas se formulan como afirmaciones: “el español procede del latín”, “el inglés tiene dos números”, “el ruso es una lengua flexiva”... Sostener que “el español no viene del malayo” o que “el inglés no tiene cinco casos nominales” se consideraría una extravagancia en nuestra comunidad profesional. Sin embargo, en otros ámbitos de la ciencia no es así: el año pasado le concedieron el Premio Nobel de Física a Peter Higgs por su descubrimiento del bosón, el cual permite avalar la vieja y contraintuitiva idea de los físicos de que el “fotón no tiene masa” y de que la razón estriba en que no interactúa con el campo del bosón. Pues, en el caso del espanglish, lo mismo. Cada vez que dos lenguas A y B entran en contacto, y se da la circunstancia de que la primera es dominante y la segunda dominada, pueden suceder tres cosas:

1. Que la lengua B desaparezca y sus hablantes adquieran A como lengua materna en pocas generaciones;
2. Que la lengua B sobreviva incorporando numerosos préstamos léxicos de la lengua A;
3. Que la lengua B se adapte al estatus dominante de A y dé lugar a un criollo que básicamente consiste en que algunos esquemas sintácticos simplificados de B rellenan sus huecos funcionales con lexemas de A (relexificación).

La solución 1) ha sido el destino que hasta ahora corrieron las lenguas de los inmigrantes en los EE.UU.: el alemán en Pennsylvania, el sueco en Minnesota, el chino en California, etc. La solución 2) se dio en Canadá cuando la provincia de Québec se incorpora al país en 1774 y su francés pervive hasta hoy, bien que fuertemente anglizado. La solución 3) se ha dado un centenar de veces en el mundo, por ejemplo en el Gullah de Carolina del Norte, que es un criollo de base gramatical africana –la lengua krio de Sierra Leona– relexificada por el inglés.

Estas tres soluciones se pueden representar como sigue:

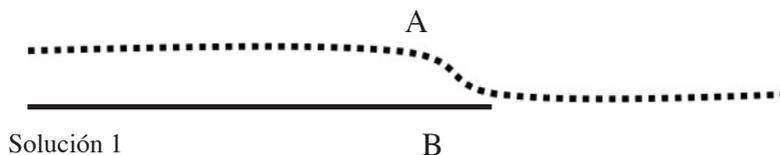
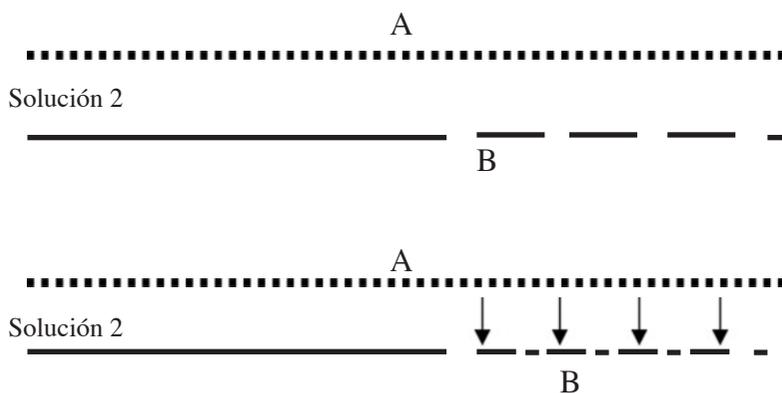


Figura 1



Ocioso es decir que los hispanounidenses firmarían ahora mismo por la solución 2), es decir, se darían con un canto en los dientes si el español de EE.UU. pudiese acabar consolidándose como el francés de Canadá, aunque con una base más étnico-cultural que territorial, como es obvio. Pero todos se temen la posibilidad de que acabe resultando la solución 1), esto es, que un descenso drástico del flujo de inmigrantes hispanos termine por dar lugar a la extinción del español en los EE.UU. Tal vez por eso, la hipótesis criollista 3) constituye algo más que una interesante posibilidad teórica: en EE.UU. algunos la ven como un mal menor y otros como una renuncia intolerable. Esta es la razón por la que, fuera de las frías especulaciones de laboratorio, merece la pena tomarla en serio. En cualquier caso, hay que decir que no todas las partes del dominio hispánico se pueden permitir el lujo de rechazar los criollos a la hora de hacer caja: eso que se suele llamar el español de Filipinas, fuera de un millar de personas de clase alta nostálgicas de la colonia, se refiere a los hablantes de chabacano, el criollo hispano-tagalo de Zamboanga.

Los criollos son *verdaderas lenguas*, pero nacen necesariamente de una etapa previa, la de los pidgins, que *no son lenguas*, sino prácticas de comunicación bastante primitivas. Se admite generalmente que los pidgins suelen presentar las siguientes características:

- a. Ausencia de complejidad morfológica: no hay morfemas de plural, género o concordancia, etc.
- b. Ausencia de complejidad sintáctica superficial, lo que es una consecuencia de la anterior: las categorías gramaticales como el caso nominal o el tiempo verbal no son marcadas, el orden de palabras es invariable con independencia de que la estructura sea declarativa o interrogativa, etc.

- c. Vocabulario reducido: un conjunto muy limitado de palabras unívocas cubre todas las necesidades léxicas.
- d. Transparencia semántica: cada morfema describe directamente el mundo (por ejemplo, el equivalente de *lágrimas* puede ser *agua de ojos*, lo cual es también una consecuencia de los rasgos de arriba. (Sebba 54)

En resumen que los pidgins se presentan como sigue:

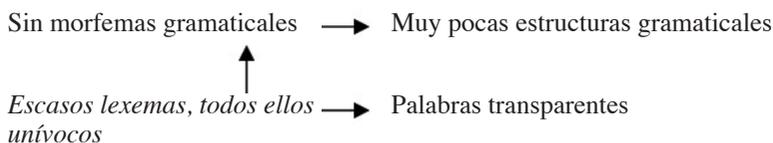


Figura 2

La flecha vertical sugiere que los pidgins no tienen morfemas gramaticales porque según la ley de Zipf existe una proporción fija entre el número de lexemas de una lengua y el número de sus morfemas, de manera que si aquellos son escasos, estos quedarán reducidos al mínimo. En cualquier caso, el polo en el que se inicia el fenómeno y del que se siguen todos los demás es *escasos lexemas unívocos*. Un inventario reducido de lexemas sitúa los pidgins en el mismo ámbito que otras manifestaciones verbales de producción restringida, como el lenguaje infantil, las secuencias de los estudiantes de segundas lenguas o las patologías lingüísticas que afectan al vocabulario. Sin embargo, la univocidad parece ser una característica de los pidgins.

Ha habido autores que sostienen que las prácticas que se conocen con el nombre de *espanglish* son de tipo pidgin. Y aún los hay que amplían esta caracterización hasta el punto de considerar que su destino natural es convertirse en un criollo, es decir, en una nueva lengua. Vayamos por partes. En cuanto a la hipótesis pidginizadora, ha sido Luis Fernando Lara en su reciente historia el español quien a mi entender mejor ha sintetizado el quid de la cuestión:

El periodismo contemporáneo, que basa su economía en el sensacionalismo, y ciertos profesores universitarios que, igualmente, quieren justificar sus ingresos y ocupar, aunque sea un solo día, las páginas de los periódicos, sostienen que el *espanglish* es una nueva lengua en formación, un pidgin más, que dará lugar en el futuro a una lengua criolla [...] Pero para que se forme realmente un pidgin y después una lengua criolla es necesario que todas las personas que vivan ese contacto entre lenguas no puedan utilizar ninguna otra y estén aisladas. No es el caso en las comunidades hispanohablantes en Estados Unidos: escolarizan a sus hijos en inglés, al grado de que los hijos

de inmigrantes aprenden rápidamente esa lengua y abandonan el español cuando adultos [...] (495).

Este matiz es fundamental y tengo la impresión de que no se suele tener en cuenta: no importan tanto las producciones verbales clasificadas como *espanglish*, de tipo pidgin cuando evidencian un contacto incipiente de inmigrantes poco formados con el inglés de sus patronos, cuanto las expectativas sociolingüísticas, las cuales no favorecen en absoluto su consolidación como pidgins y mucho menos como criollos. Se supone que los criollos constituyen la etapa final del desarrollo de un pidgin, si bien lo normal es que dicha etapa nunca se alcance y que los pidgin queden como pidgins consolidados. En cualquier caso, las condiciones en las que se produce el *espanglish* no son las de las plantaciones esclavistas de Jamaica o Haití, donde sí que surgieron pidgins, ni las de áreas comerciales de contactos bilingües efímeros como el mar de China, igualmente generadoras de pidgins. Solo cuando las circunstancias externas obliguen a los niños a usar un pidgin como *primera lengua*, tendremos su conversión en criollo. Es importante diferenciar aquí entre *lengua familiar* (lo que se suele llamar lengua materna) y *primera lengua*. Muchos niños hispanounidenses de clase baja utilizan como lengua familiar un español deteriorado, que algunos estudiosos llaman *espanglish*, pero, dado que viven en una sociedad en la que la lengua dominante es el inglés, su primera lengua no es un pidgin y no pueden llegar a desarrollar un criollo en ningún caso.

Sin embargo, el surgimiento de pidgins anglohispanos en numerosos lugares de EE.UU. durante periodos restringidos de tiempo ha determinado que algunos estudiosos hayan caracterizado estas variedades, llamadas *espanglish*, como criolloides. Dichos pidgins surgieron especialmente entre trabajadores agrícolas que han permanecido socialmente aislados, con un dominio muy escaso del inglés y que por lo general eran analfabetos en su español materno. La situación fue motejada negativamente ya por Nash (1970), el primer trabajo en el que se caracteriza el *espanglish* desde un punto de vista lingüístico: “A hybrid variety of language, often given the slightly derogatory label of Spanglish, which coexists with less mixed forms of standard English and standard Spanish and has at least one of the characteristics of an autonomous language: a substantial number of native speakers”.

Dumitrescu resume la posición de Nash en estos términos:

Nash attempted to describe as objectively as possible this “emerging language” in which, in her view “retains the phonological, morphological and syntactic structures of Puerto Rican Spanish” (223) but undergoes “a gradual relexification through borrowings, adaptations, and innovations of the kind observable in every living language” (230). The author ended up with the following typology of the phenomenon under consideration: Type I Spanglish, “characterized by the extensive use of English lexical items occurring in their original form in otherwise Spanish utterances” (225); Type II Spanglish, in which “English words lose their non-Spanish identity”, insofar

as they “assume the morphological characteristics and inflections of Spanish words”, are pronounced “to conform to Spanish phonology” and “appear in written form spelled according to Spanish orthography” (226); and Type III Spanglish, which “includes such things as calques, syntactic idioms, and some original expressions that can be recognized as a distinctive new form of Spanish evolving under the influence of English, much as English itself was influenced by Norman French” (228). (140-141)

Es muy típico de los estudios sobre espanglish que solo atiendan a sus rasgos formales, hasta el punto de olvidar, según hace Nash, que no existen hablantes nativos de esta modalidad lingüística. Es un punto de vista cuya parcialidad lleva fácilmente a consecuencias erróneas. Y es que, como nota Dumitrescu, el espanglish consiste básicamente en estructuras gramaticales del español que se rellenan con palabras del inglés. Pero, esta curiosa combinación de “esquemas formales de la lengua X + lexemas de la lengua Y” recuerda de inmediato a las lenguas criollas, que, según Taylor (1956: 413), pueden ser consideradas como huérfanos genéticos con dos padres adoptivos, el que suministra la gramática y el que suministra el léxico.

Es cierto que se suele apostillar que el espanglish es una lengua mixta —una forma de hablar que mezcla lenguas, más bien, diría yo—, pero no una lengua inferior, porque casi todas las lenguas principales del mundo se han originado como criollos, entre ellas el inglés (Bailey and Maroldt 21) y el español (López García 1984: 393). Sin embargo por mucho que lo aproximemos tipológicamente a sus ilustres antecesores, el español y el inglés, me temo que su caracterización criollista neutra constituye una *petitio principii* no siempre corroborada por una realidad sociolingüística en la que el espanglish es a menudo motejado negativamente en ambientes anglohablantes, aunque no solo en ellos. De ahí resulta que el espanglish haya llegado a ser un signo de identificación étnica. Con este valor simbólico cualquier secuencia en la que convivan el español y el inglés se considerará una muestra de espanglish, desde un texto en perfecto español con suficientes anglicismos hasta un texto bilingüe con continuos cambios de código como los que caracterizan a ciertos autores chicanos.

En cuanto al aspecto lingüístico, diré que requiere un examen detenido de muestras de espanglish, sobre todo en las primeras fases del contacto entre el español y el inglés. Por desgracia estos contactos incipientes se registran pocas veces en estado natural, lo normal es que cuando los estudiosos recogen muestras de espanglish estas ya pertenezcan al juego verbal de personas que, como mínimo, son perfectamente capaces de manejarse en inglés y muchas veces también en español. Para saber si el espanglish nace como un pidgin habría que tener un corpus de textos orales que reflejase los primitivos acercamientos de los inmigrantes que solo hablan español a esa *terra incognita* que para ellos es el inglés. No se ha hecho y es dudoso que pueda hacerse, pues supondría que se grabase en audio y en video a estas personas durante meses y sin que fueran sabedoras de ello. Lo más parecido que conozco es el clásico estudio de Schumann (1978),

quien comparó las fases de aprendizaje del inglés L2 de cinco estudiantes hispanohablantes, bien motivados para progresar en su estudio, con las fases de aprendizaje lingüístico de Alberto, un limpiabotas costarricense de 33 años. Schumann concluyó que las etapas de Alberto se parecían a las de un pidgin, aunque es de destacar que lo que realmente estaba haciendo era intentar aprender torpemente inglés como L2. La razón de su torpeza, según Schumann, estribaba en que Alberto siempre se mantuvo social y psicológicamente distanciado de la sociedad anglohablante de acogida, condición típica de los pidgin. Schumann examinó las puntuaciones que lograba Alberto en la tarea de rellenar los huecos correspondientes al auxiliar en contextos verbales obligatorios y concluyó que empleaba un inventario reducido de formantes de tipo pidgin (Schumann 65). El habla de Alberto, según Schumann, se caracterizaba por los siguientes rasgos: negación preverbal simple (*I no see*); sin inversión (*Where the paper is?*); sin auxiliares (*She crying*); sin posesivo sajón (*The king food*); sin flexión verbal (*Yesterday, I talk with...*); falta de pronombre sujeto (*No have holidays*). En resumen, que el burdo inglés de Alberto está muy influido por su español materno y recuerda la estructura de un pidgin en su etapa inicial, concluye Schumann. Adviértase que algunos rasgos del habla de Alberto los comparte con la gramática del español, pero otros no. Son de origen español las secuencias *I no see* o *No have holidays*. En cambio, la falta de auxiliares o de formantes de pasado no es propia del español sino de los pidgin y sería imputable al proceso de simplificación que conllevan. En ocasiones, incluso, la estructura del pidgin contradice a la vez la del español y la del inglés, según sucede en *Where the paper is?*

Así pues, aunque con reservas, podemos contestar afirmativamente una de las dos preguntas planteadas en el título de este trabajo: en ciertas circunstancias sociales desfavorables, los primeros contactos del español con el inglés pueden llegar a generar rasgos típicos de los pidgin. Pero, ¿qué sucede luego? Una posibilidad teórica digna de examen es la de que dicho pidgin acabe convirtiéndose en un criollo. Como los criollos llegan a ser signos grupales e incluso lenguas nacionales (Jamaica), no hay que descartar en favor de la mencionada tipificación criolla del *espanglish* el que se haya convertido en orgulloso blasón de identidad mestiza para ciertos grupos latinos de los EE.UU., según destacan muchos estudiosos:

In the case of the first generation, upon arrival to the United States, a new self begins to emerge which reflects the immigrant's dual-identity that is constantly re-forming. Most desperately want to retain at least part of their heritage, for nothing makes you feel more attached to your identity and nation of origin than leaving it. As one recent immigrant struggling with her identity proclaims, 'I'm not turning my back on what I came from' (Alvarez, 1998: 487). However, most also want to assimilate to the country and culture they have joined. What results is a 'mishmash [of] what Latino identity is about [and] the verbal mestizaje that results from a transient people' (Stavans, 2003b: 54). In the case of the second generation, many would contend that while their citizenship is American, they do not quite feel as

American as their Caucasian counterparts or as Mexican as their first-generation parents [...] There is little doubt that Spanglish is here to stay and will continue to evolve in order to meet the needs of its speakers. In essence, 'only dead languages are never changing' [...] With the significant increase in the Mexican-American community, in California in particular, Spanglish is far from dead and constantly transforming. Spanglish meets the needs of its speakers in that it allows for the expression of the dual-identity that is the essence of the immigrants' being. Scholars and politicians may find it repugnant but 'language can not be legislated; it is the freest, most democratic form of expression of the human spirit' (Stavans, 2000: 557). Linguists and anthropologists may find it enlightening, but Spanglish will elude us as well as it continues to expand the notion of language contact as never before. Language and identity are intrinsically related and, to this extent, we cannot deny the linguistic reality *de los hispanos*, a group whose population is expected to more than double by 2025. (Rothman and Bell 527)

Hecha la salvedad del innegable entusiasmo que rezuman estas palabras, no deberíamos dejar de preguntarnos si todo ello significa que el Spanglish es "a new American language", según pretende Stavans (2003). La respuesta, fría, analítica, pero firme, es: no. En primer lugar, para constituir al mestizaje —en este caso anglohispano— en garante de la comunidad latina no hace falta echar mano de una lengua mixta: toda la teoría del *melting pot* proclama orgullosamente la mezcla de gentes dentro del seno inglés y toda la teoría de la raza cósmica de Vasconcelos había hecho lo mismo bastante antes pero dentro del español. Y es que es preciso prevenir un doble equívoco: una nueva identidad no requiere una nueva lengua ni una nueva lengua implica automáticamente una nueva identidad. Por ejemplo, los peregrinos que llegaron a las costas de América en el Myflower crearon una nueva nación, pero siguieron hablando la lengua de sus antepasados. La recíproca también puede ser cierta: los germanohablantes que se habían establecido a lo largo del Volga a partir del siglo XVIII (*Wolgadeutsche*) perdieron su lengua y pasaron a expresarse exclusivamente en ruso después de la segunda guerra mundial, si bien mantuvieron su identidad germana hasta que fueron trasladados a Alemania en 1989.¹

Claro que tanto el inglés como el alemán son lenguas ya existentes. Pero, ¿qué pasaría si tuviéramos que vérnoslas con un nuevo idioma? Parece difícil negarle la identidad nacional a un grupo humano que ha creado una nueva lengua. De ahí la importancia, no solo académica, de concederle al espanylish el marchamo de lengua criolla y los esfuerzos, a veces bien-intencionados y a veces oportunistas, que se realizan para conseguirlo. Los hablantes de un criollo son hablantes nativos, el criollo es su lengua materna y sustenta legítimamente la madre patria. Así sucede en Haití (criollo de base francesa), en Jamaica (criollo de base inglesa), en Cabo Verde

¹ Eisfeld und Herdt.

(criollo de base portuguesa) y también en San Basilio (Colombia), donde la comunidad que habla palanquero (criollo de base española) es demasiado pequeña para constituir una nación, pero tiene un fortísimo sentimiento grupal. ¿Y en EE.UU.? ¿Existe un criollo llamado espanglish, el cual debería sustentar una nueva nación? Como es sabido, muchos especialistas lo niegan rotundamente:

We have rejected the term Spanglish because it cannot be justified on the basis of observation and analysis of actual linguistic usage. Outside this analytical perspective, however, we may also ponder the political and social ramifications of the word. We believe that the term contributes to the fiction that Latin Americans in the USA and their children speak a hybrid language that is fundamentally different from the Spanish found in other places, and that this view does not benefit the over 35 million Latinos of the USA. We believe that the idea that Spanish in the USA is qualitatively different from that of Spain and Latin America is actually harmful to the community of its speakers. (Otheguy y Stern 96)

Estoy plenamente de acuerdo con ellos, por lo que ahora se verá. Otheguy y Stern también se oponen a considerar el espanglish como “una forma de hablar” (*a way of speaking*) por razones que tienen más que ver con la conveniencia política que con los hechos:

Some researchers who have accepted the term Spanglish have argued that the word is not intended as the name of a hybrid language, but rather, that it refers to a way of using the languages. In Zentella (1997) the term refers to conversational and communicative strategies of bilingual Puerto Rican New Yorkers, and more concretely, to the bilingual practice of inserting phrases and sentences in English into Spanish discourse, or vice versa. However, the very form of the word, and the way we usually think about languages, directly lead to a misunderstanding, as the word Spanglish is naturally interpreted as a reference to a linguistic hybrid. (12)

Comprendo la prevención de Otheguy y Stern, pero me temo que resultará inútil: se quiera o no, el término espanglish está profundamente arraigado en los EE.UU. y fuera del país y no creo que puedan erradicarlo. Desde mi punto de vista lo que sucede es que las formas de hablar se atribuyen a una lengua —es toda la historia saussureana de la *langue* y de la *parole* o, en su versión chomskiana, de la *competence* y de la *utterance*—, siendo así que las lenguas no son realidades neuronales localizadas, sino conjuntos operativos interrelacionados. Por ello la comprensión positiva de eso que se llama espanglish debe intentarse desde la neurolingüística y a ello me he dedicado en otro lugar (López García 2013: 18). Aquí trataré simplemente de su caracterización negativa, de lo que no es.

El espanglisho no es un híbrido lingüístico. Mülh usler se ha ocupado del doblete pidgin / criollo haciendo notar que m as que aludir a una dicotom a se presenta como un continuum: “The pressure of standard lexifier

languages can result, given the right social circumstances, in the development of a linguistic continuum [...] called a *restructuring continuum* [...] characterized by the fact that the different varieties located on it are roughly of the same linguistic complexity. It thus contrasts with the *developmental continuum*, where differential complexity is encountered. This contrast can be depicted as follows (11):

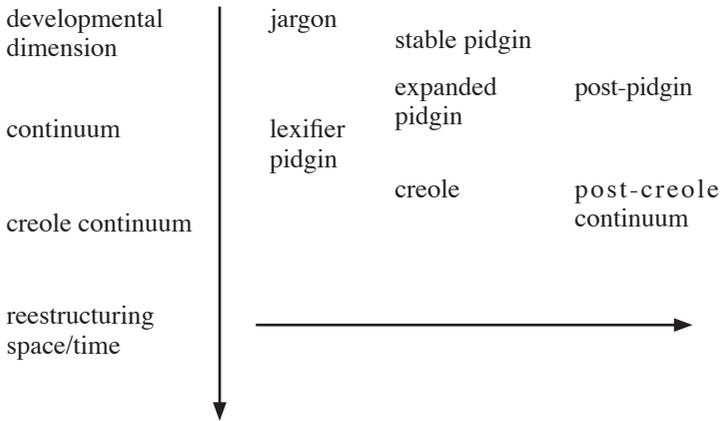


Figura 3

Así, pues hay dos ejes, el de la reestructuración, donde se mantiene siempre el mismo nivel de complejidad, y el del desarrollo, donde se llega a un resultado más complejo. Este último traza el característico itinerario que va desde un torpe pidgin hasta una nueva lengua criolla. En cuanto al primero, supone una lengua híbrida que al final viene a coincidir con el idioma relexificador. Es lo que ha sucedido típicamente en Hawai donde los indígenas fueron hablando un idioma polinesio progresivamente anglicado hasta acabar en inglés puro y simple. El problema es que no se ve dónde podríamos colocar el espanglish en este panorama. Porque en el eje vertical es evidente que todavía no es un criollo, pero en el horizontal tampoco tiene la complejidad requerida para servir de lengua única. Los hablantes de eso que se llama espanglish son hispanohablantes plenos en su fase jergal pseudopidgin, en la primera generación, aunque sin duda existen grupos que experimentan cierta evolución desde la jerga hasta el pidgin estable y finalmente el pidgin ampliado, que llega a tener incluso manifestaciones literarias, en la segunda generación. Mas esta generación ya habla inglés perfectamente y, al ser anglohablante, no llega a alcanzar nunca la fase de continuo post-pidgin. Da la impresión de que es como si el pidgin ampliado hubiese quedado congelado en esta etapa, que es incapaz de rebasar:

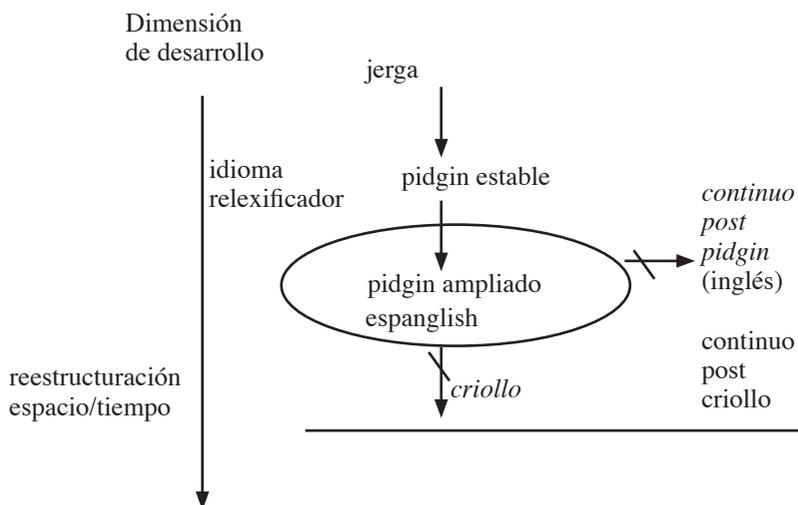


Figura 4

Es evidente que el espanglish no ha alcanzado ni la fase *criollo* ni la fase *continuo post pidgin*, pues ambas presentan el mismo grado de complejidad que el español y el inglés, los idiomas de los que se nutre. No ha llegado a la fase *continuo post pidgin* porque en este caso sería una especie de inglés con hispanismos, un dialecto como el inglés colonial de las clases burguesas de la India, por ejemplo. Pero tampoco es un criollo. Es verdad que podemos describirlo como “esquemas sintácticos del español en los que se insertan lexemas del inglés”, según dije arriba. Sin embargo, esta sería una condición necesaria, no una condición suficiente. Habrá que acudir al papel de tornasol. Los tipólogos han establecido un inventario de propiedades gramaticales que entre las lenguas del mundo que solo se dan en los criollos y que son una consecuencia del proceso de criollización. Bickerton señala los siguientes:

1. Focusing is always marked by putting the focalized element at the front of the sentence, never by means of other strategies such as stress, tone, or particles.
2. The article system is very simple, it consists of a definite article for presupposed-specific NPs, an indefinite article for asserted-specific NPs, and zero article for non-specific NPs.
3. The majority of creoles express verbal tenses, modes, and aspects by means of three preverbal free morphemes, which always occur in this order.
4. All realized complements are either unmarked or marked with a different complementizer from the one used with unrealized com-

plements. For example, in Mauritius creole sentence *li desid al met posoh ladah* (“she decided to put a fish in it”) the speaker employs *al* since the action is realized, whereas in *li ti pe ale aswar pu albril lakaz sa garsoh-la me lor sime ban dayin fin atake li* (“he would have gone that evening to burn the boy’s house, but on the way he was attacked by witches”) the speaker chooses *pu al* since the action is not realized.

5. Most creoles, unlike pidgins, have relative pronouns.
6. Non-definite subjects and VP constituents must be negated in addition to the verb. For example in Guyana creole the sentence *no dog bit any cat* is translated as *non dag na bait non kyat*, with every lexical constituent negated.
7. The same marker is used to express existential and possessive. For example in Haiti creole: *gê you fâm ki gê you petit-fi* (“there is a woman who has a daughter”).
8. Copula is dropped.
9. As a consequence of 8), adjectives function as verbs.
10. Questions and statements are intonationally marked, not by means of word order.
11. Question words can be bimorphemic.
12. Passive constructions are rare. (Capítulo 12)

Otros estudiosos añaden algún que otro morfema léxico en apoyo de la hipótesis monogenética, la cual supone que todos los criollos proceden de un criollo primitivo de base portuguesa, y algunos rasgos sintácticos igualmente lusitanos. La monogénesis ya no se acepta como explicación (hay criollos en lugares de la tierra a los que nunca llegaron los portugueses), por lo que no los tendré en cuenta, pero podemos retener las propiedades gramaticales que cita: el pronombre de tercera persona del plural se emplea como pluralizador nominal; el condicional se expresa mediante una combinación de marcas de pasado y de futuro; la palabra para “dar” se usa como preposición “a” o “para”; el demostrativo se pospone al núcleo, etc. (Taylor 294)

Pues bien, es fácil darse cuenta de que el espanylish no presenta los rasgos enumerados por Bickerton y, por lo tanto, no satisface los requisitos que permitirían clasificarlo como criollo. Al tratarse de una modalidad básicamente oral carecemos de un corpus amplio, pero de entre las manifestaciones escritas permítanme proponer como ejemplo estas secuencias extraídas de un corpus de correos electrónicos que apareció en el sitio del diario *La Vanguardia* (Betti 2003):

Mire Usted bro, el escusado se me atoro, y el bat, no workin JOSE, what you can do BRO? (27/05/2002)

Oiga Utté, Míster Bilingüe, cuandotelmine deserapear las mesasy mapearelpiso podrá sagarrartulonche; elmapo está en el closet. Mañananos siremosa bilborear, que pagan buena lana con la chamba. (17/08/2002)

Adviértase cómo los rasgos de Bickerton brillan por su ausencia en estos dos textos: el foco se marca con el acento (JOSE, BRO) y no por la anteposición en la oración; los artículos se emplean de la misma manera que en español general; el sistema tiempo-modo-aspecto se ajusta al paradigma del español (*atoró, telmine [termine], iremos, pagan*); no se distingue entre los complementos terminados y los no terminados (*cuando telmine de serapear*); la negación siempre precede al verbo, igual que en español general (*y el bat, no workin*); el existencial y el posesivo se señalan mediante morfemas diferentes (*podrás agarrar tu lonche, el mapo está en el closet*); la cópula no se elimina (*el mapo está en el closet*); consiguientemente los adjetivos no funcionan como verbos (*pagan buena lana*); no hay palabras interrogativas bimorfemáticas. Los únicos rasgos criolloides dignos de mención son la rareza de la pasiva y la falta de inversión obligatoria en expresiones interrogativas, pero como es sabido se trata de dos características propias del español en su conjunto, el cual prefiere la pasiva refleja (*se me atoró*) y marca las preguntas simplemente con la entonación (*¿María lo sabe?*). Tampoco aparecen los rasgos señalados por Taylor, salvo la formación condicional a base de un infinitivo pro futuro y un pretérito imperfecto (*amare habebam > amaría*), pero es común a las lenguas románicas.

En definitiva que el espanglish no es un criollo ni por asomo y, como todos sabemos, sus recreaciones literarias suelen basarse en el cambio de código, que es más un ejercicio de virtuosismo lingüístico bilingüe que otra cosa. Lipski (*Creole Spanish.; Creoloid Phenomena...*) menciona la existencia de rasgos criolloides en el español vestigial de personas que están perdiendo su lengua de herencia: reducción de morfemas temporales y modales en el verbo, reducción de morfemas de género y número en el nombre, pérdida de artículos y de pronombre. No me cabe la menor duda de que está en lo cierto, pero nótese que estos rasgos no aparecen en los inventarios de Bickerton ni de Taylor. El término 'creoloid' (quasi-creole) se ha aplicado por los lingüistas a lenguas tan dispares como el afrikaans, el marathi y hasta el germánico o el antiguo egipcio. Todas estas lenguas surgieron en una situación de contacto lingüístico, pero cabe preguntarse si existe una sola lengua en el mundo que no haya experimentado mezcla de otras.

Visto que la hipótesis criollista no se sostiene, algún partidario del espanglish como *langue* y no como *parole* puede estar tentado de volver los ojos a la hipótesis del continuo post pidgin aludida arriba. Sin embargo, como Mülhäusler ha mencionado arriba también, es un "restructuring continuum" characterized by the fact that the different varieties located on it are roughly of the same linguistic complexity [las cursivas son mías]" (11). Mas las muestras de espanglish no presentan el mismo grado de complejidad; al contrario, como destaca Lipski (*Is spanglish the third language...*), con el nombre de espanglish aludimos a cosas muy diferentes:

The use of integrated Anglicisms in Spanish; The frequent and spontaneous use of non-assimilated Anglicisms (i.e. with English phonetics) in Spanish; The use of syntactic calques and loan translations from English in Spanish; Frequent and fluid code-switching, particularly intrasentential switches (within the same clause); Deviations from Standard Spanish grammar found among vestigial and transitional bilingual speakers, whose productive competence in Spanish falls below that of true native speakers, due to language shift or attrition; In some cases, the characteristics of Spanish written or spoken as a second language by millions of Americans of non-Hispanic background, who have learned Spanish for personal or professional motives; Finally the humorous, disrespectful, and derogatory use of pseudo-Spanish items in what anthropologist Jane Hill (1993) has called *junk spanish*. (8)

Y es que la palabra *espanglish* –si nos obstinamos en conservarla y no la desterramos, según quiere Otheguy, aunque lo veo difícil– solo puede aludir a una variedad del español con un grado muy variable de anglicismos. Conuerdo plenamente con Garrido cuando escribe:

Native speakers of Spanish in the U. S. do not speak Spanglish: they are not taking part in what Ilan Stavans (in the title of his 2003 book) calls “the making of a new American language”. They are adapting, while still speaking Spanish, to a culture and a society where English prevails (see Otheguy, 2001; Garrido, 2003). Their Spanglish is actually adaptive bilingualism. It is not a style, something the speaker chooses, it is a sociolect, the way the speaker speaks in spite of himself. That is, the speaker does not choose between saying “te devuelvo” and “te doy para atrás”. It is not a simplification bilingualism but an adaptative bilingualism. Speakers are adapting to the fact that they live in an English speaking culture, but, as Otheguy argues, they are mostly adapting culturally. Spanish language adaptation follows cultural and social integration. This Spanglish is a variety of Spanish, even if it is situated, as Francisco Moreno Fernández remarks, in its periphery (“El *espanglish* también entra bajo el concepto diasistemático de «español», aunque se sitúe en la periferia”; Moreno Fernández, 2002: 1). (2004: 505)

¿Cómo habría que caracterizar, pues, el *espanglish*? En ningún caso como lengua híbrida, pienso yo, sino como *forma de hablar mezclada* o, más técnicamente, como *dialecto poroso*. Vuelvo a las Ciencias. En Química una *mezcla* no es lo mismo que un *compuesto*. En las mezclas dos sustancias se juntan sin perder su identidad química y lo hacen en proporciones variables. En una mezcla de azufre y limaduras de hierro, las limaduras pueden separarse fácilmente con un imán y el azufre, con un disolvente. Por el contrario en un compuesto las sustancias se han combinado dejando de ser lo que eran y lo han hecho en proporciones fijas. Así FeS₂ es un compuesto de azufre que ya no puede ser atraído por el imán ni disuelto por los disolventes del azufre. El contacto de lenguas da lugar a nuevas modalidades, que pueden ser mezclas o compuestos (híbridos):

<i>Elemento A</i>	<i>Elemento B</i>	COMPUESTO	COMPUESTO	<i>Lengua A</i>	<i>Lengua B</i>
Fe ⁺⁺	2S	FeS ₂	criollo de Jamaica	inglés	krio
limaduras de hierro	azufre	azufre y limaduras de hierro	espanglish	inglés	español
<i>Elemento A</i>	<i>Elemento B</i>	MEZCLA	MEZCLA	<i>Lengua A</i>	<i>Lengua B</i>

Figura 5

Lipski (*The evolving interface...*) ha expresado la situación del espanglish acertada y concisamente en un artículo reciente, aunque se dedique al español de EE.UU. en general: *The evolving interface of U. S. Spanish: language mixing as hybrid vigor*. Así es el espanglish, se trata de una variedad de español que lo mezcla intensamente con el inglés, pero no es una lengua híbrida, es decir criolla, aunque culturalmente responda a un intenso proceso de hibridación anglohispana. La mezcla de dos sustancias A y B puede contenerlas en proporciones variables: una bebida de leche y café puede consistir en un 90% de leche y un 10% de café, en un 70% de leche y un 30% de café, en la mitad de leche y la mitad de café, etc. Esto no sucede en espanglish: aunque teóricamente cualquier texto en inglés con algún que otro hispanismo debería ser tenido por una muestra de espanglish, en la práctica no es así. De lo contrario deberíamos contar entre las muestras de espanglish a los parlamentos de los políticos norteamericanos en los que deslizan algún que otro guiño en español con tal de llevarse al huerto a los electores latinos. Una mezcla de bebidas simplemente mezcla dos líquidos, pero los líquidos no tienen sentimientos. En cambio, las prácticas verbales siempre conllevan actitudes psicológicas, pues las sostienen seres humanos. Esto significa que el espanglish no puede ser nunca neutral, se practica por hispanohablantes que quieren acercarse al inglés, no al contrario, de la misma manera que el yopará es guaraní de indígenas que quieren acercarse al español y no al revés.

Conclusiones

La dialectología carece de instrumentos metodológicos adecuados para explicar el caso del espanglish. No obstante, en López García (*Plurilingüismo...*) comparé su situación con la del yopará de Paraguay y llamé a ambos dialectos porosos. Permítanme explicarlo brevemente con ayuda de otra metáfora. Las esponjas son objetos que absorben cualquier líquido

en el que son introducidas, pero solo hasta cierto límite. Esto es debido al hecho de que el líquido se instala en los poros de la esponja hasta que ya no cabe más. Así funciona el *espanglish*, como una esponja de lengua española sumergida en un ambiente cultural anglosajón:

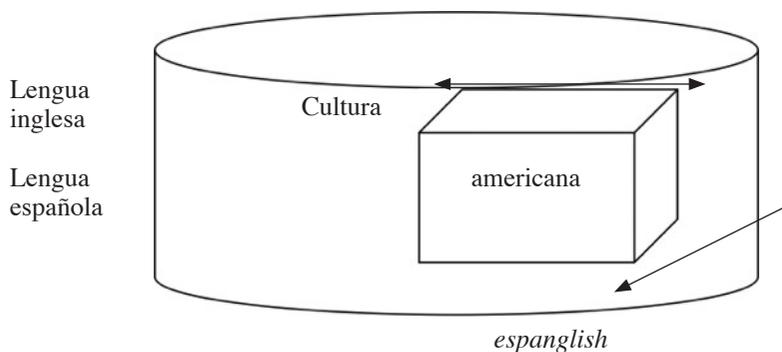


Figura 6

Que estas incrustaciones léxicas sean unas pocas palabras insertadas en huecos funcionales aislados, inventarios léxicos completos pertenecientes a determinados campos semánticos o, incluso, modismos (el famoso –y falso– *deliberamos groserías* por *we deliver groceries*) depende de la cultura del hablante, de su deseo de jugar con ambas lenguas, del contexto de emisión, de tantos y tantos factores. En cualquier caso, la práctica del *espanglish* es como el sirventés plurilingüe del trovador Bonifaci Calvo, mezcla lenguas, pero de ello no resulta ningún idioma nuevo. Su descripción –que no su explicación tipológica– solo puede ser acometida neurolingüísticamente, como yo mismo he intentado en otro lugar (López García, *Detranslation...*). Pero no se preocupen: los liberaré de esta amenaza. Muchas gracias.

Obras citadas

- Alvarez, Lizette. "It's the talk of Nueva York: The hybrid called Spanglish". *Language: Readings in language and culture*. Ed. V. P. Clark et al. Boston: Bedford/St. Martin's, 1998. 483-88.
- Arends, Jacques, Peter Muysken & Neil Smith. *Pidgins and Creoles: An Introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- Bailey, Charles-James N. & Karl Maroldt. "The French lineage of English". *Pidgins - creoles-languages in contact*. Ed. J.M. Meisel. Tübingen: Gunter Narr, 21-53.

- Betti, Silvia. "Spanglish on-line: lengua y opinión en un foro de debate en Internet". *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 46 (2003): 60-67.
- Dumitrescu, Domnita. "Spanglish: An Ongoing Controversy". *Building Communities and Making Connections* 32 (2010): 136-67.
- Eisfeld, Alfred und Victor Herdt. *Deportation, Sondersiedlung, Arbeitsarmee. Deutsche in der Sowjetunion 1941 bis 1956*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 1996.
- Garrido, Joaquín. "Bilingüismo e hispanohablantes en Estados Unidos". *Más allá de nuestras fronteras. Cultura, inmigración y marginalidad en la era de la globalización*. Ed. Alonso Ponga, José Luis y Mitchall F. Rice. Valladolid: Universidad de Valladolid / Texas A&M University, 2003: 505-19.
- . "Spanglish, Spanish and English". *An International Conference on Spanglish*. Amherst College. April 4-6, 2004.
- González Echevarría, Roberto. "Kay Possa! Is 'Spanglish' a Language?". *The New York Times* (March 28 1997): A29.
- Hill, Jane. "Is it really 'no problema'? Junk Spanish and Anglo racismo". *Texas Linguistic Forum* 33 (1993): 1-12.
- Lara, Luis Fernando. *Historia mínima de la lengua española*. México: El Colegio de México / El Colegio Nacional, 2013.
- Lipski, John M. "Creole Spanish and vestigial Spanish: evolutionary parallels". *Linguistics* 23 (1985): 963-84.
- . "Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals". *Spanish in the United States. Linguistic Contact and Diversity*. Ed. Roca, Ana y John M. Lipski. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1993. 155-82.
- . "Is 'Spanglish' the third language of the South?: truth and fantasy about U. S. Spanish". The Pennsylvania State University. Web. 2004. <http://www.as.ua.edu/lavis/handouts/lipski.pdf>
- . "The evolving interface of U. S. Spanish: language mixing as hybrid vigor". *American Association of Applied Linguistics annual meeting*, Guest speaker plenary lecture, April 22. Costa Mesa: California. 2007.
- López García, Ángel. "Algunas concordancias gramaticales entre el castellano y el euskera". *Philologica Hispaniensia in honorem M. Alvar*. Madrid: Gredos, 1984. 291-407.
- . *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en español*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2010.
- . "Detranslation: Spanglish from a neurolinguistic point of view". *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 56: 2013. <http://www.ucm.es/info/circulo>

- Morales, Ed. *Living in Spanglish: The Search for Latino Identity in America*, New York: St. Martin's Press. 2002.
- Moreno Fernández, Francisco. "El espanglish en la palestra." *Arena Cultural*. 2002. Web. http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/junio_03/06062003_01.htm
- Mühlhäusler, Peter. *Pidgin & Creole Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Nash, Rose. "Spanglish: Language contact in Puerto Rico. *American Speech* 45.3-4 (1970): 223-33.
- Otheguy, Ricardo. "Simplificación y adaptación en el español de Nueva York." *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: Instituto Cervantes/Real Academia. Web. 2001. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/>
- Otheguy, Ricardo and Stern, Nancy. "On so-called Spanglish". *International Journal of Bilingualism* 15.1(2010): 85-100.
- Rothman, Jason and Amy Beth Rell. "A linguistic analysis of Spanglish: relating language to identity". *Linguistics and the Human Sciences* 1.3 (2005): 515-36.
- Sebba, Mark. *Contact Languages: Pidgins and Creoles*. Hampshire and London: MacMillan. 1997.
- Schumann, John. *The Pidginisation Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 1978.
- Soler-Espiauba, Dolores. "Mestizaje lingüístico: funciones del español y del inglés en la expresión de los sentimientos en la narrativa hispana femenina de los EE.UU.". *XIV Congreso Internacional de ALFA*, Groningen. 2000.
- Stavans, Ilan. "Spanglish: tickling the tongue". *World Literature Today* 74.3 (2000): 555-59.
- . *The Making of a New American Language*. New York: Harper-Collins Publishers, 2003.
- Taylor, Douglas R. "Language Contacts in the West Indies". *Word* 7 (1956): 43-53.
- . "Grammatical and lexical affinities of creoles". *Pidginization and Creolization of Languages*. Ed. Dell Hymes. Cambridge: Cambridge University Press, 1974. 293-99.
- Zentella, Ana Celia. *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Oxford: Blackwell, 1997.

HACIA UN MODELO INTEGRADO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LOS HISPANOUNIDENSES A NIVEL UNIVERSITARIO: EL CASO DE LOS ÁNGELES

Domnita Dumitrescu
California State Univeristy, Los Angeles
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Este trabajo aborda el tema de la educación universitaria en español de los hablantes de herencia que viven en los EE.UU. y desean perfeccionar sus conocimientos lingüísticos en su lengua ancestral, así como aprender más sobre la cultura de las comunidades hispánicas a las que sus familiares pertenecen. La primera parte del trabajo demuestra las destrezas lingüísticas típicas de los hablantes de español vernáculo en Los Ángeles, California. La segunda parte enumera los componentes ideales de un programa educativo dirigido, específicamente, a esta población estudiantil (y por extensión, ya que el perfil es esencialmente similar, a otros grupos estudiantiles de hispanounidenses de herencia), haciendo hincapié en los conocimientos sociolingüísticos y sociopragmáticos que se les deben impartir para que superen su inseguridad lingüística y enriquezcan su repertorio comunicativo, a la vez que se enorgullezcan de su identidad hispana.

Palabras clave: hablantes de herencia, español estigmatizado, variante vernácula, educación, contacto inglés-español.

Abstract: *This paper addresses the issue of the Spanish language education at the college level for heritage speakers who live in the US and want to improve their skills in their heritage language and learn more about the cultures of the Hispanic communities to which their ancestors belonged. The first part of the paper comments on the linguistic skills typical of the speakers of vernacular Spanish in Los Angeles, California. The second part focuses on the components of an ideal curriculum specifically designed for this student population (and, by extension, for other groups of Spanish heritage speakers, since their profiles are basically similar). A special emphasis is placed on the sociolinguistic and sociopragmatic knowledge these students should acquire in order to overcome their linguistic insecurity and expand their communicative repertoire, while they simultaneously pride themselves on their Hispanic identity.*

Keywords: *heritage speakers, stigmatized Spanish, vernacular variety, education, English-Spanish contact.*

En este trabajo, me propongo trazar las líneas generales de un modelo de la enseñanza del español a los estudiantes universitarios “de herencia hispana” que viven en este país y cuyas necesidades y destrezas de aprendizaje son radicalmente diferentes de las de los estudiantes que aprenden el español como lengua extranjera, razón por la cual en muchas universidades estadounidenses (el contexto al que me voy a limitar en este trabajo) se han creado clases especiales para este tipo de aprendices del idioma (se pueden encontrar datos actuales sobre el número y la ubicación de estos programas en Beaudrie *Research...*). Entre paréntesis, menciono que la definición más sencilla y más aceptada de lo que es un estudiante de herencia es la de Guadalupe Valdés, quien dice, en varios trabajos suyos –incluyendo los citados en la bibliografía– que se trata del estudiante que ha sido criado en un hogar en el que se habla otra lengua que el inglés, y que es hasta cierto punto bilingüe en inglés y en dicha lengua de herencia.

Aunque hay mucha información sobre este tema, y mi estudio probablemente no va a decir mucho que los enseñantes que estén familiarizados con esta población estudiantil no sepan ya, al menos intuitivamente. Sin embargo, me parece necesario que la ANLE se involucre en este tema, tan importante para el futuro de la lengua española en este país, y me alegro de ver que, además de la sección que publicamos sobre este tema en *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum?*, hay varias ponencias que abordan dicha problemática en el presente congreso. Todos los especialistas en pedagogía de las lenguas de herencia –inclusive el español, por supuesto– concuerdan en que el énfasis, en este tipo de clases, debería recaer no solo en los componentes tradicionales de una clase de idiomas (aunque, entre estos, el desarrollo del vocabulario y las destrezas de escritura académica deben ocupar un lugar central), sino también en expandir (e impartirles confianza en) sus habilidades comunicativas en la lengua de sus antepasados, en ampliar su horizonte en cuanto a los aspectos principales de la cultura de otros grupos hispanos que conviven en este país y, sobre todo, en armarlos de conocimientos socio-pragmáticos que les permita discernir, según la situación, entre las formas vernáculas estigmatizadas de su habla oral y las formas más prestigiosas requeridas en un registro formal, sin sacrificar su identidad y sin crearles complejos de inferioridad lingüística que podrían resultar en el abandono del español en favor del inglés (véase, por ejemplo Sánchez Muñoz y Blake-Colombi en *E pluribus*, Baudrie y Duncan o Beaudrie en Lacorte y Leeman, entre otros, para descripciones concretas de tales programas). Y déjenme mencionar que, en directa conexión con la cuestión de la variación idiomática

y la estratificación sociolingüística del español, muchos educadores se han planteado también la pregunta sobre qué variante de español enseñar en el salón de clases, pregunta que me imagino se la hacen también los traductores al español de documentos oficiales en este país, pero a la que no me voy a referir en esta demasiado breve exposición. Remito a los interesados a la lectura, por ejemplo, de Del Valle o Villa, en Lacorte y Leeman.

Voy a empezar presentando los componentes que, a mi modo de ver –así como al modo de ver de otros enseñantes, como la propia Claudia Parodi, a quien me referiré en seguida– no deben faltar en un programa de español para estudiantes de/o por herencia, y me voy a referir, en concreto, al español chicano de Los ángeles, que es el que mejor conozco (para datos sobre el español chicano en general, ver, entre otros, el libro de Field). Según Claudia Parodi, de la Universidad de California en Los ángeles, que dirige un Centro de Estudios del Español Vernáculo en Los Ángeles, y que ha publicado varios trabajos al respecto –dos de los cuales aparecen en la bibliografía–, el español vernáculo o chicano de Los Ángeles es una variante altamente estigmatizada de español mexicano de origen rural, trasplantado a un ambiente urbano, que ha sufrido un proceso de koinización, o sea de nivelación y acomodación lingüística al entrar en contacto las variedades de español rural traídas al sur de California por los miembros de varias comunidades lingüísticas mexicanas rurales (2008: 547). Y lo interesante es que, a pesar de la reciente llegada a Los Ángeles de hablantes de español procedentes de diferentes países, no ha habido procesos de “rekoinización” ya que, como señala Parodi, los hijos de inmigrantes centroamericanos y suramericanos suelen adquirir el español chicano aunque sus padres hablen otros dialectos del español.

Entre los rasgos estigmatizados de esta koiné “rur-urbana”, como la llama ella, se encuentran numerosos arcaísmos fonético-fonológicos, morfo-fonológicos, morfológicos y léxicos, que existieron en el español colonial de los siglos XVI y XVII, pero desaparecieron del habla de las ciudades modernas, aunque se conservaron en pueblos latinoamericanos e incluso españoles. Algunos ejemplos bien conocidos son los siguientes (Cuadro sacado de Parodi *El español...*)

Español chicano de Los Ángeles	Español monolingüe estándar
1. <i>Arcaísmos fonéticos y fonológicos</i>	No hay diptongación: [peór]
(a) Diptongación de hiato: [pjór] ‘peor’, [kwéte] <i>cohete</i> , [tjátro] <i>teatro</i> , [twáya] ‘toalla’	‘peor’, [koéte] <i>cohete</i> , [teatro] <i>teatro</i> , [toáya] <i>toalla</i>
(b) Pronunciación del fonema /f/ como [x] antes del diptongo ue: [xwéra], <i>fuera</i> , [xwérsa] <i>fuerza</i> , [xwénte] <i>fuerza</i> .	Se pronuncia el fonema /f/ antes del diptongo ue: [fwéra], <i>fuera</i> , [fwérsa], <i>fuerza</i> , [fwénte] <i>fuerza</i>
(c) Simplificación de grupos consonánticos: [dotór] <i>doctor</i> , [eklíse], <i>eclipse</i> , [sétimo] <i>séptimo</i> , [elétriko] <i>eléctrico</i>	Mantenimiento de grupos consonánticos: [doktór] <i>doctor</i> , [eklípse] <i>eclipse</i> , [séptimo] <i>séptimo</i> , [elétriko] <i>eléctrico</i>
(d) Equivalencias acústicas: [gwéno] bueno, [péksi] pepsi, [abúxa] aguja	Uso de formas etimológicas [bwéno] bueno, [pépsi] pepsi, [agúxa], aguja
(e) Aféresis y apócope: [pá] <i>para</i> , [tá] <i>está</i> , [íra] <i>mira</i> , [amá] <i>mamá</i>	Uso de formas plenas: <i>para</i> , <i>está</i> , <i>mira</i> , <i>mamá</i>
(f) Metátesis: [swídad] ciudad	Forma no metatizada: [sjudád] ciudad
2. <i>Arcaísmos morfo-fonológicos:</i>	No hay contracción: <i>el agua</i> , <i>el águila</i> , <i>la arena</i> , <i>la espada</i>
(a) Contracción del artículo antes de una vocal: <i>l’água</i> , <i>l’águila</i> , <i>l’arena</i> <i>l’espada</i>	Acentuación etimológica en la segunda persona del presente del subjuntivo : <i>sepamos</i> , <i>comamos</i> , <i>digamos</i>
(b) Acentuación analógica en la segunda persona del presente de subjuntivo: <i>sépanos-sépanos</i> , <i>cómamos-cómanos</i> , <i>díganos-díganos</i>	Ausencia de este morfema en la 2a persona del pretérito simple: <i>comiste</i> , <i>llegaste</i> , <i>escribiste</i>
3. <i>Arcaísmos morfológicos</i>	Terminación de la 2a persona del imperfecto en –mos: <i>llegábamos</i> , <i>terminábamos</i> , <i>hablabábamos</i>
(a) Generalización del morfema –s de 2a persona en las formas del pretérito simple: <i>comistes</i> , <i>llegastes</i> , <i>escribistes</i>	Uso de formas modernas: <i>mismo</i> , <i>haya</i> , <i>así</i> , <i>antes mismo</i> , <i>haya</i> , <i>así</i> , <i>antes</i>
(b) Terminación de la 2a persona del imperfecto en –nos: <i>llegábanos</i> , <i>terminábanos</i> , <i>hablabábanos</i>	
4. <i>Arcaísmos léxicos:</i>	
<i>mesmo</i> , <i>haíga</i> , <i>ansina/asina</i> , <i>denantes</i>	

Por otra parte, la influencia del inglés se nota en varios niveles, empezando con el cambio de código (que es una de las peculiaridades más salientes del bilingüismo y del contacto de lenguas en todas las sociedades y que, contrariamente a lo que se piensa, no afecta la estructura de los dos idiomas que alternan) y continuando con la incorporación de préstamos léxicos, de calcos fraseológicos y extensiones semánticas, y, especialmente en el habla de la segunda generación, de ciertos cambios fonéticos y morfosintácticos. Por ejemplo, la presencia del fonema labiodental /v/ en el inglés motiva que este frecuentemente se utilice en el español chicano como alófono del fonema bilabial /b/ –en sus realizaciones oclusivas o fricativas–, muchas veces siguiendo las normas ortográficas como en: [divertír] <divertir> y [vín] <vino>. Independientemente de la ortografía también se usa el fonema /v/ en ejemplos de la lengua hablada como: [abláva] <hablaba> y [kantáva] <cantaba>. Por otra parte, el fonema velar fricativo sordo /x/ del español suele sustituirse por un sonido aspirado [h], vigente en el inglés en voces como [hotel] <hotel> en ejemplos como: [hén] <gente>, [traβáha] <trabaja> y [henerál] <general>. Y, finalmente, el fonema palatal sonoro /y/, ausente en el inglés, pierde fricción en el español vernáculo de Los Ángeles, articulándose como una semiconsonante palatal [j] –como en la voz [jél] <yellow>, en voces como [káje] <calle>, [pójo] <pollo> y [ajá] <allá>.

En cuanto a los cambios morfosintácticos, se ha observado una tendencia a la reestructuración de los usos de los verbos *ser* y *estar* (con este último extendiéndose a contextos propios de *ser*), la reducción del sistema de tiempos del subjuntivo y el uso redundante de pronombres sujeto. Por otra parte, el español angelino es tuteante, por lo que los hijos de los guatemaltecos y salvadoreños nacidos en Los Ángeles no suelen vosear, sino que adquieren el tuteo, mientras que sus padres aprenden a manejar el tuteo fuera de las interacciones con familiares y compatriotas.

Por otra parte, abundan extensiones semánticas del tipo:

- (1) *Lectura* por *conferencia* (<lecture)
Ejemplo: “La lectura del profesor conmovió al público”.
- (2) *Librería* por *biblioteca* (<library)
Ejemplo: “Siempre veo a Ana estudiando en la librería”.
- (3) *Parientes* por *padres* (<parents)
Ejemplo: “Mis parientes se divorciaron”.
- (4) *Soportar* por *mantener* (< to support)
Ejemplo: “Mi padre no soporta a mi madre”.
- (5) *Moverse* por *mudarse* (< to move)
Ejemplo: “Me moví de la casa ayer”.
- (6) *Sano* por *cuerdo* (<sane)
Ejemplo: “Vi a pocos hombres sanos en el manicomio”.
- (7) *Colegio* por *universidad* (<college)
Ejemplo: “Ana se graduó del colegio a los 25 años”.

Y también son muy frecuentes los préstamos (adaptados), como los bien conocidos *troca*, *yarda*, *brecas*, *carpeta*, *marqueta*, *mopear*, *taipear*, *bil*, *grado* y también:

- (1) *Rula* por *regla* (<rule)
Ejemplo: “Pásame la rula”.
- (2) *Espear* por *deletrear* (<to spell)
Ejemplo: “Ana espelea muy bien”.
- (3) *Chainea* por *lustrar* (<shine)
Ejemplo: “Pepe me chaineó los zapatos ayer”.
- (4) *Liquea* por *gotear* (<leak)
Ejemplo: “La llave del baño liquea mucho”.
- (5) *Aiscrín* por *helado* (<ice cream)
Ejemplo: “¿Te gusta el aiscrín de melón?”.
- (6) *Jaiscul* por *secundaria* (<high school)
Ejemplo: “Ana se recibió de la jaiscul hace un año”.

Finalmente, hay que tener en cuenta que, debido a la situación diglósica en que se encuentra el español (y las demás lenguas étnicas)

frente al inglés, pocos hablantes bilingües –por mucha soltura que tengan en la lengua de herencia– han logrado adquirir un conocimiento global de la gramática, la escritura, el vocabulario y los diversos registros sociopragmáticos y variables sociolingüísticas de su lengua materna. Hay que notar que esto, por lo demás, es también el caso de un gran número de hablantes monolingües de español, que no tienen acceso a una educación completa en su idioma materno.

Por ello, cuando estos hablantes de herencia –que ya sea han tenido toda su escolarización en inglés en este país o han arribado con una educación en español incompleta (y muchas veces deficitaria) de sus países de origen– llegan a la universidad y se matriculan en los cursos de español que les son destinados, nosotros, como educadores y como promotores del español en este país, tenemos el deber moral de ofrecerles un programa integrado que corresponda a todas sus necesidades de desarrollo educativo, y no un simple *Appendix Probi* de “esto no se dice así, sino así” –que, de todos modos, como la historia de las lenguas romances lo ha demostrado, no serviría en última instancia para nada, o en el peor de los casos, los haría simplemente abandonar el español a favor del inglés.

Sin embargo, para saber lo que necesitan estos estudiantes, es importante partir de lo que ya saben, o sea de los conocimientos y las destrezas que traen al salón de clase, y sobre los cuales el profesor se puede basar como punto de partida en su enseñanza. Por ejemplo, y a diferencia de los estudiantes de español como segunda lengua, traen un nivel muy alto de comprensión auditiva y un dominio completo del sistema fonológico de la lengua, ya que su aprendizaje del idioma ha sido oral. También, han asimilado el sistema gramatical del idioma, y, a pesar de los errores que pueden cometer, superan en mucho a los estudiantes de español como segunda

lengua en cuanto a las intuiciones gramaticales (aunque son incapaces de ofrecer explicaciones metalingüísticas acerca de sus opciones) y al dominio de ciertos sectores del léxico, asociados con el ambiente diario en que se mueven. Y muchos de ellos están familiarizados con aspectos culturales del país de sus ancestros, especialmente costumbres, comidas, creencias religiosas y manifestaciones artísticas populares. Estos son aspectos positivos de los que hay que hacerlos conscientes para quitarles el complejo de inferioridad con que llegan muchos de ellos a las clases, diciendo que no hablan bien el español o que el español que ellos hablan es malo.

Lo que necesitan adquirir dichos estudiantes es el dominio del “español académico”, o sea “un registro empleado y aceptado en cualquier país de habla hispana como instrumento de la comunicación profesional en los ámbitos docentes, intelectuales y oficiales” (sigo aquí la terminología recomendada por nuestro colega Robert Blake, en *E pluribus* (293 y sigs.), quien rehúye hablar del español estándar al que se refiere Parodi, y evita prudentemente también el término de norma culta, no suficientemente definido tampoco), sin abandonar o despreciar su variedad vernácula, cuya utilidad comunicativa en los ambientes familiares e intracomunitarios es innegable, y que contribuye al refuerzo de los lazos de identidad y orgullo étnico de sus usuarios.

Para ello, es recomendable crear un programa como el postulado por Parodi en la University of California, Los Angeles, y que nosotros, en la California State University, Los Angeles, tratamos de implementar también. Este programa abarca varios componentes, entre los cuales sobresalen, al lado de los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos, aspectos psicológicos, culturales y de identidad.

Para empezar, hay que discutir abiertamente con los estudiantes la cuestión de la inseguridad lingüística que muchos de ellos padecen y la estigmatización de su variante vernácula. Se les debe explicar cómo se produce esta estigmatización y cómo reaccionar al respecto, y para ello es necesario que entiendan la estratificación social del idioma, los conceptos de prestigio latente y patente en estrecha conexión con el de las actitudes lingüísticas de la comunidad, y la cuestión de la variación sociopragmática y estilística. También es importante que aprendan algo sobre la adquisición de las lenguas, sobre las ventajas del bilingüismo y sobre los orígenes del español americano, inclusive el español estadounidense, una variedad que se está reconociendo cada vez más como constitutiva del tejido lingüístico hispano. Deben entender los mecanismos de la alternancia de códigos, de los préstamos, calcos y extensiones semánticas y los conceptos de diglosia, junto con la variación regional y social y el proceso de estandarización. Finalmente, deben estar informados acerca de la estrecha conexión entre lengua e identidad y entre lengua y sociedad. Como dice José del Valle, refiriéndose a la enseñanza de las lenguas en general, no solo a las lenguas de herencia: “Developing students’ critical knowledge –not just awareness– of the cultural political and social dimensions of language must be placed at the center of curriculum planning and syllabus design from the

early stages of language learning” (370). Solo después de entender estas dimensiones del aprendizaje de su lengua, los estudiantes de herencia serán capaces de discernir los contextos en que resulta apropiado usar sus dialectos vernáculos y diferenciarlos de las situaciones sociolingüísticas en que es conveniente usar lo que hemos venido llamando el español académico, una variante de su lengua que deben sentirse realmente motivados para internalizar y usar de forma consciente, según el contexto y la situación.

Desde el punto de vista lingüístico, las áreas de mayor déficit en que hay que trabajar son la escritura, bajo todos sus aspectos, tanto de fondo como de forma (o sea no solo la cuestión ortográfica, en que son muy deficitarios, otra vez, debido a su aprendizaje oral del idioma, sino también cuestiones de registro, de cohesión, de adecuación léxica y de complejidad sintáctica); la lectura de textos complejos, sobre temas culturales y sociales, no solo literarios, para estar expuestos al vocabulario y a las estructuras lingüísticas del registro culto; el vocabulario, que debe expandirse mucho más allá de las esferas domésticas de la vida diaria; y la práctica oral basada en presentaciones de temas académicos. También son de gran utilidad las prácticas auditivas, basadas en muestras de diferentes acentos y estilos del mundo hispano, incluyendo discursos formales que luego, al igual que las lecturas, pueden resumir por escrito. En cuanto a la gramática, hay que tener en cuenta que, como señala Parodí, los estudiosos de español como lengua segunda y los de español como lengua de herencia tienen posturas diametralmente opuestas. Mientras que los primeros usan la gramática para tener acceso a la lengua estudiada, los hablantes bilingües usan el español y su intuición para tener acceso a su gramática mental. Por eso, los bilingües pueden aumentar su conocimiento gramatical acudiendo a la lengua misma, pero tienen grandes dificultades a la hora de proveer explicaciones metalingüísticas (por ejemplo, producen el subjuntivo después de *ojalá* o de *quizás*, pero les cuesta trabajo explicar por qué lo hacen). Por esto, es importante que las explicaciones gramaticales, en el caso de estos estudiantes, se basen en análisis metalingüísticos y, a menudo, las comparaciones con el inglés sirven, especialmente si las estructuras son divergentes (por ejemplo, la posesión expresada en inglés con un adjetivo posesivo, pero en español con un pronombre en dativo: *My head hurts* vs. *Me duele la cabeza*, para evitar construcciones híbridas como *Me duele mi cabeza*).

Finalmente, el programa debe hacer hincapié en el estudio de la cultura hispana dentro y fuera de los Estados Unidos, para que los estudiantes se familiaricen con sus raíces, se sientan orgullosos de sus orígenes y su identidad, y así puedan superar sus inseguridades y complejos. Los estudiantes deben conocer los rasgos más importantes de la cultura española, latinoamericana e hispana de los Estados Unidos, con especial énfasis en la chicana y la caribeña, dado que estos son los grupos hispánicos mayoritarios en el país, pero sin olvidarse, por supuesto, de las culturas centroamericanas y sudamericanas. Y no estoy hablando solo de la cultura popular, de las celebraciones y de las festividades nacionales, sino también de la cultura con C grande, como se dice, que incluye escritores, artistas y pen-

sadores que hacen la fama de la hispanidad en el mundo. En otras palabras, y parafraseando el título de una ponencia de Ofelia García que escuché hace muchos años y que se me quedó grabada, deben saber que Goya no es solo una marca de frijoles, sino también un pintor genial.

Y ya que mencioné a Ofelia García, permítanme aludir a su novedosa propuesta pedagógica esbozada en nuestro libro *E pluribus*, y luego desarrollada, con Li Wi, en la monografía de reciente aparición titulada *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. La propuesta de Ofelia García, en la educación de los bilingües, es acudir al llamado proceso de translenguar, que consiste en una serie de prácticas discursivas dinámicas que involucran ambas lenguas –el español y el inglés– en un “repertorio lingüístico fluido que no consista simplemente del inglés (según se entiende en contextos monolingües) ni del español (según este también se entiende en contextos monolingües), sino que podría, con la ayuda de una escuela librada de prejuicios lingüísticos, llegar a incluirlos” (García 364). Según esta autora:

lejos de competir por espacios diferentes, y situar las dos lenguas del bilingüe en espacios funcionales separados, el translenguar pedagógico alienta a los estudiantes a desarrollar una autorregulación lingüística que permite el desarrollo de un repertorio multilingüe. En este repertorio multilingüe de múltiples manifestaciones, se incluyen aquellas asociadas con el estándar, en una interrelación funcional. (García 369)

Para concluir, adoptemos o no el translenguar pedagógico u otros métodos educativos, creo sinceramente que solo si se aborda de una manera profundamente innovadora la enseñanza del español como lengua de herencia en este país, teniendo en cuenta toda la complejidad del problema y todas sus implicaciones no solo educativas, sino también sociopolíticas y psicolingüísticas, nuestros graduados universitarios van a estar preparados tanto para enfrentar los retos discriminatorios que les esperan como para promover, en vez de abandonar, el uso del español en cada vez más ámbitos de la vida social estadounidense, en consonancia con el peso creciente que la población hispana está adquiriendo en este país.

Obras citadas

- Beaudrie, Sara M. “Receptive bilinguals’ language development in the classroom: The differential effects on heritage vs. foreign language curriculum”. *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Eds. Manel Lacorte y Jennifer Leeman. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2009. 325-45.
- . “Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs.” *Spanish as a herita-*

- ge language in the United States: The state of the field*. Eds. Sara M. Beaudrie y Marta Fairclough. Washington DC: Georgetown UP, 2012. 203-21.
- Beaudrie, Sara M. y Cyntia Ducar. "Beginning-level university heritage language programs: Creating a space for all heritage language learners". *Heritage Language Journal* 3.1 (2005). (disponible en www.heritagelanguages.org)
- Beaudrie, Sara M. y Marta Fairclough, Eds. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Washington DC: Georgetown UP, 2012.
- Blake, Robert y María Cecilia Colombi. "La enseñanza del español para hispanohablantes: Un programa universitario". *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales. Nueva York: ANLE, 2013. 291-305.
- Del Valle, José. "The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom?". *The Modern Language Journal* 98.1 (2014): 358-72.
- Dumitrescu, Domnita y Gerardo Piña-Rosales, Eds. *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York: ANLE, 2013.
- Field, Fredric. *Bilingualism in the USA: The case of the Chicano-Latino community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.
- García, Ofelia y Li Wei. *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave, 2014.
- Lacorte, Manel y Jennifer Leeman, Eds. *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert, 2009.
- Parodi, Claudia. "Español estigmatizado dentro y fuera de la clase: un modelo de enseñanza para bilingües". *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. Coord. Gloria Estela Baez Pinal. México: UNAM, 2007. 543-60. [Versión inglesa en: *Heritage language education: A new field emerging*. New York/London: Routledge, 2008. 199-214].
- . "El español de los Estados Unidos: Su estigma y su enseñanza". *90 años de cultura. Centro de enseñanza para extranjeros. Historia, arte, literatura y español*. México: UNAM, 2012. 381-98.
- Sánchez Muñoz, Ana. "Identidad y confianza lingüística en jóvenes latinos en el Sur de California". *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales. Nueva York: ANLE, 2013. 217-32.

- Valdés, Guadalupe. "Heritage language students: Profiles and possibilities". *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Eds. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard y Scott Mc Ginnis. McHenry, IL y Washington, D.C.: Delta Systems y Center for Applied Linguistics, 2001. 37-80.
- . "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized?". *Modern Language Journal* 85.3 (2005): 410-26.
- Villa, Daniel J. "General versus Standard Spanish: Establishing empirical norms for the study of U.S. Spanish". *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Eds. Manel Lacorte y Jennifer Leeman. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2009. 175-89.

ESTUDIANTES POR HERENCIA: IDENTIFICACIÓN, UBICACIÓN Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Liliana Soto-Fernández
John Jay College of Criminal Justice

Oneida Sánchez
Borough of Manhattan Community College

Phyllis VanBuren
Saint Cloud State University

Resumen: En la enseñanza del español a estudiantes bilingües y/ o por herencia el/la profesor/a siempre encuentra diversos niveles de destrezas lingüísticas. La identificación y colocación adecuadas son cuestiones esenciales para poder desarrollar estrategias pedagógicas apropiadas. En el artículo *Cuestiones sobresalientes y preguntas sin respuestas (Outstanding issues and unanswered questions)*, G. Valdés explica los diferentes tipos de clasificaciones de hispanoparlantes que oscilan en una escala de nativo parlantes a parlantes de trasfondo. Este grupo propone examinar los métodos más eficaces para la identificación, colocación y enseñanza de los estudiantes nativos, bilingües y por herencia en diferentes partes del país y en instituciones universitarias de dos y cuatro años.

Palabras clave: aprendizaje, lenguaje, metodología, identificación y colocación

Abstract: *In the teaching of Spanish to bilingual and / or heritage students instructors always encounter different levels of language skill. Identification and proper placement are key components to develop appropriate teaching strategies. In Cuestiones sobresalientes y preguntas sin respuestas (Outstanding issues and unanswered questions), Guadalupe Valdés explains the multiple types of classifications of Spanish speakers, which she rates on a scale from native to back-ground speakers. This group intends to examine the most effective methods for the identification, placement and teaching of native, bilingual and heritage speakers in different parts of the country and in two and four year colleges.*

Keywords: *Language learning, language, methodology, identification and placement*

La identificación de los estudiantes por herencia

Liliana Soto Fernández

En el artículo de Guadalupe Valdés “*The Teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions*” esta señala las diferentes clasificaciones de los hispano-parlantes: “native speakers, quasi-native speakers, residual speakers, bilingual speakers, and home-background speakers” (Valdés 1997, 13). A pesar de las múltiples identificaciones, el/la profesor(a) encuentra que estos estudiantes tienen diferentes niveles de capacitación y, por consiguiente, necesidades particulares de colocación con las que puedan funcionar y prosperar en una clase de idioma. Nuestro equipo se propone enfrentar y establecer una plática sobre estos problemas que nos plagan a todos como educadores y profesores de lengua y literatura. Para ello, hemos dividido nuestra ponencia común en tres partes: primero, la identificación del estudiante; segundo, los exámenes utilizados para su colocación y, finalmente, la metodología de enseñanza.

El primer problema que enfrentamos en la identificación de los estudiantes nativos y los de por herencia es que estos tienen un alto nivel de comprensión oral y auditiva, aun cuando desconocen cómo leer y escribir el idioma. Los exámenes tradicionales de colocación se orientan principalmente a la lectura y escritura del idioma ya que el estudiante que comienza desde el punto del neófito aprende un idioma normado por reglas gramaticales y se enfoca en la comprensión del material escrito y no necesariamente en la comprensión oral y auditiva. Los puntos débiles del estudiante neófito son la comprensión oral y auditiva en contraposición al estudiante nativo y por herencia que domina ambas con facilidad pero que choca con el problema de las reglas gramaticales y la escritura. A primera vista vemos que existe una obvia disparidad entre estos dos grupos de estudiantes.

Sin embargo, el problema tiene mayores dimensiones porque para colocar a los estudiantes nativos y por herencia vamos a tener que tomar en cuenta su pasado y experiencia con el idioma y la cultura en cuestión. Datos como: lugar de nacimiento, edad en el momento en que emigraron, años de educación en el idioma, ambiente en que se desenvuelven, condiciones domésticas, nivel socioeconómico y el prestigio del idioma dentro de la comunidad en que se desenvuelven van a tener un papel preponderante en el nivel de manejo y control de dicho idioma. Todos estos factores van a tener también un papel importante en la forma en que ese estudiante mide

su nivel de lenguaje y la forma en que responde a las preguntas requeridas para su colocación.

Algunos estudiantes nativos y por herencia llegan al salón de clases con ideas erróneas sobre su nivel en el idioma. Vamos a encontrar que algunos consideran que saben el idioma cuando desconocen su lectura y escritura y en verdad son analfabetos o semi-analfabetos. Otros, sin embargo, que tienen conocimientos básicos del idioma se auto clasifican como ignorantes o como portadores de un idioma de clase baja, incomprensible para un hispanoparlante. Los dos extremos crean problemas en el salón de clase. El primero, porque erróneamente cree que lo sabe todo y no presta atención en la clase y perturba al resto de los estudiantes con su conducta o con su intimidación de superioridad. La mayoría se matricula en clases básicas con el propósito de obtener una buena nota y subir su promedio académico. El segundo grupo tiene problemas porque no valora lo que sabe y lo descarta como inservible. Este estudiante considera que solo el idioma normativo puede permitirle acceso a un mejor nivel social o "*linguistic market*" (Bourdieu 17). En ambos casos, el profesor o educador se ve forzado no solo a impartir el idioma sino a psicoanalizar al estudiante para llevarlo a valorar adecuadamente sus conocimientos y mejorarlos.

Aixa Said-Mohand en "The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of what we need to know as Educators" señala que la identidad del bilingüe proviene en muchos casos del país de origen, a pesar de las clasificaciones más abiertas como *latino* o *hispano*. Ella indica, por ejemplo, que "[...] the term *Hispano* broadly refers to all members of the Spanish-speaking community in the United States. The more regional terms Chicano, Tex-Mex, and Pocho, on the other hand, may be rejected because of their traditional association with poverty, ruralness, unemployment [...]" (90). A pesar de que la designación de hispano no indica que la persona utiliza el español a diario, algunos lo oponen porque no todos los llamados hispanos utilizan el idioma en la casa o en otros sitios. El estudio de Zentella sobre los puertorriqueños apoya esta idea indicando que el llevar la etiqueta de puertorriqueño no necesariamente indica que la persona nació en Puerto Rico (53-5). Las etiquetas que clasifican a los diferentes grupos son tan problemáticas como la terminología que los enmarca por nacionalidad. Muchos de los "nativos" se burlan de aquellos que así se designan cuando pertenecen a una tercera o cuarta generación. Este tipo de burlas contribuye a la disminución de autoestima de aquellos que no hablan el idioma con la fluidez de los nacidos en un país de habla hispana. Carreira proclama que: "the derisive attitudes about US Spanish that prevail in this country, as well as abroad, represent a particularly serious obstacle to the goal of enhancing students linguistic self-esteem" (436). Añade que la familia y los maestros contribuyen a la disminución de la capacitación lingüística.

La autoidentificación, asimismo, tiene un papel importante en los programas de estudiantes por herencia. Villa y Villa indican que "individuals who are of Spanish-speaking origin but who have lost the language

to one degree or another may choose a label based on factors other than physical characteristics” (508). Su investigación revela una correlación entre el uso del idioma y país de origen como etiqueta identificadora. Algunos estudiantes de tercera y cuarta generación no se consideran estudiantes por herencia y se matriculan en programas para estudiantes neófitos sin prestar atención a su nivel de capacitación. Es por esto que Lynch considera que la colocación debe llevarse a cabo basándose en la capacitación y no en las etiquetas que los estudiantes se imponen o que la administración les impone (42).

El término “nativo” es difícil de definir (Andreou y Galantomos 202). Este se asocia, por lo general, con el nivel de fluidez que tiene una persona nacida dentro de una comunidad de habla hispana. El concepto es fallido porque no existe un nivel lingüístico homogéneo dentro de una comunidad (Andreou y Galantomos 202). Guadalupe Valdés establece 8 tipos de estudiantes por herencia y los clasifica por sus destrezas académicas en inglés y en español, tanto como por la generación a que pertenecen (1995 305; 1997 100). Los maestros y administradores se preguntan por qué existen tantas disparidades dentro de los grupos de estudiantes nativos y por herencia. Algunos como Aixa Said-Mohand especulan que las razones principales son “[...] language use and attitudes, ‘imposed’ assimilation into mainstream society, and socio-economic conditions”. (Said-Mohand 92).

El prestigio asociado con el conocimiento de una lengua conlleva a su sostén o desahucio. En sociedades multilingües como ocurre en Estados Unidos, el idioma se convierte en un arma de poder donde los otros idiomas son considerados una amenaza al idioma establecido (Milroy 39). El bilingüismo es cuestionado en este tipo de circunstancias y el mantenimiento del idioma secundario pasa a depender en parte de las circunstancias en las que vive el individuo. Muchos padres no quieren en ese tipo de circunstancias que sus hijos sean estigmatizados por el idioma materno y no les enseñan ese idioma o lo mantienen para uso doméstico minimizando su valor. Cuando ese segundo idioma se valora, como por ejemplo en la Florida donde la comunidad cubana tiene una fuerte presencia en los medios de comunicación, en la política y posee, además, un alto nivel adquisitivo, el bilingüismo prospera.

El problema principal que encontramos en universidades como John Jay es que estos estudiantes llegan a nosotros con el propósito de estudiar y especializarse en otras áreas, sin considerar el español como algo de importancia. Por consiguiente, minimizan su significancia y mienten en los exámenes de colocación para cumplir con el requisito y seguir adelante con su especialización. Considero, por lo tanto, que nuestra misión es despertar el valor de su conocimiento lingüístico y subir su autoestima, algo que los ayudará en todas las áreas de su vida.

Obras citadas

- Andreou, Georgia and Galantomos, Ioannis. "The Native Speaker Ideal in Foreign Language Teaching" *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6. 2: 200–08. <http://eflt.nus.edu.sg/main.htm>, con acceso el 28 de abril, 2010.
- Bourdieu, Pierre, and John B. Thompson. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1991.
- Carreira, Maria. "Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner." *Heritage Language Learner* 2.1 (2004). *Heritage Language Journal*. Web. 28 Apr. 2014. <<http://www.heritagelanguages.org/>>.
- Andrew Lynch. "Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States." *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Ed. Ana Roca & M. Cecilia Colombi. Washington, DC: Georgetown UP, 2003. 25-50.
- Milroy, Leslie. "Bridging the Micro-macro Gap: Social Change, Social Networks and Bilingual Repertoires." *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages: Toward a More Integrated Explanatory Framework*. Eds. J.P. Klatter-Former and Van Avermaet. Münster and New York: Waxman Verlag, 2001. 39-64.
- Said-Mohand, Aixa. "The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of What We Need to Know as Educators." *Porta Linguarium* 16 (2011): 89-104.
- Valdés, Guadalupe. "Teaching Spanish to Hispanic Bilinguals: A Look at Oral Proficiency Testing and the Proficiency Movement." *Hispania* 72.2 (1989): 392-401.
- . "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges." *The Modern Language Journal* 79.3 (1995): 299-328.
- . "The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions." *La Enseñanza Del Español a Hispanohablantes: Praxis Y Teoría*. Ed. M. Cecilia Colombi and Francisco X. Alarcón. Boston: Houghton Mifflin, 1997. 8-44.
- Villa, D., and J. Villa. "Identity Labels and Self-Reported Language Use: Implications for Spanish Language Programs." *Foreign Language Annals* 31 (1998): 505-16.
- Zentella, Ana Cecilia. *Growing up Bilingual*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 1997.

Ubicación del estudiante por herencia: Examen comercial o examen particular, ventajas y desventajas

Oneida Sánchez

Eduardo González Viaña en su artículo “El castellano políticamente-correcto” presenta, de forma jocosa, la problemática que encierra la enseñanza del español a los hablantes de herencia hispana y la ubicación de los mismos:

Hay un curso universitario diseñado en Estados Unidos para enseñar español a los ‘hablantes de herencia hispana’. Se trata de una invención “políticamente-correcta”.

Su idea es que los alumnos apellidados Vázquez, Sánchez, Pérez, González o López, o cualquier otro en español, no tienen por qué pasar por las instancias iniciales del aprendizaje. Puede ser que ellos no conozcan el nombre de las letras en nuestro idioma, no hayan sido alfabetizados en el mismo, ni escriban ni hablen en castellano. Sin embargo, por su apellido o por sus genes, esos estudiantes deben pasar directamente al tercer año.

Esta actitud, que muestra la falta de consenso, es, tal vez, la principal dificultad que existe en la identificación de los estudiantes por herencia. También es el punto convergente de la disyuntiva de usar un examen comercial o doméstico para situar al estudiante en el nivel correcto. No debemos olvidar que el punto más importante en la clasificación de todos los estudiantes, sean hablantes por herencia o estudiantes domésticos (Johnson & Hall. Web s.p.), es el examen de colocación. Ahora bien, la dificultad de clasificar a los estudiantes hispanoparlantes queda implícita en la subdivisión que de ellos hace Guadalupe Valdés, señalada arriba por Soto-Fernández.

Los departamentos de lenguas extranjeras, antes de la década de los ochenta, preparaban sus propios exámenes de colocación y decidían sus normas según el programa de cada departamento. En algunos centros docentes se tomaba en cuenta la influencia traída por los distintos grupos de inmigrantes hispanoparlantes de la zona; en otros, se seguían las normas de uso correcto fijadas por la Real Academia Española. Desde entonces han sucedido dos cosas que han cambiado el panorama de la enseñanza de idiomas extranjeros: el primero, las reformas en la metodología de la

enseñanza basadas en “las propuestas teóricas de los filósofos del lenguaje como Ludwig Wittgenstein y de la sociolingüística como Dell Hymes” (Carlos César Jiménez de la Universidad Nacional Autónoma de México. MCER. Web, 2001, s.p.), y, la segunda, el advenimiento de internet.

Al extenderse los estudios de adquisición del lenguaje a la enseñanza de lenguas extranjeras surgió la necesidad de examinar el nivel de habilidad del estudiante antes de comenzar a tomar el curso, y después de terminado el mismo. Este hecho llevó a organizaciones profesionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) a crear sistemas normativos para clasificar el nivel de habilidad lingüística de cada estudiante. El primer paso entonces en la colocación de los estudiantes es escoger qué sistema normativo se va a seguir, ya que existen algunas diferencias aunque estas no son muy marcadas. Las habilidades lingüísticas descritas por MCER son más específicas que las estipuladas por ACTFL. Por ejemplo, tenemos que de acuerdo a MCER, en la comunicación oral, el estudiante:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Por su parte ACTFL describe las habilidades orales de los estudiantes en el sub nivel intermedio bajo (equivalente al nivel B1 usuario independiente umbral de la MCER) de la siguiente forma:

Los hablantes del subnivel Intermedio Bajo pueden manejar satisfactoriamente un número limitado de funciones lingüísticas simples al crear con la lengua situaciones sociales directas. La conversación está limitada a algunos intercambios concretos y temas predecibles necesarios para la supervivencia en la cultura de la lengua objetivo. Estos temas se relacionan con información personal básica; por ejemplo, información propia y familiar, algunas actividades diarias y preferencias personales y necesidades inmediatas, tales como pedir comida y hacer compras sencillas.

En el subnivel Intermedio Bajo, los hablantes son principalmente reactivos, y se esfuerzan para contestar preguntas directas o peticiones de información. También pueden hacer unas pocas preguntas apropiadas. Los hablantes del Intermedio Bajo logran sostener las funciones del nivel Intermedio, aunque solo escasamente.

Como vemos, las habilidades descritas por MCER son más específicas que las estipuladas por ACTFL, pero en ambas el nivel intermedio

requiere que el estudiante pueda sostener una conversación simple con preguntas y respuestas sobre temas relacionados con las actividades de la vida diaria.

Antes de que se fijaran estas normas, los departamentos que habían creado sus propios exámenes de colocación ya incluían en ellos preguntas claves que indicaban el nivel de conocimiento del estudiante. En algunos exámenes creados para alumnos cuyo idioma dominante es el inglés, sean estudiantes domésticos o estudiantes por herencia con un dominio inseguro del español, se hacen preguntas como las siguientes: ¿Qué tiempo hace hoy? Si el estudiante responde dando la hora indica que su nivel es el de principiante. Lo mismo sucede si la respuesta a ¿Cuántos años tiene usted? es “Yo tiene 21 años”, o si la composición sobre “Mi familia y yo” es como sigue: “Mi familia y yo gusta Nueva York mucho. Mi tía vivi en (nombre de un país). Ella vistia en mayo.” La incorrección, así como la falta de concordancia entre los elementos de la oración y la inexactitud de la coordinación entre las oraciones, muestran el escaso dominio del idioma.

Otras preguntas claves que señalan la diferencia entre el nivel principiante e intermedio son: ¿cuántas personas hay en su familia?, porque indica si el estudiante asocia la estructura cuántos/as hay con cifras; ¿por qué le gusta el español? muestra la conjugación peculiar de gustar. ¿Qué hizo usted ayer? y ¿qué hará usted mañana? muestran el dominio del pasado y del futuro respectivamente. Un estudiante cuyas respuestas a las preguntas anteriores sea como sigue es un estudiante de nivel intermedio: ¿cuántos años tiene usted? Tengo 21 años. ¿Cuántas personas hay en su familia? Yo tengo cuatro personas en mi familia. ¿Por qué le gusta el español? Me gusta el español porque es divertido. ¿Qué hizo usted ayer? Yo leí un libro. ¿Qué hará usted mañana? Mañana, mi familia van al parque. Por su parte, la composición “El verano en Nueva York” es como sigue: “El verano en Nueva York es muy caliente. No hay escuela porque es la vacación de verano. Mi familia y yo nos divertimos con mis amigos. Nosotros vamos a la playa. Nosotros visitamos muchos tiendas por ropa y comida”. Como vemos, a pesar de usar oraciones muy sencillas y de haber algunas faltas de concordancia, la historia está bien coordinada. El estudiante muestra que es capaz de usar el lenguaje aprendido para crear sus propias oraciones y expresar pensamientos y actividades.

Los exámenes creados para alumnos que son hablantes por herencia o cuya lengua dominante es el español tienen preguntas y temas de composición más complicados. Como muestran los ejemplos siguientes: ¿cuántos cursos toma usted? De nuevo el alumno debe asociar cuántos/as con cifras, pero en esta ocasión el nombre a contar no es palpable como un ser vivo o un objeto, sino que es abstracto. ¿Qué hará usted cuando termine los estudios? El estudiante no solo deberá dominar la conjugación del futuro, sino que con la excepción de la respuesta “No haré nada”, tiene que usar otro verbo que no sea haber para contestar la pregunta. ¿En la escuela secundaria, cuáles eran sus deportes o sus pasatiempos preferidos? El examinando tiene que usar el pasado y mostrar su dominio del vocabulario al tener

que escoger entre dos opciones. ¿Qué quiere usted que haga el gobierno para mejorar la ciudad? El alumno debe usar el subjuntivo para dar una opinión. ¿Por qué ha elegido este colegio? El estudiante debe usar el pretérito perfecto compuesto para dar una razón. El uso del futuro, del pretérito imperfecto, del presente de subjuntivo y del pretérito perfecto compuesto así como los tres temas de composición: “Recuerdos de mi niñez”, “Mis planes para el futuro”, “¿Qué haría usted si se sacara la lotería?” son estructuras más complejas que las usadas en el examen para estudiantes domésticos o para estudiantes con dominio inseguro del español. Sin embargo, esto no quiere decir que las respuestas de los estudiantes por herencia sean más complejas o mejores que las de sus compañeros dominantes en inglés. Veamos dos ejemplos de dos estudiantes que fueron ubicados en el primer curso elemental para estudiantes por herencia, que es el equivalente del nivel intermedio principiante.

Ejemplo uno, el estudiante contesta 3 de las 5 preguntas y su tema de composición es “Mis planes para el futuro”: ¿cuántos cursos toma usted? Yo coje quatro cursos. ¿Qué hará usted cuando termine sus estudios? A las nueve de la mañana. ¿Por qué ha elegido usted este colegio? Por qué mi gusta este colegio. La composición es como sigue: Yo estudio liberal Art. Por que yo no se que quiere estudio en la futuro. Yo trabajo en un compañía American leisure y yo vivo en el Bronx, mi no gusta vive en el Bronx. In el futuro yo quero vive en Manhattan y trabajo es un secretario.

Ejemplo dos, el examinando contesta todas las preguntas y su tema de composición es “Recuerdos de mi niñez”: ¿cuántos cursos toma usted? Yo cogo cuatro cursos comensando en agosto. ¿Qué hará usted cuando termine sus estudios? Cuando termine mis estudios voy hacer una dentista. ¿En la escuela secundaria, cuáles eran sus deportes o sus pasatiempos preferidos? Mi preferidos deportes en la escuela secundaria eran softball y volleyball. ¿Qué quiere usted que haga el gobierno para mejorar la ciudad? Yo quiero qe el alcade mantenga el tren subterráneo mas limpio. ¿Por qué ha elegido usted este colegio? Elegí esta colegio porque financieramente me combiene. En la composición escribe lo siguiente: Recuerdo cuando era niña mi mamá y mi papá me llevaban a mi país. Siempre me encantava porque pasiabamos a todos los pueblos y ivamos a mucho restotes. Mi familia y yo nos divertimos mucho porque encantamos estar juntos. Mi mamá me acostumbrava a no hablar con nadie que no conocía y también a no hacer coceta.

Como se puede apreciar, la diferencia del dominio del español entre ambos estudiantes es bastante grande. El primer estudiante puede usar el vocabulario que sabe para expresarse en una serie de oraciones que son entendidas por un interlocutor que tiene experiencia en comunicación a este nivel. La segunda estudiante, sin embargo, a pesar de que tiene faltas de ortografía, es capaz de escribir oraciones complejas y de contar una historia que tiene sentido.

La parte oral de estos exámenes es normalmente una entrevista con un profesor quien puede dar a esta parte del examen mayor o menor valor

que a la parte escrita. Como ya ha señalado Eduardo González Viaña, para algunos profesores el hecho de que un estudiante tenga un apellido español es suficiente para pensar que puede seguir una clase de español intermedio; aunque la parte escrita indique que el estudiante no sabe aspectos gramaticales básicos como la concordancia entre sujeto y verbo o entre artículo y nombre, etc. Ante estas discrepancias de criterio, el examen comercial es el ente catalizador que hace justicia al estudiante por herencia haciendo más certera su colocación.

Entre los muchos exámenes comerciales uno de los más antiguos y quizás el más conocido es el de Brigham Young. Este examen es quizás uno de los más precisos, ya que automatiza su nivel según las respuestas que da el estudiante. Otra ventaja es que la clasificación del nivel del estudiante se realiza por el departamento contratante. Una desventaja es que este examen no tiene una muestra escrita y que la misma tiene que ser añadida por cada departamento.

Un examen creado en base a la electrónica y de costo bastante asequible es AVANT Assessment (AVANT)). La compañía AVANT Assessment, LLC fue fundada en 2001 y combina la lingüística con la tecnología para lograr la evaluación más certera de cada estudiante. El examen cubre las cuatro destrezas: comprensión del lenguaje hablado, interpretación de la lectura, presentación escrita y oral. La parte de lectura y de comprensión del lenguaje escrito tiene de 20 a 30 preguntas en las que el alumno tiene que escoger la respuesta correcta y son calificadas electrónicamente. En la lectura, la pregunta hecha en inglés, requiere que el examinando lea la información en español para poder escoger la respuesta correcta, ejemplo:

Situation – You're meeting your friend Graciela at the beach, and she just sent you this text message.

Texto en español: ¿Me puedes traer mis lentes para sol por favor? ¡Gracias!

Pregunta 1– What is she asking you to bring? snacks, towel, camera, sunglasses.

El formato de la sección de comprensión oral es similar a la parte de lectura, pero el texto escrito se cambia por un texto oral.

Las secciones de habilidad oral y de escritura consisten de una pregunta que el alumno debe contestar en español y son calificadas por personas profesionales ajenas a los departamentos de lenguas.

En AVANT, la calificación del examen tiene ocho posibilidades desde el cero, cuando no hay o hay poca producción oral o escrita, o las respuestas son inapropiadas al siete, donde el examinando se expresa en varios párrafos y su vocabulario es claro, específico y natural.

En realidad es difícil llegar a una conclusión definitiva sobre cuál de los dos tipos de exámenes es mejor para la colocación de los estudiantes domésticos en general y de los estudiantes por herencia en particular. Los exámenes hechos por los departamentos de lenguas tienen la ventaja de

que, por lo general, toman en cuenta el material que se da en los cursos que enseña el departamento y el contacto personal entre estudiante y profesorado permite aclarar dudas y dar confianza al estudiante. Por otra parte, existe el problema de la discrepancia de opinión entre el profesorado, sobre qué nivel debe ser colocado el estudiante por herencia que está a nivel principiante medio o principiante bajo.

Por su parte, los exámenes comerciales tienen la ventaja que ofrece la imparcialidad de la electrónica y la neutralidad que brindan la distancia y la inflexibilidad de las normas establecidas al calificar dichos exámenes. Sin embargo, el desconocimiento del programa de lenguas y el ignorar el contenido de los cursos de un departamento en particular puede ser una desventaja en la colocación del alumno doméstico o por herencia. En conclusión, ambos exámenes pueden cumplir su misión de colocación siempre que se sigan las normas escogidas. Por último, no debemos negar la enormidad del reto que presenta la colocación del estudiante por herencia ya que a veces las normas establecidas no encajan en las necesidades lingüísticas de los mismos.

Obras citadas

- ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Speaking. ACTFL, Inc., 2012. Web.
- González Viaña, Eduardo.” *Eduardo González Viaña*. Web. May 2014.
- Jiménez, Carlos César. Universidad Nacional Autónoma de México. *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. México UNAM, 2011. (<http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecr1.pdf>). s/p. Web. 26/mayo/2014.
- Johnson, Karen E. “Teaching for Heritage and Domestic Language Learners in LCTL Courses.” *Calper Heritage Language Project* (2007): s/p. s/p. Web.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas. “What Does MCER Stand For?” *MCER*. Web. 18 May 2014.

Estrategias de enseñanza

Phyllis VanBuren

El rol del cuento

Antes de la escritura y de la impresión de un texto, había una tradición oral: poemas, cantos o cuentos. Era la manera por la cual se transmitía la cultura a la próxima generación.

Desde la plaza central de un pueblo hispano a los muros digitales, a las personas les gusta relatar su historia o conocer la de otros. Por eso, una estrategia didáctica es la personalización del aprendizaje, ya sea en una clase de estudiantes tradicionales, por herencia o mixta. Una solución sugerida por la lingüista australiana Wajnryb es la incorporación de los cuentos en la enseñanza. Hay que admitir que a todos nos gustan los cuentos: una anécdota, las noticias en el periódico, una telenovela, un drama, una novela...y la lista sigue según los intereses y las experiencias personales.

Al observar a las demás personas, en particular a los recién conocidos, el enfoque de la conversación comienza con “yo”. Se puede decir que son egocéntricos o admitir que es más fácil iniciar una conversación con lo mejor conocido: la persona misma. Luego se desarrolla el diálogo con el otro interlocutor: un intercambio de información por medio de preguntas y respuestas. Más tarde estos llegan a hacer comentarios de otras personas, situaciones o ideas, ubicadas fuera de la conversación. Es la misma forma que utilizamos para narrar la vida diaria u otros acontecimientos extraordinarios; lo natural es relatar las experiencias personales e invitar al/los interlocutor/es a contar algo parecido o a incorporar una experiencia radicalmente diferente. Los chismes o las historias tratan de la vida de persona/s que no participan en el intercambio.

Por el magnetismo del cuento, se recomienda incluirlo en el salón de clase. Cada estudiante puede participar desde su punto de partida y puede aprender la estructura (la gramática), como la herramienta necesaria para poder comprender y/o compartir una historia.

En el salón de clase - una gramática visual

Es importante considerar el tipo de programa (un programa solo para estudiantes de habla española por herencia o el compuesto por estudiantes tradicionales) al igual que los varios niveles de comprensión y de producción. El énfasis reside en las funciones que se emplean para relatar los cuentos, ya que aprender y aplicar las reglas normativas les sirve a todos. Los alumnos anglohablantes no necesitan sentirse tan intimidados por las destrezas orales de los hispanohablantes. Tampoco los hispanos deben sentirse intimidados por los conocimientos gramaticales de los compañeros anglófonos.

Para comenzar, conviene separar gráficamente los tres tiempos: el pasado está aislado del presente por una barrera (una sólida línea vertical) y el presente está dividido del futuro por una barrera penetrable (una línea segmentada de manera vertical). Uno no puede volver a revivir ni un momento del pasado; por eso, el muro de separación es impenetrable. Pero la división entre el tiempo actual y el porvenir depende del punto de vista de los interlocutores; así la partición es penetrable. Por ejemplo, ¿es esta noche parte del día en su totalidad o parte del presente? o ¿es esta noche algo más lejano/el futuro en relación con el momento en que el hablante anuncia su plan?

Hay, también, una separación horizontal entre el piso y el cielo, entre lo concreto y lo cambiante, entre las experiencias personales y aquello que está fuera de las experiencias previas. Para simbolizarla, se usa el índice para “indicar” la realidad reconocida entre los hablantes mientras la mano llana muestra las opciones posibles en completar la oración, sin saber de antemano la realidad.

La estrategia pedagógica es fomentar el énfasis en la buena comunicación –relatar el cuento– sin tener que aprender ni los términos metalingüísticos (otra lengua) ni unas reglas normativas con un sinnúmero de excepciones. Los estudiantes tradicionales (los anglohablantes), en lugar de aprender las reglas normativas, aprenden a presentarse –identidad, actividades, gustos–, mientras mantiene la gráfica como referencia para confirmar las formas verbales que deben usar. Los estudiantes por herencia probablemente entienden el mensaje oral y pueden usar la gráfica para asociar la idea con la ortografía que, con frecuencia, presenta un desafío. La meta es incentivar a todos para que intercambien un mensaje mientras que la gramática visual es una herramienta educativa.

Las funciones

Identidad

El “yo” es la persona que habla, desde su lugar en el tiempo y desde su perspectiva. Aunque el enfoque se queda en el mensaje, las herramientas

que emplea son varias: nombre, origen, profesión, todos los rasgos que lo separan de los demás, posesiones. Las condiciones en el momento de la conversación, en contraste con las de la misma persona en otro contexto u otra situación, son diferentes. Por ejemplo, los hablantes emplean *ser* y *estar*, los modismos de *tener* y *hacer*, pero no malgastan el tiempo en aprender una serie de reglas, sino que usan el tiempo para hablar de su propia identidad, la de la otra persona o de otras fuera del intercambio.

Actualidad

El hablante se sitúa en el momento de la conversación y relata las actividades dentro de un tiempo relativo a su ubicación temporal, desde su perspectiva del tiempo presente. (Aquí se puede incluir unos actos futuros que va a realizar en un punto previsto). Cualquier acto realizado anteriormente al momento en que esté presente el hablante también ocurre dentro del marco actual. El énfasis del mensaje es decir que se realizó el acto antes del momento del intercambio de información. Así, la relación del acto con el hablante, en lugar de enfatizar algo del pasado, se queda separado del hablante.

Futuro

Se denota una acción o evento posterior al momento en que se habla. El hablante expresa su intención de realizarlo.

Pasado

En español, como en otras lenguas, el hablante no puede volver al tiempo anterior; solamente puede exponerlo. Pero, en español, es importante el aspecto de la acción. Si el hablante quiere enfatizar el inicio, la conclusión o la totalidad de la acción, elige una forma verbal. Si la acción provee el contexto dentro del cual ocurrió otro acto, se emplea otra forma verbal. La primera forma sirve para adelantar el cuento mientras que la segunda suministra el escenario del evento. Si la anterioridad de un acto pasado a otro acto pasado es lo importante, se emplea otra forma para ubicar las dos acciones pasadas entre sí, sin considerar la ubicación del parlante.

Recomendaciones

La certeza viene solamente al hablar de sus propias experiencias. El hablante puede tratar de influir las acciones de otras personas, pero hay una variedad de maneras de responder a esa sugerencia. Por eso, el hablante

solamente necesita indicar las opciones y no hablar de forma concreta. Hay que señalar la experiencia personal y ofrecerle al que escucha la posibilidad de tomar sus propias decisiones y seguir su propia ruta.

Reacciones

Por igual, el hablante puede discutir sus gustos y preferencias, pero los gustos se desarrollan y aumentan por las usanzas de la persona. La experiencia causa una reacción positiva o negativa en el que escucha. La persona no toma una decisión de antemano; la persona no controla la situación sino que reacciona y toma su decisión luego

Hipótesis

Se puede hablar de realidades (algo concreto) o de sueños. A la vez, se puede imaginar otra posibilidad: una conjetura, una fantasía. (Con poca posibilidad de realizarla, ya está muy lejana del hablante—separada por la barrera entre el pasado y la actualidad, en las nubes de posibilidad y no en lo sólido de las experiencias del mundo).

Conclusión

El objetivo en cada clase es darle a cada estudiante la oportunidad de desarrollar sus capacidades. Por eso es imprescindible identificar sus habilidades y animarlo a avanzar. Por medio de una gramática visual basada en las funciones lingüísticas, todos pueden ampliar sus recursos y sus habilidades para utilizar un código estándar del español, según el contexto.

Obras citadas

Valdés, Guadalupe. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions". C. Colombi and F. Alarcón, Eds. *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1997. 93-101.

EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE: ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE NIVEL INTERMEDIO EN UNIVERSIDADES DE LOS ESTADOS UNIDOS

Sebastián Díaz
Yale University

Resumen: El presente trabajo de investigación pretende someter a valoración crítica el tratamiento, presentación y usos de que son objeto los contenidos socioculturales hispánicos en los libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera a nivel intermedio, usados en universidades de los Estados Unidos, y formular, a partir de dicho análisis, un cuerpo de observaciones y recomendaciones metodológicas dirigidas a los docentes para facilitar en los aprendientes el acceso al conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza la lengua. Partimos de la consideración de que los manuales o libros de texto, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, encierran una visión de la sociedad y de la cultura de los países hispánicos, una interpretación de la realidad que nos rodea, y una concepción de la sociedad y de la cultura que debe ser sometida a escrutinio por el profesor con el fin de determinar si se ajustan a la realidad o responden a sesgos y estereotipos. El estatus de los contenidos socioculturales en los libros de texto ha ido cambiando en consonancia con la evolución de las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras, de allí que la presente investigación encuentre su fundamentación en los desarrollos teóricos de la didáctica que conceden hoy en día un papel destacado a la dimensión cultural, considerándola indisociable del aprendizaje propiamente lingüístico (Byram 1989, Kramsch 1988 y 1993, Zarate). Se pretende con esta investigación hacer una contribución que se sume a algunas recientes propuestas que en el mismo sentido han realizado investigadores como Areizaga (2002); Rueda Bernao (1994); Paricio Tato (2005), y otros lingüistas que se citan a lo largo del estudio.

Palabras clave: componentes culturales hispánicos, competencia comunicativa intercultural, actitudes, conocimientos, habilidades.

Abstract: The present research intends to assess the treatment, presentation and usage of Hispanic socio-cultural contents found in Intermediate

Spanish Textbooks used in American universities. The purpose of this study is to create a body of observations and methodological recommendations to better help Spanish instructors teach those cultural contexts in which the L2 languages are used. We begin by analyzing the manner in which Spanish manuals and textbooks interpret the target society and culture which should be subject to scrutiny by the language instructor in order to determine if this information conforms to reality or responds to biases and stereotypes. This research is founded on the theoretical developments of teaching which play a prominent role in the cultural dimension considering itself inseparable from language learning (Byram 1989, Kramsh 1988 and 1993, Zarate). This research aims to contribute to recent proposals made by Areizaga (2002), Wheel Bernao (1994), Paricio Tato (2005), and others linguists cited throughout study.

Keywords: *Hispanic cultural components, intercultural communications skills, attitudes, knowledge, language skills.*

Introducción

La reflexión que se intenta llevar a cabo en este trabajo reconoce en el componente cultural uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de una competencia lingüístico-comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Consideramos que el trabajo con la cultura y la lengua viene determinado por un enfoque de ambas realidades mediante el cual el desarrollo de la habilidad para comunicarse en una lengua extranjera no solo implica el conocimiento del vocabulario, sino también de cómo y en qué contexto cultural se usa una palabra. Somos partícipes de la idea de que los alumnos deberían ser sensibilizados hacia la variedad tanto lingüística como cultural del mundo hispano. También creemos que la adquisición de una lengua extranjera debería ser realizada a través del conocimiento de la cultura del país meta y comprensión de la cultura propia del estudiante. De esta manera, los alumnos podrán disponer de las habilidades que les permitan desarrollar el diálogo intercultural efectivo basado en la tolerancia y el respeto. Desgraciadamente nuestras observaciones nos llevan a la tesis de que el estudiante, al terminar el curso de una lengua extranjera, tiene la conciencia cultural pero no necesariamente dispone de una capacidad intercultural. En otras palabras, sabe la teoría pero no conoce la práctica cultural. Como instructores de L2 hemos podido observar la forma casi siempre anecdótica y/o cargada de generalizaciones en que la mayoría de los libros de texto presentan el componente sociocultural de los países hispánicos.

En razón de los planteamientos anteriores, se realizó una investigación con el propósito de someter a valoración crítica el tratamiento, presentación y usos de los contenidos socioculturales hispánicos en los libros de texto nivel intermedio para la enseñanza del español como lengua ex-

trajera usados en universidades de los Estados Unidos entre los años 2000 y 2014. La investigación se sustenta en el desarrollo teórico de las metodologías de enseñanza que consideran indisoluble a los elementos socioculturales cultural del aprendizaje propiamente lingüístico (Byram 1989a: 45; Kramsch 1988a: 65; Zarate: 74). Se pretende con esta investigación hacer una contribución que se suma a algunas recientes propuestas que en el mismo sentido han realizado investigadores como Areizaga (161-75); Rueda Bernao (79-113); Paricio Tato (1-27), y otros que se citan a lo largo del estudio.

En los primeros apartados de la investigación se revisaron los orígenes y conceptualización de competencia comunicativa, enfoque comunicativo y competencia comunicativa intercultural, modelo con el que comenzó a generarse un cambio de paradigma en la lingüística al centrarse en el sistema de significados implícitos en el uso comunicativo intercultural de la lengua más que en el código lingüístico y el vocabulario. Posteriormente, el estudio trató sobre el componente cultural en las clases de español como lengua extranjera presentándose las posiciones de destacados investigadores que defienden la tesis de una programación del contenido cultural integrado con la programación del contenido lingüístico desde los niveles iniciales. Un tercer aspecto que se trató en el estudio fue el de la dimensión sociocultural en los libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se resume este aparte en la consideración de que las formas de comprensión del contenido cultural por parte de maestros, alumnos y textos llevan implícitas referencias teórico-prácticas, identidades y opiniones pedagógicas acerca de la cultura, las cuales guían las prácticas, los prejuicios, los estereotipos y afianzan y debilitan procesos didácticos. El último aspecto teórico del estudio corresponde al tratamiento didáctico, presentación y uso del componente cultural en los libros de texto de enseñanza de ELE. Finalmente, se presenta el desarrollo metodológico de la investigación, un estudio crítico, basado en la metodología de análisis de contenidos, sobre el modo en que los textos para la enseñanza de ELE nivel intermedio usados en universidades de Estados Unidos abordan los referentes socioculturales.

El componente sociocultural en los libros de texto de ELE: presentación, tratamiento y uso didáctico

Esta investigación asume dos situaciones evidentes, la primera es que la interculturalidad debe desarrollarse como parte integrante de los componentes que constituyen la competencia comunicativa, ya que la competencia cultural es individual, es decir, cada aprendiente constituye su propia competencia cultural. Así, más que proporcionar datos culturales, lo que tendríamos que hacer es ofrecer pistas para que el aprendiz vaya encontrando su camino en el campo común de los datos culturales y lingüísticos (Nauta 12). Y la segunda situación es que ni el profesor, ni los estudiantes,

ni los libros de texto o materiales son sujetos imparciales aislados y pasivos frente a las culturas, pues ellos, de hecho, proveen conocimientos y valores culturales que se activan y transforman de múltiples maneras durante la clase (Cortazzi y Jin 209-210). Las formas de comprensión del contenido cultural por parte de docentes, alumnos y textos llevan implícitas referencias teórico-prácticas, identidades y opiniones pedagógicas acerca de la cultura, las cuales guían las prácticas, los prejuicios, los estereotipos y afianzan y debilitan procesos didácticos.

Si bien es cierto que tanto el docente como el alumnado pueden reconstruir y modificar la propuesta curricular, el libro de texto continúa representando la esencia del currículo, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. Los manuales o libros de texto son, de hecho, interpretaciones prácticas curriculares pues precisan o señalan contenidos y secuencias de los temas y habitualmente definen las estrategias y tareas pedagógicas dentro y fuera de clase. Los profesores suelen adaptar sus programas, objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación a partir del texto elegido, de ahí que la programación del docente y las actividades a seguir estén supeditadas a lo planteado en el texto. El libro de texto, los materiales y los manuales, se constituyen no solo en eje emblemático de la transposición didáctica, sino en una de las mejores fuentes de documentación para indagar sobre el concepto y la incorporación de la idea de cultura en los contextos de enseñanza de lenguas extranjera.

Algunos de los críticos del libro de texto lo han considerarlo como un instrumento que sustrae al profesor de la tarea de seleccionar y decidir qué enseñar y cómo hacerlo (Apple 86; Gimeno 24; Torres 63). Entre los argumentos en contra destacan su excesiva rigidez, que impide dar respuesta a las muy diversas necesidades del alumnado, su falta de efectividad a la hora de presentar más de una visión sobre un tema o su tendencia a abordar los temas desde una perspectiva tópica. Se critica igualmente este recurso por imponer un estilo particular de enseñanza al profesorado y un estilo de aprendizaje al alumnado, limitando así las posibilidades creativas de ambos. Se le acusa asimismo de presentar una visión fragmentada de la cultura extranjera y de vehicular visiones estereotipadas de carácter turístico de los habitantes del país o países donde se habla la lengua meta.

Las razones anteriores avalan la necesidad de trazar pautas que permitan evaluar los implícitos culturales de los textos o manuales de manera crítica. Es importante velar para que la imagen cultural que se le ofrezca al aprendiente en las clases de L2 a través de los libros de texto responda a una visión ajustada a la realidad, libre de sesgos y estereotipos y que recoja la pluralidad de opciones existentes en una sociedad determinada. Para ello, es necesario conjugar distintas posturas: por una parte, aproximar al alumno a los aspectos que marcan cada identidad cultural y, por otra, favorecer la inmersión directa con el país de acogida, puesto que “leer y hablar sobre la cultura es muy distinto de vivirla; se trata de una cultura aprendida, no adquirida” (Coronado 100). Por esta razón, es importante tender puentes que faciliten al alumno el autoaprendizaje en contextos reales de la lengua

meta. Así, el libro de texto está llamado a generar una situación de comunicación ante la que el estudiante ha de desenvolverse, no solo desde el punto de vista gramatical y discursivo, sino también dando muestras de capacidad argumentativa, síntesis y reflexión en una lengua extranjera; además, el libro de texto y el proceso lector implican una tarea de descodificación tanto lingüística como cultural, porque la dimensión comunicativa engloba ambos elementos.

De cualquier forma, la aproximación del alumno a través del uso de textos a la cultura que está conociendo en el aula es una buena fuente de adquisición, además de que permite trabajar los distintos estadios de competencia comunicativa, ofreciendo un ejercicio completo y global. Entonces, supone un reto importante para el profesor propiciar tareas y actividades que rompan la distancia y permitan una real integración del aprendiz en el uso de las destrezas, al tiempo que sea capaz de reconocer y desenvolverse en un marco sociocultural determinado.

A pesar de que la temática ha sido sometida a estudio tanto en lo teórico como en su aplicación a corpus de textos escolares (Byram 1989a: 35; Kramsh 1988: 76; Risager 163; Sercu 626), se puede afirmar que las investigaciones sobre la dimensión cultural en los libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras son bastante escasas en los países hispanos y también en los Estados Unidos. En España, Ezquerro, Puig, Roca, Areizaga, Paricio Tato, son algunos ejemplos.

Este tipo de estudio sobre el componente cultural por lo general, ha utilizado herramientas propias de análisis de contenido con variables de observación descritas en función de los objetivos del estudio, inferencias y valoraciones a partir de los hallazgos surgidos o mediante la combinación de los modelos culturales reflejados en los libros, con estudios actitudinales de los alumnos hacia la C2. También, la mayoría se centra en el análisis de la visión formal y/o no formal de la cultura que ofrecen los libros de texto (Rueda 87; Esteves Dos Santos 199) y algunos otros incluyen el estudio del tratamiento didáctico del componente cultural dentro de una perspectiva diacrónica (Areizaga 161; Gil y León 93).

Metodología

El universo del estudio lo constituyeron 45 libros de texto para la enseñanza de ELE nivel intermedio (umbral) usados en universidades de los Estados Unidos editados entre los años 2000-2014 en ese país. Dicho proceso consistió primero en investigar qué libros de texto para la enseñanza de ELE nivel intermedio en universidades fueron editados en los Estados Unidos entre los años de referencia, posteriormente, se recopilaron y clasificaron según el año de edición y, finalmente, se efectuó una revisión profunda de la descripción de objetivos, estructura y contenido lingüístico y sociocultural de cada uno de ellos. Esta revisión se efectuó según la manera denominada “lectura flotante” (Bardin 56), a fin de fami-

liarizar al investigador con la presentación, tratamiento y uso metodológico del componente cultural. Este proceso inicial permitió adquirir una visión de conjunto del material recopilado, familiarizándose con sus diferentes particularidades, y presentar el tipo de unidades de información a retener, para la posterior construcción de las categorías de elementos o unidades específicas de análisis.

En cuanto a la muestra, los libros de texto no fueron elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de manera intencional e informal, ya que no hubo modo de estimar la probabilidad de los elementos en uso que podrían ser incluidos, por lo tanto, la muestra no es necesariamente representativa del universo considerado. De allí que el investigador haya seleccionado solo tres manuales representativos del universo según los siguientes criterios: 1. libros de texto editados entre los años 2012-2014, y 2., en los años donde se editó más de un libro de texto, se seleccionó el primero de ellos en función del orden alfabético por título de la obra. El método de selección no afectó a los resultados, ya que en el fondo no se precisó de una representatividad de elementos, sino de una cuidadosa y controlada elección.

El primer criterio entonces trata de manuales que siguen planteamientos nocio-funcionales o comunicativos para la enseñanza del español como lengua extranjera en el nivel intermedio (umbral), editados entre los años 2012-2014 escritos y editados íntegramente en lengua española en los Estados Unidos para ser usados en contextos universitarios en ese país. Los tres libros de texto seleccionados fueron los siguientes:

PÉREZ-GIRONES, A. y ADÁN-LINFANTE, V. *Más, Español Intermedio*. Nueva York, The McGraw-Hill. 2014.

GUZMÁN, E., et al. *Identidades. Exploraciones e Interconexiones*. New Jersey. Pearson Education Inc. 2013.

SPAINE-LONG, S., CARREIRA, M., MADRIGAL-VELAZCO, S., y SWASON, K. *Alianzas. Español Intermedio*. Boston. Heinle Cengage Learning, 2012.

Descripción del enfoque o paradigma de análisis adoptado

El estudio llevado a cabo está inscrito en el marco de una perspectiva interpretativa. Para su realización se ha recurrido a los procedimientos metodológicos del análisis de contenido (cualitativo), el cual se efectuó a partir de información obtenida de la aplicación de dos instrumentos para la recolección de datos o cuadros de análisis. Los resultados de dicha aplicación son los siguientes: el análisis se articuló teniendo en cuenta la preocupación que se aprecia en las recomendaciones de diferentes especialistas en enseñanza de lenguas (Omaggio 98; Byram 105) quienes sugieren pautas de observación a la hora de decidir si un ejercicio o actividad integra lengua y cultura, cuál es el enfoque desde el que se enseña la cultura, cómo efectuar la selección del contenido sociocultural a la hora de diseñar un manual de lenguas extranjeras y cómo establecer los criterios para su eva-

luación una vez que el libro se encuentra ya en el mercado. Byram y Zárate, por ejemplo, ofrecen una relación de categorías referidas al contenido mínimo de conocimientos socioculturales sobre el país o países donde se habla la lengua que debería incluirse en los libros de texto: actitudes (saber ser); conocimientos (saberes), habilidad para interpretar y relacionar (saber comprender), habilidad para descubrir e interactuar (saber aprender – saber hacer), conciencia cultural crítica (educación política) (4).

El análisis de contenido constituyó un proceso definido por tres fases interrelacionadas: la reducción de los datos (etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables, de tal manera que pudieran ser susceptibles de análisis), el análisis descriptivo, que permitió elaborar las conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que estableció las conclusiones teóricas y explicativas.

Con el fin de facilitar la tarea de sistematización y recopilación de información, se crearon categorías de análisis de los diferentes elementos culturales manifiestos o latentes en los libros de texto, es decir, el pasaje donde se encuentra la unidad de registro, que puede ser un tema (frases, conjunto de palabras), caracteres (personas o personajes), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos, (metáforas, figuras literarias, artísticas), comunicación gráfica (imagen, grabado, fotografía). El análisis de las categorías se concretó mediante otros indicadores más específicos denominados subcategorías. Normalmente se trata de procedimientos reductivos a través de pregunta tras pregunta sobre las categorías que corresponden a los distintos segmentos del texto. Según este criterio el material se trabaja continuamente hasta el fin y las unidades de registro se van deduciendo tentativamente paso a paso. La elaboración de las categorías respetó las características de: exhaustividad, es decir, clasificación de todo el material codificado; exclusividad, donde una misma unidad de información no debía ser clasificada en varias categorías; pertinencia, o categorías elaboradas de acuerdo a los objetivos o guías iniciales del estudio y; objetividad, suficientemente claras como para que diferentes analistas, dado el caso, reclasifiquen los códigos de las mismas categorías (Briones 87; Pérez Serrano 67; Hernández 98, Rodríguez 45). Finalmente, los datos fueron recogidos unidad por unidad y posteriormente vaciados en cuadros de doble entrada para el conjunto de cada libro.

Criterios de análisis

Se evaluó la presentación, el contenido y el uso del componente sociocultural en los elementos de la muestra desde tres *pilares básicos* de la competencia intercultural: *los conocimientos, las habilidades y las actitudes*.

Se organizaron las categorías de análisis: primera categoría: conocimientos socioculturales (nuestro saber), habilidades (saber hacer / saber

aprender), actitudes (saber ser) y segunda categoría: conocimientos socioculturales conformada por las siguientes subcategorías: 1. *La realidad exterior*: los elementos de la realidad que nos rodea y que son visibles desde el primer contacto con la cultura extranjera, 2. La cultura con mayúscula, 3. *La cultura simbólica*, 4. *La cultura diaria o cultura del comportamiento*. El primero de los cuadros de análisis se denominó *Los conocimientos socioculturales (nuestro saber)*. Las subcategorías corresponden a la identificación de los componentes de la denominada cultura con “c” minúscula, es decir los elementos de la realidad exterior, que fueron incluidos en los manuales seleccionados para el análisis. La cultura (con minúscula) correspondería entonces a todo lo subjetivo, lo que para ser descrito exige de mecanismos mucho más complejos que la simple vista: el comportamiento de la gente, el lenguaje verbal y no verbal, la simbología, los imaginarios, el manejo de conflictos, los significados culturales del tiempo, del espacio, de la vida, de la muerte, de las incógnitas universales, de los mitos, de las leyendas. También se pueden entender como las normas culturales, lo que es bueno y malo, la realidad y la percepción, la identidad, los roles individuales, las actitudes, las creencias, lo que se considera verdad y mentira, las tradiciones culturales, etc.

La segunda parte del primer instrumento de análisis contiene la batería de preguntas sobre objetivos, presentación y uso de los elementos icónicos y lingüísticos del componente sociocultural que se quiere conocer: qué tipo de objetivos tenían los autores de los libros cuando introducían los elementos culturales; qué relación existe entre lengua, cultura y civilización; de qué modo están organizados los componentes culturales. También se evaluó la presentación gráfica de estos elementos. Entre las categorías que se analizaron de manera separada están los conceptos de estereotipos y costumbres. Las categorías que conformaron este cuadro son: 1. Los objetivos: Concepción de los autores, 2. Relación Lengua – Cultura – Civilización, 3. La presentación de los fenómenos culturales, 4. Las habilidades que ayudan a conocer la otra cultura: *saber hacer* y *saber aprender*, 5. Las actitudes (la competencia existencial, la empatía hacia otra cultura) – *saber ser*, 6. Organización de los componentes culturales, 7. Presentación gráfica de los componentes culturales. La segunda parte del cuadro 1, estuvo orientada a conocer qué elementos de la cultura con “C” mayúsculas (cultura cultivada, legitimada o cultura simbólica), fueron presentados en los libros de texto, cómo se les usó y cuál fue el tratamiento que se les dio. De este modo, desde nuestra perspectiva evaluamos tres *pilares básicos* de la competencia intercultural: *los conocimientos, las habilidades y las actitudes*.

La dinámica de trabajo así organizada tuvo por objetivo posibilitar la emergencia de enunciados sobre los significados que expresan los datos, palabras, textos, gráficos, dibujos, viñetas o fotografías. En este punto conviene precisar que la particularidad de este criterio de análisis cualitativo reside en que el proceso es flexible, el análisis se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación de los datos, sus etapas se encuentran

muy interrelacionadas, y, sobre todo, se centra en el estudio de los criterios definidos para cada uno de los textos que conforman el material de campo.

Por su parte, la integración de los componentes del análisis fue espiral (reducción, análisis descriptivo e interpretación). Lo más importante es que acabada una etapa, se pasó a la siguiente, para con frecuencia, volver de nuevo a la fase anterior para reiniciarla con información más acabada y profunda. Este proceso supuso que los textos, y dentro de estos el material de estudio según la categoría o subcategoría de que se trate, requirió de múltiples lecturas, con intención de reflexionar acerca de la situación.

Resultados

1. Solamente uno de los tres libros analizados hace una breve descripción académica y profesional de las autoras. Y en cuanto a las corrientes metodológicas o de desarrollo didáctico en que se basó el diseño y elaboración del material se encontró que dos de los manuales, indican de manera muy sintética que el núcleo filosófico del libro es el seguimiento de los fundamentos de *National Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, mientras que el tercer libro solamente indica que la fundamentación pedagógica que se sigue está influenciada, “entre otros” (no se mencionan) por el investigador Stephen Krashen: “quien propuso que el aprendizaje de una lengua es más productivo cuando el focus es el significado y no la forma”. Es importante señalar que las autoras no agregan ninguna otra información sobre la metodología que se siguió para relacionar y aplicar los fundamentos, bien de la *National Standards for Foreign Languages* como de la teoría de Krashen (60), para la adquisición de una segunda lengua.

2. A la pregunta sobre los objetivos que tenían los autores cuando introducían o no, los elementos culturales en el libro, se tiene que en uno de los manuales especifican que sus objetivos culturales están enmarcados en “perspectivas internacionales, educación global, ser estudiante internacional y estudiar en otro país”, también “ayudar a los estudiantes a tomar ventajas de la exploración cultural a través de sus propias perspectivas”. En los dos manuales restantes no se encontró una exposición de los objetivos trazados al introducirse elementos culturales. Llama poderosamente la atención que un aspecto tan importante como lo es la definición de los objetivos que expliquen la razón y criterios para la introducción del componente cultural sea tratado tan vagamente o que sencillamente no haya sido tratado en la fundamentación de los manuales, especialmente, si consideramos que hoy en día se acepta –cada vez más– que en el aprendizaje de una lengua la competencia comunicativa no se limita solamente a la adquisición de una competencia lingüística, sino que también implica el dominio de una competencia intercultural, razón por la que el aprendizaje de una lengua y el aprendizaje sobre su cultura no pueden ser separados.

3. En cuanto al aspecto de la cultura con “c” minúscula “*La cultura diaria o cultura del comportamiento*”, propuesta didáctica que abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido, en términos generales, los tres manuales presentan estos temas de manera deficitaria y con el único propósito de utilización del léxico en contexto.

4. Sobre los conocimientos de la Cultura con ‘C’ mayúscula. Propuesta didáctica del conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. En los tres libros analizados la presentación de estos conocimientos culturales fue en general muy variada y en muchos casos superficial. Básicamente incluyen imágenes de elementos simbólicos sobre urbanismo, arquitectura precolombina y colonial hispanoamericana, bailes como el flamenco, el arte gótico, héroes de períodos históricos, artistas y corrientes pictóricas e instrumentos musicales de Latinoamérica, con el objetivo básico de que sirvan de fondo a actividades gramaticales.

5. En cuanto a los *contenidos culturales simbólicos*, se encontró que ninguno de los tres libros analizados incluye los temas: el mundo laboral, la vida familiar (celebraciones, regalos, etc.), educación (sistema escolar), instituciones (burocracia, bancos, oficinas), identidades sociales (símbolos típicos, gustos), religión, elementos de la identidad nacional de los países. Tampoco incluyen elementos diferenciadores lingüísticos de la lengua española entre España y los países hispanoamericanos, ni expresiones coloquiales.

6. Cuando se analizó el aspecto de si la cultura constituye un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integra como parte significativa de estos, encontramos que, básicamente, solo uno de los manuales presenta las actividades culturales como contexto de desarrollo del componente lingüístico. En los dos libros restantes la mayor parte de las actividades gramaticales no están contextualizadas con los componentes culturales que son presentados en forma de lecturas en cada unidad, y, por otra parte, cuando se trata de ejercicios de oraciones múltiples, no hay relación contextual-cultural entre estas, y por lo general cada una está referida a ideas diferentes.

7. Cuando se analizó si había algún apartado específico en cada unidad o lección destinada a profundizar en los contenidos culturales encontramos que, en los tres manuales analizados se incluyen, bien al principio, en el centro o al final de la unidad o capítulo, las secciones denominadas *Cultura o Ventanas culturales* donde se tratan uno o varios tópicos específicos al mundo hispánico. No obstante, llama la atención que los tres manuales presentan escasa inclusión de material cultural sobre España.

Por ejemplo, de los tres manuales, el que incluye más información cultural sobre España presenta una lectura corta y dos lecturas largas. Ninguno de los otros dos manuales analizados presenta lecturas de contenido cultural referidas a este país, y también cuando se presenta alguna nota cultural, esta se limita a la fotografía de una obra artística o de alguna edificación de contenido simbólico y como única referencia el título de la obra.

8. En cuanto a si la presentación de la cultura extranjera obedece a una intencionalidad formativa, se tiene que aunque en los tres manuales se incorporan elementos que comunican una visión monolítica cargada de curiosidades pintorescas que en algunos casos no hace sino reforzar prejuicios y estereotipos, las autoras han hecho grandes esfuerzos por eliminar o reducir sustancialmente el tratamiento y uso de elementos de la cultura simbólica o icónica, y en su lugar ofrecen aunque de forma limitada, una visión cultural que da cuenta de una realidad plural, cambiante y compleja que conforma las distintas sociedades de España, Latinoamérica y los Estados Unidos.

9. Respecto a si se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarlas con la cultura meta, se constató que solo uno de los manuales presenta a manera de información gráfica, fotografías y viñetas de personas de otros países distintos de los hispanos. En general, los manuales son bastante deficientes en cuanto a la presentación de lugares, instituciones, personas, objetos, hechos y operaciones de países diferentes a España y Latinoamérica.

10. A la pregunta dirigida a determinar si en los libros de texto se hace una presentación centrada en un único país, el más representativo de la lengua meta, o si se incluyen referencias a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera, observamos que en general, se incluyen referencias a la pluralidad de países hispánicos. No obstante, dos aspectos destacan en esas presentaciones: el primero es que en general se incorporan elementos culturales de la mayoría de los países latinoamericanos e incluso de los Estados Unidos; y en segundo lugar que se incluyen poquísimos elementos culturales referidos a España. En otras palabras, se evidencia un notable desequilibrio en la presentación de componentes culturales que se hace de Latinoamérica en comparación a la que se hace de España, la cual se limita a la inclusión de un par de reproducciones de arte, una imagen del flamenco, la consabida receta de cocina sobre la tortilla de patatas, y un par de lecturas cortas, una de las cuales es sobre el Club de Madrid.

11. Si bien, en su mayor parte, los libros analizados emplean los componentes culturales como cortinas de fondo para enseñar el componente lingüístico, también es cierto que incluyen una amplia variedad de temas culturales a través de las lecturas. Lo cuestionable de estos temas, en su mayoría puramente informativos, es su variedad sobre temas que poco o

nada ofrecen al estudiante para desenvolverse con propiedad en los contextos socioculturales de los países donde se habla la lengua. Para muestra un botón: en uno de los libros analizados, la unidad para el aprendizaje de los verbos reflexivos se contextualiza en los cuentos de La Caperucita Roja y de El Príncipe Azul, material este que en nada beneficiará al estudiante de la lengua en su contacto con la realidad cultural del país o países que la hablan.

12. Las variaciones sociales de la lengua española que más se presentan en los manuales son las variaciones sociales o diastráticas, los cambios producidos en el ambiente en que se desenvuelve al hablante, y también las variaciones situacionales o diafásicas, es decir los cambios en el grado de formalidad del lenguaje a partir de la situación en la que se encuentra el hablante (en una fiesta, entre amigos o en una iglesia). No se presentan casos de variaciones geográficas o geolectos, tampoco variaciones diacrónicas o cambios lingüísticos producidos en el tiempo, como por ejemplo el español de hoy y el antiguo. En dos de los manuales se da una ligera explicación sobre el voseo en la forma del pronombre *Vos* (cantás, corrés, decidís, jugás, corrés, sufrís) y se agrega una ligera información que advierte de su uso en algunos países de Latinoamérica.

13. Al consultarse sobre el tratamiento a la comunicación no verbal, los gestos, es decir, todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, encontramos que los tres manuales contienen muchísimas imágenes que muy bien podrían explotarse en ese sentido, a pesar de que han sido incluidas con una finalidad puramente ilustrativa de la actividad lingüística. Es el caso, por ejemplo, que no se incluyen en los manuales *elementos cuasi-léxicos* o *vocalizaciones* y *consonantizaciones convencionales*, de escaso contenido léxico, pero con gran valor funcional. Se consideran signos de este tipo gran parte de las interjecciones (*¡Ahí! ¡Uy! ¡Aja!*), las onomatopeyas (*Mua-Mua, Pii-pii, Pon-pon, Miau, Croac*), emisiones sonoras que cuentan con nombre propio (chistar, sisear, roncar, resoplar...) y otros muchos sonidos (*Uff, Psi-psa, Hm, laj, Tl, Ajjj, Ouu...*) que, sin tener un nombre o una grafía establecidos, se utilizan convencionalmente con un valor comunicativo similar al de determinados signos lingüísticos o *quinésicos*, de ahí que se conozcan como *alternantes paralingüísticos*.

14. Tampoco se incluyen en los libros de texto analizados, elementos del *proxémico* conformado por los hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción. La conducta táctil: como dar una palmadita en la espalda o colocar la mano en el brazo o el hombro de nuestro interlocutor, es compartir nuestra burbuja o entrar en la de otros. Del mismo modo, tampoco se localizó en ninguno de los tres manuales

elementos *cronémicos*, la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano. El tiempo social, que depende de forma directa del tiempo conceptual, constituido por los signos culturales que muestran el manejo del tiempo en las relaciones sociales, por ejemplo, la duración de determinados encuentros sociales como reuniones, entrevistas de trabajo o visitas, la estructuración de las actividades diarias tales como: desayunar, comer, merendar y cenar o los momentos del día apropiados para determinadas actividades sociales. En este caso, al igual que en los anteriores, muchas de las imágenes incluidas en los manuales podrían ser explotadas en la clase con este fin, ya que el tiempo también comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. No obstante, es importante aclarar que este estudio no abarcó los materiales de audio o videos que complementan los textos, los cuales podrían contener signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar.

15. Por otra parte, se observa en las imágenes incluidas en los manuales *gestos* simbólicos, cuyo significado es convencional y actúan separados de la expresión verbal o la sustituyen. Por ejemplo, son bastante *convencionales* estos: la expresión de una persona con un terrible dolor de muela, una joven haciendo la señal de victoria o un grupo de chicos saltando de alegría. También se incluyen los gestos *icónicos*, cuyo significado depende de la combinación del gesto más la expresión verbal, como por ejemplo: la madre que enseña las primeras letras a su hija o una familia reunida alrededor de la mesa, o dos compañeros de trabajo discutiendo un proyecto. Por su parte, los gestos *rítmicos*, vinculados a la expresión verbal y que no tienen un sentido codificado (como la motricidad rítmica que está vinculada a la expresión y es espontánea), no es posible apreciarlos en el papel de los manuales pero seguramente sí en los cortometrajes y videos que acompañan a los manuales como recursos de enseñanza-aprendizaje.

16. Observamos en las actividades culturales y estructuras lingüísticas que hay una clara intencionalidad de las autoras de los tres manuales analizados de presentar actividades que coadyuven a desarrollar la sensibilidad cultural de los alumnos y a generar empatías hacia otras culturas. Apreciamos que el objetivo que se proponen las autoras con estas actividades no es que el estudiante se asemeje lo más posible al nativo, sino que siendo consciente de su propia identidad y cultura, de cómo se le percibe, conozca las identidades y las culturas de las personas con las que interacciona, no para llegar a una respuesta correcta o equivocada, ni siquiera para encontrar formas de acortar distancias, sino para identificarse y explorarse a sí mismos en el camino. En otras palabras, que sea el 'hablante intercultural', al que se refiere Byram (1993b: 98). Esto va a requerir un movimiento gradual desde las actividades comunicativas a las interculturales o transculturales, desde el discurso al metadiscurso y a la reflexión. Este planteamiento lleva con-

sigo un diálogo, que los tres manuales incluyen ampliamente. En este sentido, se ofrece información cultural orientada a que el estudiante, además de recibirla reflexione en términos de etnocentrismo e interculturalismo, desarrollando la autoconciencia y la conciencia cultural. En primer lugar, los manuales analizados presentan un conjunto de saberes y conocimientos que sin duda ayudan a entender la realidad, propiciando la comunicación y el entendimiento mutuo. En segundo lugar, incluyen actividades tendientes a desarrollar habilidades referidas a la adquisición de destrezas personales y virtudes cívicas que ayudan al alumno a conducirse en un mundo plural, a la vez que le permiten incorporar elementos de la realidad personal, especialmente a través de las actividades de conversación y reflexión derivadas especialmente de las lecturas para trabajar en clase.

17. En lo que respecta a la organización de los componentes culturales, es decir, si aparece la información cultural separada de toda la unidad o se integra a otras actividades, y si hay alguna relación con el resto de las actividades, los tres manuales analizados, en términos generales, presentan los componentes culturales distribuidos a todo lo largo del manual, especialmente cuando esos son presentados en forma de lecturas. En ese caso incluyen al inicio del capítulo lecturas cortas contextualizadas con el tema de que se trata, lecturas de extensión media en el cuerpo de la unidad y lecturas largas al final de la misma. Creemos que la forma cómo los componentes culturales han sido introducidos en los manuales analizados obedece a dos esquemas de carácter básico. El primero: la proporción, extensión e importancia concedida a los temas va en progresión directa con el nivel de dominio lingüístico de los aprendices; y segundo, el elemento cultural suele ser, en la mayoría de los casos, tratado de forma aislada, en un apartado especial, donde se supone que alcanza mayor relieve y cobra mayor fuerza. Sin embargo, muchas veces el tratamiento de los temas culturales prescinde de mayor profundidad o desconoce los intereses y la disponibilidad de conocimientos de parte de los aprendices extranjeros, generando propuestas descontextualizadas o limitándose a actividades que no sobrepasan el terreno de la más pura impresión.

18. En cuanto a la parte VII y última del estudio, se formularon interrogantes para aprender acerca de la presentación gráfica de los componentes culturales, es decir, si en estos predominan las fotografías reales que remiten a las personas, contextos y objetos tomados de la cultura meta, o bien hay una mayoría de dibujos y caricaturas elaborados por los diseñadores artísticos del manual poco significativos desde el punto de vista cultural. Al respecto, se determina que en dos de los manuales lo predominante fue la incorporación de fotografías reales (260 y 238) mientras que en el tercero de los manuales hay mayor inclusión de dibujos y caricaturas, a nuestro entender poco significativas desde el punto de vista cultural. Por otro lado, al abundar viñetas y dibujos sobre fotografías reales, se limita al estudiante en su posibilidad de apreciar contextos socioculturales más

amplios como estímulo para la creatividad e imaginación en el uso del lenguaje comunicativo. También es importante indicar que en dos de los manuales se pueden encontrar en no menos de cinco ocasiones entre 4 y 8 páginas (e incluso en una ocasión hasta 12 páginas continuas) sin imagen de ningún tipo, solo texto gramatical, lo cual hace tediosa la presentación lingüística y cultural.

Conclusiones

1. El análisis de los libros de texto identificados en el aparte metodológico nos llevan a la conclusión de que en los últimos quince años se han producido importantes cambios en los manuales de español como lengua extranjera. En nuestra opinión, a pesar de las marcadas diferencias que existen entre los manuales analizados, la de mayor relevancia es la de que estos manuales se centran en un enfoque comunicativo e intercultural de la enseñanza. Hemos visto que los manuales van incorporando, en mayor o menor proporción, elementos que implican una concepción distinta de la cultura, como un ingrediente más del currículo de español y no tanto como una concepción enciclopedista a la que se debe llegar. En los manuales se aprecian esfuerzos importantes por presentar una idea de los países latinoamericanos cada vez más cercana a la realidad (aunque, en menor medida, de España), sin incurrir con exageración a tópicos culturales legalizados o icónicos y, en ocasiones, con una clara intención de poner al alumno en contacto con la cotidianidad social más representativa de los países de habla hispana. No obstante, aún queda camino por recorrer. El principal, a nuestro juicio, es llegar realmente a la integración de lengua y cultura a través de la descripción lingüística en términos pragmáticos, que proporcionan al alumno las pautas culturales que se sobreentienden en determinados intercambios comunicativos. La escasez de estudios contrastivos desde una perspectiva pragmático-lingüística ha podido ser, en buena medida, responsable de esta ausencia.

2. Cuando los autores de un manual de lengua extranjera no presentan una visión amplia y equilibrada de la cultura formal y no formal de los países que hablan la lengua extranjera, se incurre en el error de impedir al estudiante el desarrollo de su conciencia intercultural, es decir de su capacidad para identificarse con el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre su propio universo cultural y el de la comunidad donde se habla la lengua, limitándosele a la adquisición de una visión monolítica de la cultura de la lengua meta, muy frecuentemente caracterizada por los estereotipos nacionales. Si aspiramos a que el alumno adquiera una conciencia intercultural, a que desarrolle actitudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida y formas de organización social diferentes al propio, es importante, como se ha dicho antes, velar para

que la imagen del país o países que se le ofrecen en las clases de lengua responda a una visión ajustada a la realidad.

3. Cuando una persona aprende una lengua extranjera puede pensar que con solo conocer su gramática ha adquirido los conocimientos necesarios para hablarla correctamente. Pero sabemos que la realidad es muy diferente: aprender una lengua no es solo aprender su sistema lingüístico, sino que es necesario ser competente comunicativamente en el sentido de conocer y saber utilizar la información pragmática con todo lo que esta incluye. Uno de los avances más interesantes de los últimos años, debido fundamentalmente a la aplicación de la teoría de los actos de habla, ha sido precisamente la incorporación de técnicas y actividades tendientes a desarrollar la competencia pragmática en la lengua que se estudia. Los textos que han adoptado este enfoque, se esfuerzan en presentar las expresiones que el alumno debe aprender en diálogos o situaciones contextualizadas, según el tema de cada unidad o capítulo. La mayor virtud de este enfoque es que facilita al alumno su expresión en situaciones posibles, tratando de hacerlo consciente de los distintos factores que afectarán su comportamiento lingüístico. De allí que los componentes culturales que se incluyan en los manuales deberían ser no solo interesantes desde el punto de vista del contenido, sino también útiles en cuanto a que proporcionen información válida y relevante sobre su correcto uso.

4. La interculturalidad es uno de los grandes desafíos para cualquier profesor de ELE, pues se necesita una profunda reflexión previa para desarrollar su propia competencia intercultural. Para ello, es necesario ayudar al aprendiente a dejar a un lado cualquier tendencia emocional que haga de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otras culturas. Desgraciadamente, el *etnocentrismo* es la gran amenaza contra el diálogo intercultural ya que no le permite a uno observar la realidad del otro sin poder entender que existen diferentes formas de pensar y de actuar. Generalmente, el miedo es el principal factor de la no aceptación intercultural a causa del desconocimiento de otras culturas diferentes a la nuestra. No cabe duda de que la globalización tiene un papel fundamental en la actualidad, tanto en nuestra vida personal como dentro de la clase de español, puesto que es un proceso que presenta aspectos diversos y complejos. Aquí también se debe mencionar la influencia de la era digital ya que esta va muy unida a la cultura.

5. Creemos que la forma como son introducidos en los manuales los aspectos culturales obedece a dos prácticas tradicionales claramente de corte estructuralista, la primera, establece que la proporción, extensión e importancia concedida a los temas va en progresión directa con el nivel de dominio lingüístico de los aprendientes; y la segunda, que el fenómeno cultural sea tratado de forma aislada, en un apartado especial, donde se supone que alcanza mayor relieve y cobra mayor fuerza. Esta forma de

presentar lengua y cultura podrían encajar perfectamente en lo que Miquel y Neus califican como una concepción más bien reduccionista de lengua y de cultura donde a la primera corresponde “un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas” (1992: 3) mientras que la segunda se entiende como “una práctica legitimada, es decir, etiquetada socialmente como producto cultural” (1992: 5). Por ello, somos de la opinión que la cultura no tiene por qué ser tratada en un lugar especialmente concebido para ese fin dentro de los libros de texto. Lo que se sugiere, por el contrario, es que las propuestas didácticas estén diseminadas a lo largo de los materiales y combinadas con sus correspondientes pautas lingüísticas, sobre todo si el aula se organiza en torno a la noción de comunicación que incorpora las ideas de negociación, participación y compromiso.

6. Debido a las últimas tendencias y a los enfoques comunicativos que definen el estudio de una lengua extranjera como sistema de comunicación, los aprendientes tienen el derecho a tener el máximo de información posible para que, de forma consciente, puedan elegir entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas. Jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera la competencia cultural con ‘c’ minúscula como un valor fundamental. El conocimiento de la vida diaria, las relaciones personales y convenciones en los ámbitos público y privado, son fundamentales para el aprendiente de español; pero también lo son aspectos mucho más abstractos que solo manejan los hablantes nativos y que han adquirido de forma inconsciente al tiempo que aprendían su lengua y que abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Los comportamientos socialmente admitidos, en general, conllevan unas formas lingüísticas y unas actitudes determinadas. Las fórmulas y los diferentes rituales que se emplean en español son, en general, algo totalmente sorprendente y nuevo para la mayoría de nuestros alumnos y su motivación será, sin duda alguna, incrementada si se sienten parte de la comunidad o ven factible la posibilidad de serlo. Por el contrario, si no han adquirido la competencia cultural real necesaria, desarrollarán comportamientos verbales y no verbales que a los nativos les parecerán inadecuados y, por ende, no será un actor válido en esa lengua que está aprendiendo. Por lo tanto, es vital que los profesores incluyamos en nuestras clases actividades que propicien la práctica y el conocimiento de esta realidad. Conocer y respetar sus valores y creencias, y su comportamiento ritual es esencial, máxime si se pretende desarrollar una consciencia intercultural que le ayude a aproximarse a la cultura meta sin prejuicios.

7. Cuando en los manuales se opta por presentar la cultura como un telón de fondo de los sistemas gramaticales y léxicos, se está dejando de ver al lenguaje como una actividad humana inmersa en un sistema de prácticas. En otras palabras, podrá ser capaz de usar la teoría pero no conoce la

práctica cultural. Nuestras observaciones nos conducen a la tesis de que el estudiante al terminar los cursos de español como lengua extranjera habrá adquirido la *conciencia cultural* pero no necesariamente dispondrá de una *capacidad intercultural*. Compartimos la concepción de la lengua como un proceso de comunicación e interacción social. La comunicación entendida como algo más que un mero intercambio de información, comunicación como un compartir el mismo significado referencial de las palabras. Por lo tanto, aprender una lengua será aprender los significados de dichas connotaciones. Las violaciones de normas culturales en las interacciones entre hablantes nativos y no nativos de una lengua llevan a menudo a un fracaso sociopragmático, a la ruptura de la comunicación y a la formación o foslización de los prejuicios o estereotipos, ya que hablar y comprender un idioma no significa necesariamente comprender al otro.

8. Finalmente, dejemos las reglas a un lado y pensemos en los usos, trabajemos en función de los usos de la lengua ayudando al estudiante a ver y comprender el modo real cómo funcionan “los otros”, ayudarlo a aprender a no juzgar, a apreciar la nueva cultura y que sea capaz de describirla. Cuando ayudamos a nuestros alumnos a potenciar la adquisición de una competencia comunicativa intercultural, le estamos facilitando el camino para que actúe en la creación de contextos sociables que le posibiliten la expresión, la descripción, la aceptación, el cuestionamiento, la búsqueda y la integración de diversos modos de actuar, sentir, ser y pensar.

Obras citadas

- Apple, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.
- Areizaga Orube, Elixabete. *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Universidad del país vasco, 1997.
- . “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”. *Cultura y Educación* 14.2 (2002): 161-75.
- Bardin, Lawrence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones, 1996.
- Briones, Guillermo. *Métodos y técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Byram, Michael. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989a.
- . “Criteria for Textbook Evaluation”. *Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Ed. Michael Bryam. Frankfurt/Braunschweig: Institute für Internationales Schulbuchforschung, (1993b): 31-40.

- . *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997c.
- Byram, Michael, Adam Nichols, and David Stevens. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2001d.
- Coronado González, María Luisa. "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades". *Carabela* 45 (1999): 93-106.
- Ezquerro Abadía, Ramón. "Análisis de métodos para la enseñanza del español". *Boletín de AEPE* 11 (1974): 31-46.
- Gil, María y Paloma León. "El Componente cultural en los manuales de ELE: análisis de materiales". *Reale* 9-10 (1998): 87-105.
- Guillén Díaz, Carmen y Paloma Castro Prieto. *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla, 1998.
- Guzmán, Elizabeth E. et al. *Identidades. Exploraciones e Interconexiones*. New Jersey: Pearson Education Inc. 2013.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa, 1996.
- Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1994.
- Kramsch, Claire. "The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. Toward a New Integration of Language and Culture". Ed. A. J. Singerman. Middlebury: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Inc., 1988a. 63-88.
- . *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP, 1993b.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Martín Morillas, José M. "Culture teaching in an EFL programme". *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Dir. Manuel Raya Jiménez. Granada: GRETA, 1991. 201-12.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans. "El componente cultural: un ingrediente de la clase de lenguas". *Cable. Revista Didáctica del español como lengua extranjera* 9 (1992): 15-21.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Languages in context*. Boston: Heinle and Heinle, 1993.
- Paricio Tato, María Silvana. *Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como Lengua Extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*. A Coruña: Universidad da Coruña, 2002. Tesis doctoral inédita.

- Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla, S.A., 1994.
- Puig, Guillermo. "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères". *Diálogos Hispánicos* 18 (1996): 327-46.
- Risager, Karen. "Cultural References in European Textbooks: An Evaluation for Recent Tendencies". *Mediating Languages and Cultures*. Eds. Dieter Buttjes and Michael Byram. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 181-92.
- Roca, Anna. "Manuels de langue française. Approche interculturelle". *Diálogos Hispánicos* 18 (1996): 355-63.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- Rueda Bernao, María José. "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español/ lengua extranjera". *Reale* 2 (1994): 79-113.
- Sercu, Lies. "Textbooks". *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Ed. Michael Byram. Londres y Nueva York: Routledge, 2000. 626-28.
- Spaine Long, Sheri et al. *Alianzas. Español Intermedio*. Boston: Heinle Cengage Learning, 2012.
- Zarate, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1989.

LA POESÍA DE GLORIA FUERTES Y SU TRADUCCIÓN: HACIA UNA MAYOR TOLERANCIA Y COMPRENSIÓN

Ana María Osan
Indiana University
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Este breve ensayo examina las múltiples posibilidades que se dan al impartir clases de traducción a estudiantes principiantes de español. Si pensamos que toda buena traducción ofrece la ventaja de abrir las ventanas hacia mundos desconocidos y estimula la imaginación de todo estudiante, se elegirán para ser traducidos varios poemas del libro de Gloria Fuertes, *Diccionario estrafalario*. Para llevar a cabo este trabajo, se considerará el modelo de las cinco *ces* –comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades– que aparece en el libro, *Los estándares para aprender lenguas extranjeras en el siglo XXI*. Asimismo, para asimilar más fácil y rápidamente la lengua, efectuar una mejor traducción y absorber el vocabulario y el sentido de los versos en cada poema, se les aplicará el contenido de cada *c*. El objetivo final será el de subrayar un punto de vista en el que la cultura y la globalización desempeñan cada día un mayor papel en nuestra vida diaria.

Palabras clave: traducción, poesía, cinco ces, estándares, globalización

Abstract: *This brief text examines the multiple possibilities that arise when teaching a class in translation for students of Spanish at the elementary level. If we were to think that every good translation offers the advantage of opening windows to unknown worlds and that it stimulates the imagination of every student, several poems from Gloria Fuertes's book, The Extravagant Dictionary, will be selected for this purpose. In order to carry out this work, the model of the 5 cs –com- munication, cultures, connections, comparisons, and communities– from the book, Standards for Foreign Language Learning in the 21st century, will be considered. For students to immerse themselves more easily and rapidly in the learning of the Spanish language, to carry out a better translation of the poems, and to better absorb the sense of the vocabulary and the meaning of the verses of each poem, the meaning of each c will be applied to them. The final rationale*

will be to underscore the importance that culture and globalization play in our daily lives.

Keywords: *translation, poetry, Five Cs, standards, globalization*

Don Quijote afirmaba que el traducir, como no fuese del griego y del latín, era como mirar los tapices flamencos por el revés, con todos sus hilos e imperfecciones. Aunque es cierto que es sumamente difícil captar la idea de un texto original, una buena traducción ofrece la ventaja de abrir las ventanas hacia un mundo desconocido de obras literarias que, de no haber sido traducidas, no habrían estimulado la imaginación de futuros escritores. Como ejemplo, valga la pena mencionar el efecto que tuvieron sobre la obra del premio Nobel de literatura, Gabriel García Márquez, las traducciones que leyó en español de William Faulkner, o, posiblemente, el hecho de que sin una traducción de *Don Quijote*, Flaubert quizás no hubiese escrito *Mme. Bovary*. Si comparásemos la literatura con un árbol de profundas raíces, sería también imprescindible aseverar que, sin la traducción, no existiría ninguna obra. La traducción es lo que nos permite ampliar nuestros horizontes y explorar más hondamente lo que pensamos y sentimos por otros pueblos y sociedades.

En la Edad Media, España desempeñó un papel clave en el mantenimiento de la cultura de la civilización occidental al servir como vínculo entre la Europa cristiana, el islam y los judíos de la península ibérica, y la traducción formó parte de una rica tradición de tolerancia intelectual y cultural. Cuando en 1492, el obispo de Ávila presentó la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija a los Reyes Católicos, dijo que la lengua era el instrumento perfecto del imperio. Y, como podemos comprobar, estas mismas palabras se hacen eco siglos más tarde y en distinto lugar, por su esclarecedor contenido, si pensamos que los hispanos forman la mayor etnia de Estados Unidos. Además, según las predicciones de la Oficina del Censo de Estados Unidos, para mediados del siglo XXI, la población hispana se verá triplicada y aumentará de los aproximadamente 47 millones a los 133. El resultado será que uno de cada tres residentes estadounidenses será hispano y formarán el 30 por ciento de la población. Por eso, la lengua española, junto con la traducción, puede establecerse como piedra de toque para crear un mayor enriquecimiento, cooperación y entendimiento a muchos niveles y en diversas áreas del conocimiento, de todos aquellos que la practican.

Entre las muchas áreas a las que esto puede aplicarse, tales como la tecnología, la medicina o el derecho, voy a concentrarme en la enseñanza, y más precisamente en los estudiantes jóvenes que empiezan a aprender la lengua a nivel secundario y al principio del nivel universitario. Sin duda, de los tres géneros literarios, la poesía ofrece un sentido de inmediatez que permite apreciar y disfrutar de sus múltiples sutilezas y delicadas comple-

jjidades. Pero podríamos preguntarnos, ¿por qué la poesía? Es, después de todo, un género que muchos estudiantes perciben como elitista y difícil de comprender. ¿Cuál sería el propósito de traducir poesía, un campo literario que tradicionalmente ha sido ignorado?

Mientras hacemos cara a estas preguntas, debemos pensar en el hecho de que el mundo se está haciendo más pequeño cada día, y gracias a la traducción, podremos acceder a libros que antes desconocíamos. Por un lado, es preciso observar, según indica Edith Grossman, la famosa traductora de la última versión del español al inglés de *El Quijote*, en su libro, *Why Translation Matters*, que el traductor no solo traduce, sino que al hacerlo, reescribe (7). Y con esto en mente, la traducción de poemas sería un ejercicio sin par para el estudiante que empieza a aprender español. Es la manera perfecta de pensar en el contenido de las palabras, en reconstruir el ámbito social que las rodea, y en tratar de mejorar el estilo en el que se escribe. Por otro lado, en una era en que reina la globalización, desearía proponer que por medio de la traducción de poesía, se podría conseguir un mayor nivel de apreciación y tolerancia entre los estudiantes que deseen participar en esta actividad. El propósito final sería una mayor comprensión cultural entre los estudiantes de español en los Estados Unidos.

Numerosos son los poetas que podríamos escoger para efectuar este proyecto, y por supuesto, Federico García Lorca, con su libro *Poeta en Nueva York*, es el primero en el que pienso. Sin embargo, vuelvo a los grupos de estudiantes a los que me dirijo y opto por Gloria Fuertes y su libro, *Diccionario estrafalario*, de 1997. Este libro, concebido para niños, se establece, por su lenguaje simple y claro, y por la visión poderosa de lo que es el saber y querer llevarse bien, como el material idóneo para la traducción de principiantes. De esta colección, dieciséis son los poemas que escojo: “Abrazo” (10), “Amigo” (13), “Armas” (17), “Contaminación” (37), “Copión” (38), “Dedos” (42), “Ejército” (48), “Gitanos” (61), “Guerra” (63), “Hermano” (67), “Mestizo” (92), “Negro” (100), “Niños” (102), “Ojos” (107), y “Pelo” (115). El denominador común entre ellos es el amor y la hermanad entre los hombres, y del lado opuesto, la guerra y las armas de fuego.

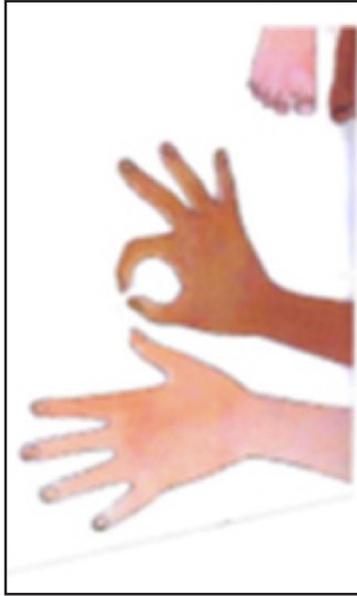
Una vez dicho esto, me gustaría añadir que para una mejor presentación de este proyecto, es preciso hablar de *Los estándares para aprender lenguas extranjeras en el siglo XXI (Standards for Foreign Language Learning in the 21st century)*, libro que fue patrocinado por el Ministerio de Educación estadounidense y en el que colaboran, entre otros, la ACTFL, o el Congreso Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, y la AATSP, o Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués. Estos estándares se basan en lo que llaman las cinco ces que son: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Al aplicar estas reglas a los versos que traducen, los estudiantes conseguirán no solamente aprender más fácil y rápidamente la lengua y efectuar una mejor

traducción, sino también absorber el vocabulario y el sentido de los versos en cada poema.

Para empezar, debemos considerar que para que se efectúe la traducción debe haber una estrecha colaboración entre el traductor y el autor, así como un diálogo entre las lenguas de este y la de aquel. Lo que se trata de conseguir es un nivel de armonía entre los dos. En un principio, para aproximarse al libro, hay que tratar de traducir su título, *Diccionario estrafalario*. El sustantivo, “Diccionario”, nos ofrece una idea obvia de lo que trata el libro, pero el adjetivo que lo califica, “estrafalario”, resulta ser, para los estudiantes principiantes de español, una palabra algo insólita. Sin embargo, al aprender su significado, el de “raro y extravagante”, pronto, se darán cuenta, al ojear el libro de que, por su estilo estrambótico, es la palabra adecuada, y aprenderán que, en la traducción, el contexto es un recurso con el que siempre se debe contar.

Se empieza pues por revisar todos los poemas y se eligen aquellos que mejor quedan encapsulados en las ideas de las cinco ces. No cabe duda que las magníficas ilustraciones de Jesús Gabán, ayudan sobremanera en este proceso de selección, y una vez que esto ocurre, se pasa a la lectura de los poemas. Apreciamos que este es un ejercicio en el que tanto lo visual como lo auditivo cobran suma importancia. El estudiante debe leer pues varias veces los poemas, y no solamente leerlos para sí, sino, lo que es aún más importante, leerlos en voz alta, para mejor captar el ritmo de unos versos que son aparentemente sumamente sencillos.

Al seguir el concepto de las cinco ces, podemos empezar con la traducción de dos poemas, “Dedos” (42) y “Pelo” (115), e incluirlos en el primer grupo de las cinco ces, “Comunicación”, opción en la que los estudiantes tienen que participar en otras lenguas que no sean la inglesa. Comprobamos, al ver las ilustraciones que acompañan a los poemas, que Gabán sigue fielmente a Fuertes en el empeño de esta de ver incluidos en sus versos a todos los grupos raciales, y, en efecto, los pies y manos, así como el pelo que vemos dibujados son los de niños blancos y negros. En cuanto a la traducción, es obvio que Fuertes, al contar los diez dedos de la mano, rima con el número de cada dedo, el verso que sigue a cada uno de ellos. Con el primero: “Este dedo uno / es muy tuno” (42) los estudiantes primero se preguntan qué es “tuno”. ¿Es acaso el masculino de “tuna” o atún? Al descubrir que significa “rascal”, podrán apreciar que la traducción será siempre un tira y afloja entre una lengua y la otra.



Dedos

*Tenemos cinco dedos al final de la mano.
 Y otros cinco al final de los pies.
 Con los dedos de la mano
 el artista hace arte, trabaja, escribe, pinta,
 esculpe, toca un instrumento, acaricia...
 Sin dedos poco podríamos hacer.
 Este dedo uno
 es muy tuno.
 Este dedo dos reza a Dios.
 Este dedo tres
 el más largo es.
 Este dedo cuatro parece un pato.
 Este dedo cinco
 juega a «pinto pinto».
 Este dedo seis bien gordo es.
 Este dedo siete gasta bonete.
 Este dedo ocho come bizcocho.
 Este dedo nueve se come la nieve.
 Este dedo diez
 el más pequeño es.*

Con el segundo poema, “Pelo” (115), de tan solo cinco versos, aprenderán la expresión “no tener un pelo de tontos” y advertirán que no podrán llevar a cabo una traducción literal, palabra por palabra. Y esto, hay que recordar, es algo que San Jerónimo, el santo patrón de los traductores, ya había establecido siglos antes al determinar que el traducir había que hacerlo sentido por sentido, y no palabra por palabra:



Pelo

*Hilo con vida.
Las niñas y niños
aunque tengan melena
no tienen un pelo de tontos.
Los calvos igual.*

El siguiente grupo de las cinco ces, “Culturas”, anima a los estudiantes a que lleguen a conocer y comprender otras culturas. Aquí, se pueden incluir dos poemas: “Abrazo” (10) y “Hermano” (67). ¿Y qué nos dicen estos poemas de la cultura de la lengua que los estudiantes están aprendiendo? Las posibilidades son numerosas. En el primero, “Abrazo” (de tan solo cuatro versos, tiene un mensaje simple y de una excelente lógica: “tienes dos brazos, / para los abrazos.” pero la traducción no consigue conservar la rima.

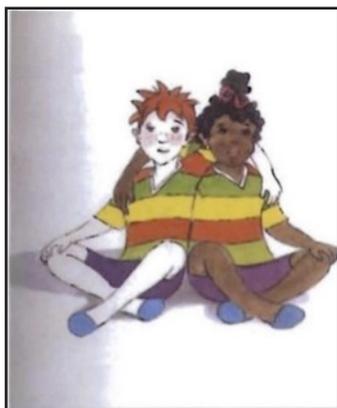


Abrazo

*Sirve para decir "Te quiero"
sin palabras.
Da gracias a Dios
que no eres manco tienes dos brazos
para los abrazos.*

Representa, sin embargo una excelente oportunidad para comparar dos palabras que tienen la misma raíz, y esto permite que se recuerden con más facilidad. Es asimismo otra oportunidad para hablar de la cultura y explicar el gesto que se efectúa cuando se encuentran familia y amigos.

El segundo poema, "Hermano" reitera los sentimientos que presenta el poema anterior, extendiendo el significado del término no solo a la familia, sino a todos los que habitan la Tierra. Para ilustrar esta palabra, Gabán se vale de dos niños, uno blanco y uno negro, y Fuertes aprovecha la ocasión para concienciar al lector sobre lo que puede ocurrir cuando se hace la guerra. Es el mayor "delito", y esto les da a los estudiantes la oportunidad de saber, al consultar el diccionario, que esta palabra es un cognado falso y que significa "crimen" y no, como podría parecer a primera vista, "delight" o "placer/deleite":



Hermano

*Además de tu hermano, si le tienes
hermano tuyo es
todo hombre o mujer
que vive en la Tierra,
por eso el mayor delito es matar a tu hermano
haciendo la guerra.*

El tercer grupo de ces, “Conexiones”, invita a los estudiantes a ponerse en contacto con otras materias y adquirir información. Para este grupo sería buena idea escoger el poema “Contaminación” porque, al traducir este poema, podrán hablar del medio ambiente y discutir los temas que aparecen a diario en las noticias. Asimismo, siempre dentro de la traducción, este poema permitirá hablar de la anáfora y de cómo verter los mandatos indirectos: “Que los hombres no manchen los ríos. / Que los hombres no manchen el mar.” Y por último, los versos: “que los hombres no maten hombres. / (No quererse es lo que más contamina)”, que una vez más ponen énfasis en el temario de Fuertes:

Contaminación

*Que los hombres no manchen los ríos.
Que los hombres no manchen el mar.
Que los niños no maltraten los árboles.
Que los hombres no ensucien la ciudad.
Que los niños no maten pájaros,
que los gatos no maten ratones, y sobre todo
que los hombres no maten hombres.
(No quererse es lo que más contamina)*

En el grupo siguiente, “Comparaciones”, los estudiantes deben llegar a comprender los distintos aspectos de la lengua y la cultura y efectuar comparaciones. En este apartado, los poemas “Copión”, “Mestizo”, “Gitanos” y “Negro” presentan características de gran valía. Abajo “copión”:

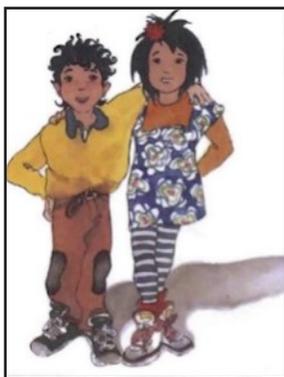


Copión

*Es un niño que se hace amigo del empollón,
le da chicles y cromos para que le deje copiar la lección.
Si saca buenas notas es a traición.
(Se engaña a sí mismo, ese es el copión).*

“El copión” deviene esencial, ya que es algo que ocurre y ha ocurrido a través de los tiempos y en todas las sociedades del mundo. La traducción del título de este poema, “*copycat*”, permite examinar la palabra en español y pensar en la función de los sufijos, tales como en las palabras “comilón”, “grandón” o “bobalicón”. De igual manera, la rima al final de los cuatro versos, invita a apreciar la musicalidad que sobreviene en la lectura. Los otros tres poemas, “Mestizo”, “Gitanos” y “Negro”, siguen claras líneas raciales, y se tornan en fuentes inapreciables para hacer comparaciones entre las etnias en países tales como España y Estados Unidos, por ejemplo.

En cuanto al vocabulario, en el poema “gitanos”, el de los estudiantes se enriquece al aprender vocablos tales como “calé” o “*gypsy*” y al debatir la posible traducción de “payo”. ¿Sería apropiado decir “*non-gypsy*”, se preguntan?



Gitanos

*Hombres de raza calé
(ellos nos llaman payos).*

Viven por Europa (más por España).

*En caractereología, tener ojos grandes es señal de inteligencilos
gitanos tienen los ojos grandes y negros.*

Son artesanos. Compran y venden.

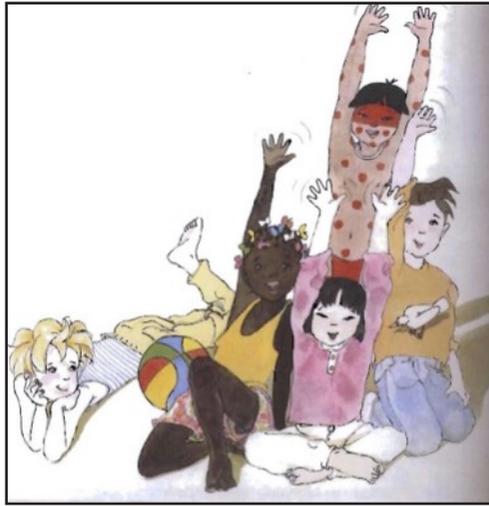
*Pero la mayoría son artistas,
cantaores, bailaores, o músicos autodidactas.*

*A pesar de su mala prensa dan lecciones de ética
porque viven pobres pero alegres.*

*Ahora viven mejor, han adquirido cultura,
pero siguen con el arte en las venas.*

Es pues evidente que Gloria Fuertes se aproxima, *avant la lettre*, y desde un punto de vista que puede ser fácilmente apreciado por un niño, al tema de las razas en la sociedad que nos rodea.

Finalmente, en “Comunidades”, el último grupo de las cinco ces, el objetivo es el de participar en comunidades multilingües en casa y por todo el mundo y, con esto en mente, escogemos los poemas, “Niños”, “Ejercito” y “Guerra”. De nuevo en “Niños” aparece el tema de la variedad de razas y la importancia de lo global:

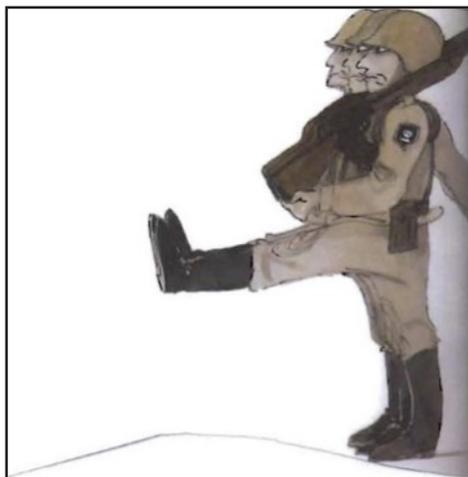


Niños

*Los niños son personajes importantes de pocos años de edad.
 Los niños pueden ser blancos, negros o amarillos.
 El niño puede ser inquieto, travieso, preguntón,
 inteligente, cariñoso, gracioso, de buen corazón...
 El niño también puede ser tranquilo, vago, torpe,
 aburrido, inaguantable, egoísta y egoísta.
 (Tú que lees esto, que no estés en esta última lista).*

Los niños que se nos describen exhiben rasgos positivos, pero también negativos: “egoísta, egoísta. / (Tú que lees esto, que no estés en esta última lista),” versos que nos brindan la oportunidad de ser traducidos como, “*egoist, egoist. / (You who read this, may you not be on this final list)*”. La traducción mantiene a los estudiantes en un contacto más estrecho con la lengua materna, y aquí consiguen aprender la palabra “*egoist*”, que por lo general desconocen y que hubiesen traducido por “*selfish*”.

Con “Ejercito” y “Guerra” vuelve a aparecer Gloria Fuertes, como mujer y poeta de valientes convicciones en contra de cualquier conflicto armado. No hay en estos poemas tanto esfuerzo por insertar rima, como por poner énfasis en las ideas que lo ocupan todo. Y versos tales como: “Un hombre, si en la paz mata a alguien, es un criminal.” y “Un hombre, si en la guerra mata a alguien, es un héroe”, como se ve en “Ejercito”, ponen en tela de juicio una lógica con fallos:



Ejército

*Montón de hombres armados,
para defenderse atacan,
al atacar matan hombres, mujeres y niños
—con tiros, cañonazos o bombas—.*

*Un hombre, si en la paz mata a alguien, es un criminal.
Un hombre, si en la guerra mata a alguien, es un héroe.
Cuando la humanidad humana se haga y use el corazón
desaparecerán los ejércitos
y se acabará la maldita función de la guerra.
Cuando usemos el corazón
todos nos llevaremos bien y nos querremos un montón.
(¡Que sea pronto!)*

Si tenemos en cuenta los conflictos armados en los que se encuentran hoy en día los Estados Unidos, la traducción de estos poemas servirán de alivio y fuerza de escape para aquellos estudiantes que tengan familia sirviendo en las fuerzas armadas.

Esta traducción de poesía servirá pues a efectuar un acercamiento más estrecho hacia el español, la lengua que los estudiantes están aprendiendo y, mientras lo hacen, el cuestionamiento que conciben de ella les permitirá, a la vez llevar a cabo asociaciones con la cultura y la sociedad que los rodea.

Obras citadas

Fuertes, Gloria. *Diccionario etrafalario*. Madrid: Susaeta Ediciones, S.A., 1997.

Grossman, Edith. *Why Translation Matters*. New Haven, CT: Yale University Press, 2010.

Standards for Foreign Language Learning in the 21st century: Including Arabic, Chinese, Classical Languages, French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian and Spanish. 3rd ed., rev. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project, 2006.

MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS Y SU POSIBLE INCIDENCIA EN LAS CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS DE BILINGÜES

Daniel Roberto Dávila Molano
Universidad Nacional de Colombia
Universidad de la Salle

Resumen: Este artículo pretende mostrar algunos aspectos del trabajo realizado acerca de la posible incidencia de Modelos Cognitivos Idealizados (desde lo propuesto por Lakoff 1987) en algunas construcciones sintácticas que los sujetos producen en su segunda lengua. El objetivo es mostrar que cuando un bilingüe hace uso de su L2 en un contexto monolingüe en L1, varios de sus enunciados contienen rasgos de la manera como se representa la experiencia en su L1, lo que evidencia la transferencia lingüística y la incidencia de los MCI de la L1 sobre la L2. Para ello se realizó un estudio con estudiantes de inglés como L2 mayores de edad y cuya primera lengua era español (L1); estos participaron en una encuesta y un taller con el fin de obtener datos para el análisis. Dicho análisis se llevó a cabo a través de tres categorías (aquí se expondrá solo la primera de ellas) que recogían diferencias en la expresión de algunas situaciones entre ambas lenguas, y ciertas variables entre los individuos y los grupos abordados.

Palabras clave: Modelos Cognitivos Idealizados, bilingüismo, construcciones sintácticas, transferencia lingüística

Abstract: This article seeks to show some aspects of the research done about the possible incidence of Idealized Cognitive Models (from Lakoff's views, 1987) on a number of syntactic constructions bilinguals produce in their second language. The aim is to demonstrate that when a bilingual uses his/her L2 in an L1 monolingual context, many of those produced statements maintain some features from the way the world/experience is represented through their L1, which in turn reveals not only the linguistic transfer, but also the incidence of the ICM from L1 over the L2. Based on this idea, this study was undertaken in a workshop with students of English as a second language who were eighteen years of age or older and whose first language was Spanish (L1); they answered a survey and a test designed to obtain data for analysis. This analysis was developed through

three categories (only the first one is shown in this paper) defined according to differences in the expression of both languages in specific circumstances. Some variables were taken into account to distinguish group and individual situations.

Keywords: *Bilingualism, Idealized Cognitive Models, Syntactic constructions, linguistic transference*

Introducción

Los trabajos realizados por la lingüística cognitiva han dado las luces necesarias para la comprensión de diversos fenómenos lingüísticos enmarcados en el uso *real* de la lengua (metáforas, metonimias, definición y análisis de la categorización, etc.); es decir, en el plano del habla y también en el de la pragmática. En este sentido, se asume que el conocimiento o cognición que el sujeto tiene tanto de las situaciones que experimenta en la vida cotidiana (de su mundo), como de su propia lengua, ejerce un papel primordial en la comunicación, en la convivencia con los demás miembros de su comunidad y en la manera como se representan dichas experiencias.

Es dentro de esta línea donde surge el concepto de *Modelos Cognitivos Idealizados* (en adelante MCI), especialmente a partir de los postulados de Lakoff (1987) quien, a su vez, se basa en los aportes de diversas perspectivas de la lingüística y de las ciencias cognitivas, en especial, los aportes de la Semántica de Marcos Conceptuales y de la Gramática Cognitiva (cuyos principales representantes son Fillmore (1982) y Langacker (1987 y 2008 respectivamente) para definir dicho concepto.

Por otra parte, los estudios sobre bilingüismo han abarcado diferentes perspectivas y posturas desde hace varios años, definiendo líneas de investigación, categorizaciones, taxonomías, etc. Dentro de dichos acercamientos al bilingüismo existen algunos que toman en cuenta aspectos cognitivos de los individuos, como lo han evidenciado los estudios en psicolingüística y neurolingüística. Así, se han establecido los rasgos o características que establecen las diferencias de un sujeto bilingüe a otro, teniendo en cuenta diversas variables y sus niveles de desempeño en el uso de ambas lenguas (sobre todo en la segunda lengua). En este sentido, se observa que para la caracterización del bilingüismo o del nivel de dominio de lengua que *posee* un individuo bilingüe, tanto en su primera lengua (L1) como en su segunda lengua (L2), la teoría alude en sus aportes a un componente léxico-semántico, conceptual o cognitivo, el cual según el tipo de bilingüe, se comporta de manera diferente (por ejemplo los aportes de Weinreich en 1953: bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado).

Teniendo en cuenta esos dos grandes ejes, el trabajo aquí aludido intentó dar un giro en cuanto al aspecto cognitivo en el bilingüismo y los MCI. Se intenta observar que el hecho de identificar los MCI en más de una

lengua, puede arrojar posibles explicaciones sobre algunos fenómenos que se observan constantemente en situaciones de adquisición de una segunda lengua, tales como la transferencia lingüística (*code switching* y *code mixing*, etc.), dada la producción de enunciados (por parte de los aprendices de inglés como L2) que no se ajustan del todo a la L2 y que pueden ser considerados como agramaticales o inaceptables.

Por lo tanto, se observó la posible incidencia que puedan tener los MCI construidos y evidenciados en la L1 (español), sobre la producción de enunciados cortos en aprendices de inglés como L2, a través de respuestas (construcciones) a estímulos particulares. Para este documento solo se expondrán los ejercicios y respuestas en una de las categorías.

Referentes teóricos

La definición tomada para el concepto de MCI en el presente trabajo se enmarca dentro de los aportes de la lingüística cognitiva y en especial, se centra en los de Lakoff (1987), ya que es quien le da forma a dicha definición: “organizamos nuestro conocimiento a través de estructuras denominadas modelos cognitivos idealizados”. Además, varios autores abordan el concepto desde lo propuesto por este autor validando su postura y aporte; así por ejemplo, Evans y Green refieren el trabajo de Lakoff (*Women, fire and dangerous things*) del cual surge la idea, mencionando que en esta obra, el autor define y entiende los MCI como:

[...] representaciones mentales y estables del mundo. [...] Los MCI son similares a lo que Fillmore denomina como ‘marcos’, pues ambos conceptos se relacionan con estructuras complejas de conocimiento. Al tiempo que los MCI son ricos en detalle, son idealizados porque abstraen una gran cantidad de experiencias, en lugar de representar instancias específicas de una experiencia dada (270).

Lo anterior sugiere que para Lakoff los MCI son, en primera instancia, representaciones mentales, estables y colectivas del mundo. Esta ‘estabilidad’ no quiere decir necesariamente que los MCI sean rígidos, pues pueden variar dependiendo de cuestiones temporales (diacrónicas) o de cada comunidad;¹ a la vez que deben ser compartidos por los miembros de las mismas. Al respecto Cuenca y Hilferty aluden a que: “[...] aunque los modelos cognitivos idealizados se componen de conocimiento enciclopédico, sólo (sic) son representaciones parciales de todo lo que sabemos acerca de la organización del mundo” (75), lo que sugiere que la parcialidad en

¹ Los MCI pueden ser demasiado simplificados y generales al punto de cubrir varias comunidades, pero a la vez pueden variar de comunidad a comunidad si es que existen diferencias entre estas en cuanto a la manera de conceptualizar la experiencia o a la manera particular de uso de sus lenguas.

este caso alude a que ese *conocimiento enciclopédico*, o del mundo, varía de acuerdo con las diferentes épocas, comunidades y culturas desde donde se estructure u organice y que este hecho se puede evidenciar a través del *conocimiento gramatical*; es decir, por medio de la lengua.

Por otra parte, Johnson los define como patrones recurrentes, formas que regulan las experiencias y que surgen como estructuras significativas a partir de nuestra experiencia, movimientos corporales, etc. Entonces, los MCI pueden determinar la manera como observamos, concebimos y nombramos entidades, objetos y fenómenos que experimentamos.

Debe aclararse que los MCI consisten en una matriz de marcos o dominios conceptuales, en la que los conceptos de la realidad se presentan de manera idealizada; es decir, de la manera más simplificada y característica posible (esta es la razón por la que son la base de los prototipos). Este hecho hace que los MCI mantengan un cierto desajuste con la realidad, en la medida en que estas idealizaciones no tienen en cuenta las situaciones particulares ni contextos específicos incluidos o subyacentes al “mundo real”, pues estos últimos pueden ser demasiado variados y complejos para la definición o determinación de modelos; en palabras de Lakoff, explicando el ejemplo de Fillmore (relacionado con la noción de *bachelor*), el MCI “no se ajusta de manera precisa al mundo, ya que es simplista en los supuestos de fondo” (70). Otro ejemplo de esto lo presenta el mismo autor al abordar el concepto de *madre*, en el que se exponen las condiciones y los rasgos del concepto (*cluster model*) y los casos en los que el MCI es transgredido por la realidad.

Además de lo anterior, es importante resaltar que la relevancia de los MCI se evidencia tanto para asuntos cognitivos, como para el ámbito de la lingüística, pues se observa un gran papel de estos en cuanto a su influencia definitiva en la manera como una comunidad representa el mundo a través de su lengua y hace uso de esta.

Entonces, teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que la lengua constituye un factor importante en cuanto a que es, a través de esta, que se evidencian las conceptualizaciones, idealizaciones, etc., de un pueblo frente a sus realidades, pues a pesar de que en ocasiones podamos pensar que todos conceptualizamos del mismo modo, existen diferencias dadas por nuestra experiencia y que se manifiestan tanto en el uso, como en la estructura misma de la lengua; por ejemplo, en el uso de expresiones que nominalizan (sustantivos en la mayoría de lenguas), también en la utilización de verbos, o en la estructuración de oraciones y enunciados (sintaxis) tanto a nivel oral, como escrito.

En este punto, Cuenca y Hilferty (74, 90); Croft y Cruise, entre otros, basados en los autores anteriormente mencionados (Fillmore, Lakoff 1987), aluden a la formulación de MCI como una base para la observación de las idealizaciones compartidas de algún modo por los hablantes de una lengua y evidenciadas en el plano de la expresión, tanto en la parte léxica como en construcciones oracionales que se notan en la vida cotidiana. Lo anterior sugiere que cuando hablamos (independientemente del contexto en

el que nos situemos o si es de manera oral o escrita) estamos dando cuenta de nuestra manera de entender, de organizar o de estructurar el conocimiento y las diferentes realidades del mundo que nos rodea, pues ponemos en juego las ideas y las conceptualizaciones compartidas subyacentes a nuestra cultura.

La lengua como posible evidencia de los MCI

Es interesante cómo diferentes autores se han preocupado por la relación entre las estructuras cognitivas y lingüísticas, como lo menciona Cifuentes citando a Hudson (285-287), quien mencionaba que la evidencia más fuerte de la relación entre las estructuras lingüísticas y las estructuras cognitivas generales es la valencia semántica, donde se comprueba claramente la conexión entre la estructura argumental y la estructura de su correspondiente esquema conceptual.

Ahora bien, como se ha venido hablando, los MCI tienen una incidencia fuerte en la organización conceptual de la experiencia, y esto podría reflejarse en la configuración y en el uso de la lengua, para lo cual se puede referenciar de entrada la obra de Cuenca y Hilferty, quienes citan ejemplos de MCI para el español con el verbo *tener* y sus argumentos o complementos nominales (91).

Siguiendo lo realizado por estos autores, a continuación se observará otro enunciado de la vida cotidiana a manera de ejemplo. Obsérvese entonces la expresión:

(1) ¡Buenos días!/ ¡Buen día!

Esta expresión –en español–² es usada en la vida cotidiana y determina una forma de saludo cuyo uso suele ser específico, pues se asume que es utilizada en dicha lengua para saludar en un determinado rango de tiempo, esencialmente, se trata del tiempo anterior al medio día. La reflexión entonces puede tomarse en dos sentidos. El primero alude al uso metonímico de la palabra “días” –si se toma a *días* como elemento que referencia a la *mañana*–, ya que esta no denotaría estrictamente el lapso o momento del día al que se refiere la expresión, dado, por una parte, al uso de la forma plural de las palabras (se aprecia un adjetivo en plural acompañado de un sustantivo también en dicha forma para efectos de concordancia).³ Y, por

² A pesar de no ser siempre la más utilizada –pues las variantes regionales suelen imponerse sobre esta–, parece observarse que la expresión “buenos días” es la manera idealizada o estándar para saludar en la comunidad de habla hispana.

³ Aunque podría pensarse que parte de la etimología del saludo resuelve el plural por asociarse con los saludos en castellano antiguo o incluso por la construcción ‘*dies*’ del mismo latín, en donde la *_[s]* era parte de la raíz, lo cierto es que la *[s]*

otra parte, a que el concepto de *día* estaría funcionando bajo la relación *del todo por la parte*; (si se toma desde su significado léxico, *día* referiría un dominio conceptual más amplio que el de *mañana* (lunes, martes, etc.)). Si se mantuviera esta *lógica* en la lengua, la expresión más adecuada y estándar sería: “buena *mañana*”, entendiéndose que este término alude a un periodo definido de tiempo.

Un segundo sentido para la reflexión acerca de la expresión dada, alude a que la *lógica* del uso de la misma es que “buenos días” en vez de “buena mañana”, se da porque todo el día *está por delante*, entendiéndose la expresión como un buen deseo para el resto de día. Por el contrario, al mediodía *la mañana* ya ha transcurrido y por eso es “lógico” cambiar la expresión a: “buenas tardes”; lo que sugeriría que los saludos en español se dan con referencia a los periodos temporales que no se han desarrollado aún y no a los que están en curso. Podría entonces decirse que el MCI, puede componerse de dos espacios mentales (Fauconnier 1985, Fauconnier y Sweetser 1996): uno que se enmarca dentro del momento de enunciación del saludo y otro que se enmarca en momentos posteriores al de la enunciación. Así la construcción lingüística (para el saludo estándar) se puede dar por un MCI metonímico y/o por otro de proyección.

En inglés, por otra parte, la expresión “good morning” intenta precisar un poco más el espacio de tiempo denotado, en el sentido en que la palabra *morning* es utilizada para referir puntualmente dicho lapso, y esto se evidencia ya que el concepto de *morning* no tiene otros alcances semánticamente hablando, pues a *morning* se le oponen *tomorrow* y *days*, lo que en español no sucede. Así, la construcción *good morning* expresaría un espacio mental determinado, que constituye en inglés el MCI para saludar en un rango de tiempo anterior al mediodía.

De tomarse la primera reflexión acerca de la expresión en español, el MCI subyacente se asemejaría al del inglés con la diferencia del uso metonímico de la expresión en español, ya que en ambos casos el saludo se referiría a la porción de tiempo que se desarrolla mientras es emitido el enunciado. Si por el contrario se toma la segunda reflexión, los MCI del español y del inglés se diferenciarían en la medida en que mientras en español el saludo se refiere al espacio temporal no transcurrido, en inglés el saludo se refiere al lapso temporal en proceso de desarrollo. Esto no quiere decir que los MCI sean construcciones gramaticales como tal, sino que se trata de la configuración cognitiva que está inmersa en dichas expresiones.

final sigue actuando como morfema plural en la manera como algunos hablantes la conceptualizan y por ello, a veces, construyen el singular en el saludo; además, la *_[s]* (o en otras fuentes “plural etimológico y/o de respeto”) genera cierta ambigüedad en cuanto a la marcación de cantidad, como en “gracias” o “sentir ganas”.

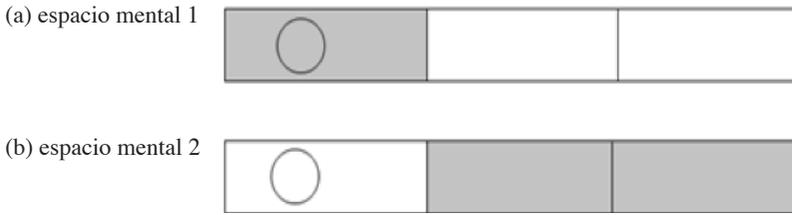


Figura 1. Espacios mentales del saludo en español e inglés

La parte sombreada denota el lapso que se referencia en “buenos días” por un hablante, el círculo marca el momento en que se enuncia el saludo, como ya se mencionó. La división en tres partes del gráfico alude a los momentos: *mañana*, *tarde* y *noche*.

Con base en lo anterior, se podría notar que tanto la manera en que se estructura una lengua (en sus niveles), como la manera en que hacemos uso de la misma dentro de una comunidad lingüística o dentro de una comunidad de habla, se ven influidas por los MCI; es decir, se validaría que la lengua, o mejor la gramática, es simbólica, tal como lo sugieren Lakoff (1987) y Langacker (1987). Entendido lo anterior, se puede observar que si todas las lenguas involucran, de alguna manera, la percepción y la conceptualización de la experiencia (realidad) de las comunidades que las hablan, entonces esto lleva a cuestionarse acerca de qué sucede con todo esto en casos de bilingüismo.

A continuación se observarán las incidencias de los MCI en el uso de dos lenguas; es decir, en casos de bilingüismo, con el fin de observar si este tipo de cuestiones cognitivas inciden en el desempeño o *proficiencia* de personas bilingües y si estos deben crear estrategias que les permitan comprender las idealizaciones y maneras de conocer las realidades a través de la L2.

Los MCI en casos de bilingüismo

Si lo anteriormente referido se hace evidente en los estudios sobre una lengua, la cuestión a abordar a continuación refiere a lo que puede suceder cuando un bilingüe hace uso de dos lenguas, en especial de su L2, lo cual le demandaría un gran esfuerzo debido a que debe desarrollar cierta sensibilidad y conciencia para identificar la manera de estructurar, de conocer y de conceptualizar *la realidad* en la segunda lengua. Esto a la vez puede incidir en su nivel de proficiencia⁴ en dicha lengua (L2).

⁴ Debido a que el concepto de *proficiencia* no se ha definido unívocamente, aquí se prefiere trabajar bajo la definición que ofrece Bialystock, por ser la que más se adecúa al contexto de este trabajo en cuanto a que involucra aspectos cognitivos y lingüísticos, así entonces se tiene que: “la proficiencia lingüística es la habilidad de

Algo aparentemente similar se ha mencionado o sugerido, en teoría, al hablarse del desarrollo de las estrategias cognitivas que adopta un bilingüe para comprender y producir enunciados contextualizados dentro de ambientes y realidades de la L2. Algunos estudios que pueden enmarcarse dentro de esta lógica abordan la preocupación por la incidencia de la L1 sobre la L2 en la producción escrita, como el que realizaron Railey et al., en el que se observa la preocupación por abordar las implicaciones cognitivas y metacognitivas en la escritura en primera y segunda lengua de 20 individuos: 10 bilingües y 10 monolingües (ver también el estudio de Liu Xiau-xia 2008 y Laufer y Waldman 2011).

No obstante, el hecho de indagar y adentrarse en el campo de los Modelos Cognitivos Idealizados presentes en cada comunidad y en cada lengua, lleva a considerar la situación del bilingüe frente a estos, pues se supone que en varias ocasiones el bilingüe se ve *obligado* a reorganizar y a reconfigurar su manera de percibir y comprender el mundo para producir enunciados comprensibles por la comunidad de la L2 ya que cada lengua está configurada por estructuras y reglas propias que la determinan y la caracterizan y que, al mismo tiempo, pueden reflejar la concepción de diferentes realidades o experiencias.

También, otros estudios postulan la aparición de fenómenos como la interferencia y transferencia lingüísticas, en las que las estructuras de una lengua inciden en el uso de la otra, pero no es muy clara la relación lengua-cognición en dichos postulados.

A continuación se tomarán como ejemplos, comparaciones y contrastes entre las dos lenguas (el inglés y el español), con el fin de observar tanto similitudes, como diferencias en la manera de conceptualización de algunas realidades en ambas lenguas y así posteriormente aludir a la incidencia de MCI de una lengua en otra.

Comparación de MCI a través de dos lenguas

Tómese como referencia el ejemplo dado en (1) (*buenos días*) y observemos que nos lleva a la reflexión acerca de las diferencias tanto a nivel de expresión, como a nivel de MCI sobre la manera como se expresa uno de los saludos en inglés y en español.⁵

Se observa entonces que la expresión “buenos días”, usada como saludo en español, se corresponde, en cierto modo (en cuanto a uso e in-

funcionar en una situación que es definida por demandas cognitivas y lingüísticas a un nivel de actuación determinado por criterios objetivos o por estándares normativos” (Bialystock 18) (la traducción es mía).

⁵ Es necesario aclarar que aquí se emplean variantes estándar de ambas lenguas (por tratarse de MCI), razón por la cual, aquí no se encontrarán usos particulares (variedades) de las lenguas en cuestión o dialectos de las mismas.

tención), con la expresión “*good morning*”, pues ambas expresiones están construidas de manera similar (adjetivo-sustantivo) y su intención es la misma: saludar. No podría asegurarse lo mismo en términos de MCI, ya que la organización conceptual subyacente a ambas lenguas, para el caso de esta expresión, parece diferir, como se observó anteriormente.

Lo interesante es que cada comunidad configura sus modelos cognitivos de manera particular y a través de diferentes recursos lingüísticos. Entonces, el bilingüe NO debe entender que cada expresión es *literalmente* traducible y entendible; por ejemplo, que “good morning” NO ES “buenos días”, sino que se trata de equivalentes semánticos y funcionales entre las expresiones de ambas lenguas para el saludo (de lo contrario sería válida la expresión: *Goods mornings).

En algunos otros casos puede pensarse que los MCI del español y del inglés tienden a ser muy similares a partir de la manera como expresan (lingüísticamente) algunas realidades o experiencias, especialmente en el uso o la selección de verbos, adjetivos, etc. Esta cercanía en las configuraciones conceptuales (equivalencias) puede facilitar la traducción (no tan literal) o la interpretación de significados por parte de los bilingües. Así, por ejemplo, para la descripción del rasgo del color de los ojos de una persona en ambas lenguas son aceptadas construcciones atributivas y relacionales con los verbos Ser y Tener (Bosque y Demonte 2508-09), y *To Be* y *To Have* (Lock 126), con ambos verbos y en ambas lenguas, como se observa en:

- (2) a. Él tiene ojos verdes
- b. He has (got) green eyes.
- (3) a. Él es ojiverde
- b. He is green-eyed.

Entonces, como se observa en (2) el verbo transitivo cumple con funciones atributivas en ambas lenguas al introducir un rasgo físico y en este caso los MCI subyacentes en las construcciones pueden equipararse, pues ambas expresan este tipo de atributo con un verbo equivalente en la otra, lo que lleva a pensar que este tipo de descripción se estructura de manera similar dentro del conocimiento lingüístico y enciclopédico. En el ejemplo (3), observamos que el verbo copulativo exige en ambas lenguas un adjetivo calificativo o una forma adjetival posterior a este; así entonces se observa que las formas que siguen a este verbo en estas lenguas comparten la misma función; es decir, la de calificación, mas no la de clasificación. En el caso de (3) se presenta ecuatividad en la medida en que los argumentos de SER pueden ser también de carácter nominal (Payne 112-24). Lo que se puede evidenciar en este caso, es que la similitud en la estructura de las construcciones y su significado en ambas lenguas, sugiere que la organización conceptual de la experiencia (describir el color de ojos) o los MCI para realizar este tipo de descripción en ambas lenguas (por lo menos en español e inglés estándar), puede ser cercana o similar.

Otro caso de similitud entre los MCI de ambas lenguas en relación con algunos conceptos, se observa en la manera como nos referimos y nos apropiamos de la noción de “Tiempo”. Un ejemplo de esto es identificado por Lakoff y Johnson (1999), ya que los autores consideran que el *tiempo* es generalmente expresado a través de metáforas, en la medida en que lo que se compara son eventos (iniciales y finales). Así, podemos decir entonces que en nuestra noción de tiempo, este mantiene direccionalidad, que no es estático y, que a la vez, es irreversible e irreplicable. Así pues, nuestra orientación metafórica del tiempo se caracteriza de la siguiente manera (Lakoff y Johnson 140):

La ubicación del observador	=	El presente
El espacio frente al observador	=	El futuro
El espacio detrás del observador	=	El pasado

De esta manera se concibe que, en términos generales (por lo menos para comunidades hispanas y angloparlantes), solo el *tiempo presente* se experimenta, mientras que el *tiempo pasado* y el *futuro* se conceptualizan. El pasado es conceptualizado a través de las memorias y el futuro a través de las expectativas. En este sentido, podemos hablar de la gran similitud entre los MCI de ambas lenguas o de la existencia de un MCI común, en la medida en que la conceptualización del tiempo implica una elaboración mental e idealización a manera de *línea de tiempo* con su respectiva direccionalidad;⁶ así entonces se pueden evidenciar expresiones como:

- (4) “Ellos tienen un futuro por delante”
“They have a great future in front of them”
- (5) “Eso quedó atrás, en el pasado” / “no mires atrás”.
“Let’s put it (behind) in the past” / “don’t look back”.

Pero no todos los MCI relacionados con el concepto de tiempo de estas lenguas se pueden definir como similares, pues existen diferencias en la manera como se expresan lingüísticamente algunas realidades y esto puede reflejar la manera de conceptualizarlas, tal es el caso, por ejemplo, de la expresión de la edad, en la que uno de los fenómenos más frecuentemente evidenciado es el que produce un bilingüe que se encuentre en los primeros estadios (o niveles) de adquisición del inglés como L2 y cuyos MCI de la

⁶ Esto no se da de la misma manera en todas las lenguas y comunidades pues, para algunas de estas, el futuro se sitúa atrás porque es lo que no se puede ver, en tanto que el pasado se ubica adelante porque es lo ya transcurrido. Esto se puede ver en el pueblo Aymara en Chile, Perú y Bolivia (Nuñez et al. 47-55, citado por Lakoff y Johnson 141).

L1 (español) se encuentran enraizados en su estructura cognitiva, como se verá más adelante.

Con base en la teoría y en las reflexiones hasta aquí referenciadas, a continuación se presenta lo realizado con sujetos bilingües para el trabajo de investigación.

La población muestra

En el trabajo aludido se decidió trabajar con individuos que estuvieran en edad adulta, con un rango de edad entre los 18 años y los 40 años de edad aproximadamente, debido a que con este tipo de población se pueden desarrollar algunos ejercicios de reflexión sobre los procesos individuales de adquisición (o aprendizaje) de la segunda lengua. Además, se prefirió trabajar con individuos bilingües cuyas lenguas fueran: *español* como primera lengua (L1) e *inglés*, como segunda lengua (L2), ya que de este modo se haría más eficiente el análisis de los datos.

Entonces se seleccionaron estudiantes de inglés de los cursos (de inglés) de extensión de Universidad Nacional de Colombia, divididos en tres grupos, cubriendo desde una proficiencia básica en la segunda lengua (A2), hasta aquellos que poseían un dominio más amplio de la misma (C1); es decir, se registraron los datos con tres grupos: uno de nivel básico (no elemental), otro de nivel medio y otro de nivel avanzado de aprendizaje. Cabe aclararse que en cada grupo el número de participantes fue irregular; es decir, todos los grupos tenían una cantidad diferente de informantes, quedando la distribución así: Grupo 1: 15; Grupo 2: 8 y Grupo 3: 10, para un total de treinta y tres (33) participantes.

Debido a la variedad de la población se hizo necesario tener en cuenta algunos rasgos o variables con el fin de observar si estos incidían –de alguna manera– en las respuestas de los bilingües. Dichos rasgos fueron: la *edad de adquisición (o de aprendizaje) de la segunda lengua*, el posible *contacto comunicativo directo (tiempo de contacto) con la segunda lengua* y el *nivel de escolaridad*.

Procedimiento y herramientas

Debido al planteamiento del trabajo, se consideró pertinente diseñar una *encuesta* (siguiendo sugerencias de Cohen et al. 271), cuyas preguntas mantuvieron la reflexión sobre el uso de las lenguas por parte de los sujetos y cuya información suministrada permitió obtener datos generales sobre el recorrido en el aprendizaje de la L2 (inglés) de los bilingües. Dicho instrumento permitió identificar algunas características generales sobre la población en cuanto a sus contextos socio-culturales y a su estado de bilingüismo.

Además, se diseñó y se aplicó un taller cuyos puntos a desarrollar por los informantes respondieron a tres categorías de análisis: 1. *Tener y To Be*, 2. *Tag questions* y uso de *cierto / ¿no?* (para confirmar información) y 3. Construcciones con *either, neither, so y también y tampoco* (para expresar acuerdo o desacuerdo), con el fin de recolectar datos de una manera más específica. Cada categoría del taller comprendía unas pruebas sencillas o ejercicios que los sujetos desarrollaron y en los que pusieron en juego tanto sus conocimientos lingüísticos en las dos lenguas, como su percepción, conceptualización e idealizaciones (MCI) subyacentes a las dos lenguas aludidas.

Para el presente documento, solo se expondrá lo trabajado en la primera categoría de análisis (*To be* vs *Tener*), por lo que a continuación se abordarán tanto los datos como la reflexión resultante.

Tener y To Be

A continuación se observarán de manera paralela los datos obtenidos por parte de los informantes, un poco del funcionamiento de estos verbos en ambas lenguas y algo de lo que posiblemente el uso de estos implica en cuanto a la organización conceptual de la experiencia que puede ser reflejada en ambas lenguas; se aludirá entonces a los posibles MCI que pueden perfilar estos verbos en determinadas construcciones sintácticas.

Es evidente que la expresión lingüística de varias nociones como la edad, el miedo, el hambre, etc., se formulan en español con el verbo *Tener* y en inglés con el verbo *To Be* en construcciones oracionales; uno de los interrogantes que surge es si el contenido de estos dos verbos puede equipararse del todo dentro de dichas construcciones en ambas lenguas.

Veamos ahora la esencia de esta categoría. Los aprendices de inglés como L2 participantes debían escribir los enunciados en inglés que ellos conocieran para dar cuenta de las situaciones o experiencias expuestas en la instrucción. A continuación se muestran tanto la instrucción como algunas de las respuestas obtenidas en cada nivel (sobre las cuales se realizó un pequeño análisis) y una posterior reflexión.

1st CATEGORY

Write some expressions (as many as you know) in English language for:

- a. Expressing fear*
- b. Expressing hurry*
- c. Expressing hunger or thirst*
- d. Asking about the age of a person*

Grupo de nivel básico

Las siguientes respuestas se tomaron sin ninguna modificación del original; se observó solo el 45% del grupo porque el 55% restante no respondió este punto. De ese 45%, solo el 10% de las respuestas se ajustaron a la L2 y las demás se estructuraron así:

(6) ?? I have fear / *I have very fear

(7) *I have got 37 age

(8) *She is hunger /I have hunger

Grupo de nivel medio

Para expresar edad y, para preguntar acerca de la misma, el 100% respondió ajustándose al estándar de la L2 (inglés), mientras que en las demás se vio:

(9) *I feel so fear (12.5%)

(10) *I have hungry or thirsty (12.5%)

Grupo de nivel avanzado

En este grupo la mayoría de respuestas estaban dentro de la estructura estándar de la L2; no obstante, en un porcentaje mínimo (10%) se observó lo siguiente:

(11) *I'm fear

(12) *I'm hunger

(13) a. *How many years?

b. *I have 21

Reflexión

En primera instancia, en las respuestas seleccionadas se puede observar un acceso a la L2 por medio de una posible traducción de la L1, lo que se conoce con el nombre de bilingüismo subordinado.⁷ Un ejemplo de esto

⁷ Esta clasificación es una de las tres más comunes que aparecen en la literatura sobre bilingüismo y relaciona la organización conceptual con las lenguas y en base a esto clasifica a sujetos bilingües. Para revisar esta clasificación, comparar los trabajos de Weinreich, Hamers y Blanc, Ardila y Ramos y Marini y Fabbro.

se da en (7) y (13 a b), en donde se puede observar el paso de la construcción hispana a inglés, tanto sintáctica como conceptualmente.

En dichos casos, nótese que aunque la construcción tiene una estructura similar en ambas lenguas (SN + v + SN/Adj), hay ciertas diferencias de fondo; en español el verbo Tener (según Lyons 1980 y Alarcos 1980) no implica posesión necesariamente –como en otros usos–, sino una relación de atribución (establece atributos) entre dos entidades, pues de tratarse de una relación de posesión dada por el verbo Tener en un sentido estricto, podría ser válida la expresión: “*15 años son tenidos por ella” que es inaceptable. Mientras tanto, en inglés el uso de *To Be* necesita, en este caso, del uso de un adjetivo (numeral), que conceptualice el atributo después de esta cópula y en la mayoría de veces debe ser acompañado por el complemento “*years old*”, para precisar un poco más la noción de edad.

Pareciera entonces que el MCI de la noción de edad en español, perfilara dicha experimentación (conocimiento enciclopédico) como una acumulación de eventos (años) que son susceptibles de ser contabilizados (numerados) y que funcionan como atributo, pero que no aparecen en estructura prototípica de atribución dada por un adjetivo como valencia posterior de un copulativo. Lo anterior sugeriría que el foco del atributo se desplaza no hacia el experimentador, sino hacia lo que este acumula o experimenta –años–. Esto se podría evidenciar en la elección del transitivo antepuesto al adjetivo (ella *tiene* 20 años) y en la interrogación con la construcción “¿*cuántos* años *tiene*?”.

De una manera distinta, en inglés la estructura de la construcción para expresar la noción de edad se organiza con el copulativo y con el adjetivo numeral a lo cual se le añade frecuentemente el sintagma *years old*, perfilando el MCI, en el que el foco del atributo se centra en el experimentador, quien se transforma; conceptualización dada por el elemento léxico *old* (*He is 25 years old, grow old, etc.*). Esto precisaría a la edad como un atributo inherente a quien la experimenta.

Con base en lo anterior, si se retoman las construcciones (7) y (13), producidas por los estudiantes participantes, se puede observar que la transferencia a nivel sintáctico implica –de cierto modo– una incidencia no solo lingüística, sino de MCI por asociación entre algunos elementos de las dos lenguas. En (7) observa el uso del verbo *To Have /Have got* (L2), por asociación directa con Tener (L1). Entonces, puede verse cómo en (7) la palabra *age* intenta seguir la misma lógica sintáctica del español (tengo 37 años de edad), evidenciando una estructura interiorizada de la L1 con palabras de la L2, que a su vez muestra la asociación semántica entre *age* y edad, en oposición a *old*; esto señala la incidencia del MCI que alude a años que se acumulan y no a un MCI que se centre en el experimentador (*old*). Asimismo, el MCI mencionado se observa en las construcciones de (13) dado por el uso de la estructura *How many* y la respuesta a la pregunta.

Otro caso de la interlengua o transferencia sintáctica se observa en (6), donde se puede ver el uso del verbo *To Have* (por asociación con *Tener*) en lugar del *To Be* (*I'm afraid of*), lo que sugiere que (para estos bilingües) la incidencia de la manera como se conceptualiza esta realidad – que puede ser experimentada de varias maneras y representada de una manera particular en L1– afecta de algún modo la selección de léxico en la L2 para expresarla. Del mismo modo, se pueden observar los efectos en cuanto a la gramática, pues la sensación de miedo en español se expresa sintácticamente con un sintagma nominal (SN) como sujeto, un verbo (*Tener* o *Estar*) y otro SN o Adj (SN + *Tener/estar* + SN/Adj), “(yo) tengo miedo / (yo) estoy asustado”, mientras que en inglés la manera más común o idealizada solo admite el copulativo *To Be*, y su complemento siguiente es un atributo descriptor (SAdj), como en: *I'm afraid* o un participio empleado como adjetivo, como en *I'm scared* (Lock 127). Igual que antes, se observa que los MCI se diferencian un poco entre L1 y L2, dado el uso de *Tener* (miedo) y de *To be* (*afraid/scared*); no obstante, se podría notar un acercamiento al estado del experimentador dentro del MCI en español si se usara la expresión “estoy asustado” dado por el uso de la cópula y el adjetivo (participio).

En (9) y (11) lo que se aprecia es un intento de acomodación a la estructura de la L2 por la selección de la cópula (*To be/feel*), pero la selección del sustantivo (*fear*) hace ambigua o incoherente la construcción, ya que lo que se intenta es una descripción de un estado que se da mejor en L2 con un adjetivo (verbo de afección *-feel-* + adjetivo *-scared-*) (Lock 130; Real Academia Española 2010) y el uso de *so* antes de sustantivo y no de adjetivo en (9), ayuda a dicha incoherencia; lo anterior lleva a un acercamiento al MCI que se centra en aquello que se experimenta por parte de un individuo y no al MCI que se centra en el experimentador.

Del mismo modo, en (8), (10) y (12) se puede apreciar la reiteración de las estructuras en las construcciones anteriormente mencionadas, definidas por tanto por el verbo seleccionado, como por las valencias posteriores a dichos verbos, que son sustantivos. Nótese aquí la preocupación de los informantes por seguir la estructura de su L1, pues la selección de *hunger* se equipara con el sustantivo hambre, para posiblemente denotar “tengo hambre”, en el caso (8) y para el caso (10) se observa inconcordancia entre el verbo y el adjetivo. Además de eso, puede percibirse una leve reflexión hacia la sintaxis del inglés al seleccionar *To be* en (12) pero el argumento o valencia posterior no describe la experiencia del informante. Todo esto muestra no solo la incidencia de la L1 en la L2 o la transferencia entre ambas, sino que el MCI que se privilegia es el que pone énfasis en las experiencias del sujeto; se privilegia al “hambre” en lugar de al “hambriento”.

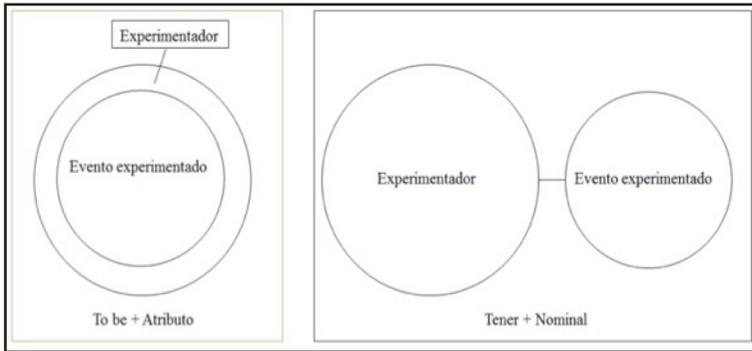


Figura 2. MCI de *To Be* y MCI de *Tener*

Conclusiones

En primera instancia, se evidenció que debido a que el contexto en el que viven los informantes es un contexto monolingüe en L1 (español), este hecho pudo haber tenido una incidencia fuerte en la producción de las construcciones observadas en la L2, ya sea en la selección léxica de sustantivos o adjetivos como valencias o argumentos posteriores al verbo, o en la selección misma del verbo (*to have*), dando como resultado una transferencia (o traducción *literal*) de la L1 a la L2. En este mismo sentido, se observaron respuestas cuyas construcciones se dieron con palabras de la L2, pero con la organización sintáctica - y por qué no, conceptual - de la L1; así puede notarse que las respuestas en L2 se acercan a los MCI que se perfilan en la L1.

Como se observó, la tendencia común en las construcciones sintácticas de las respuestas en L2 es el uso del *To have* en donde aparece predominantemente el *To be* en inglés, por asociación con la estructura del español (L1), que hace que se requiera de valencias nominales (sustantivos) posteriores al verbo y por lo tanto que la focalización de la atribución y/o la descripción de estados, se centre en aquello que se experimenta (edad, miedo, hambre, etc.). Esto constituiría un MCI diferente al que podría configurarse en la L2, ya que el uso de *To be* en esta última requeriría de una valencia adjetival para describir la experiencia, lo que aludiría a un MCI que privilegie al experimentador -a través de atributos- en sus transformaciones (edad) y sensaciones (hambre, miedo, etc.).

Lo anterior sugeriría que en la interlengua (transferencia lingüística) producida por los participantes aprendices de inglés como L2, los MCI juegan un papel relevante en la selección tanto de elementos léxicos, como de la estructura de las construcciones de la L2 para resolver las instrucciones dadas. En este sentido, lo anterior gravitaría alrededor de la idea

de que la lengua es un instrumento conceptualizador de la experiencia y que, al mismo tiempo, dicha conceptualización sería simbólica en términos de la estructura de la lengua que la representa, lo que justificaría un rol importante de los MCIs tanto en el establecimiento de una L1, como en la adquisición de una L2.

Una mayor eficiencia en la acomodación a la segunda lengua requeriría de la adaptación por parte de quien está en proceso de adquisición de la misma a los MCI, que pueden subyacer en las construcciones que representan diversas experiencias en dicha lengua. Así, se podría trascender, en cierta medida, el nivel de bilingüismo subordinado (propuesto por teóricos del tema) que se asocia con respuestas como las que se observaron en el ejercicio y en las que predomina la transferencia lingüística L1 a L2.

Obras citadas

- Alarcos, L. Emilio. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1980.
- Ardila, Alfredo y Ramos Eliane. *Speech and language disorders in bilinguals*. New York: Nova Science Publishers, Inc., 2007.
- Bialystock, Ellen. *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: Cambridge UP, 2001.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, Colección Nebrija. 1^{ra}. Ed. Madrid: Espasa, 1999.
- Cifuentes, José Luis. *Gramática cognitiva, fundamentos críticos*. Madrid: Eudema, 1996.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morison. *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer, 2000.
- Croft, William y Alan Cruse. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge UP, 2004.
- Cuenca, María Josep y Hilferty Joseph. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel S.A, 1999.
- Evans, Vyvyan y Melanie Green. *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh UP, 2006.
- Fauconnier, Gilles. *Mental Spaces*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1985.
- . *Mental Spaces*. New York: Cambridge UP, 1994.
- Fauconnier, Gilles e Eve Sweetser. *Spaces, Worlds, and Grammar*. Chicago: U of Chicago P, 1996.
- Fillmore, Charles. "Frame semantics". *Linguistics in the morning calm*. Ed. Linguistic society of Korea. Seoul: Hanshin publishing company, 1982. 111-38.

- Hamers, Josiane y Michel Blanc. *Bilinguality and bilingualism*. 2nd. Ed. New York: Cambridge UP, 2003.
- Johnson, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: U of Chicago P, 1987.
- Langacker, Ronald. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University P, 1987.
- . *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford, New York: Oxford UP, 2008.
- Lakoff, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: U of Chicago P, 1987.
- Lakoff, George y Mark Johnson. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- Laufer, Batia y Tina Waldman. "Verb.-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners' English". *Language Learning* 61. 2 (2011): 647-72.
- Lock, Graham. *Functional English Grammar*. Cambridge: Cambridge UP, 1996.
- Lyons, John. *Semántica*. Traducción Ramon Cerdà. Barcelona: Teide, 1980.
- Marini, Andrea y Franco Fabbro. "Psycholinguistic models of speech production in bilingualism and multilingualism". *Speech and language disorders in bilinguals*. Ed. Ardila Alfredo y Eliane Ramos. New York: Nova Science Publishers, Inc., 2007. 47-67.
- Payne, Thomas. *Describing morphosyntax: a guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge UP, 1997.
- Railey, Kevin et al. "The implications of cognitive models in L1 and L2 writing". *Annual meeting of the conference on college composition and communication*. Cincinnati, OH. 1992. Marzo 19-21.
- Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa Libros, 2010.
- Weinreich, Uriel. *Languages in contact*. New York: The Linguistic Circle of New York, 1953.
- Xiau-xia, Liu. "Literature review on the use and effect of L1 in L2 writing". *US-China Foreign Language* 6.56 (2008): 50-53.

EL CIBERLENGUAJE ESPAÑOL: ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS¹

Frank Nuessel
University of Louisville
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: El fenómeno de ‘ciberlenguaje’, o el nuevo idioma de los medios electrónicos, usa varios procesos lingüísticos (acronimia, acortamiento, abreviatura, siglas, símbolos del teclado del ordenador con usos lingüísticos innovadores, elisión de letras del alfabeto, uso de caracteres tradicionales con nuevos significados fonéticos) y los emoticonos para representar los signos no verbales de emoción y estado de ánimo. Hoy en día, el ciberlenguaje es casi universal con el sistema global de Internet. En el caso del ciberlenguaje español se usan la ortografía española, los números y ciertos símbolos e iconos para producir una modificación ortográfica dialectal del español tradicional con su propia gramática (falta de acentos ortográficos, un símbolo por toda una sílaba, etc.). Esta nueva formación ciberlingüística representa la unidad lingüística, es decir, la gramática ciberlingüística española es estable, aunque sea capaz de innovación, porque sigue una gramática específica y especial y su forma escrita tiene sus propias reglas distintas de las del español tradicional. Por eso, se puede decir que la lengua española estadounidense y global tiene unidad de forma y diversidad de representación en estas dos gramáticas. A la vez, hay una influencia inglesa sobre todo en los acrónimos ciberlingüísticos que han adquirido cierta universalidad intercultural que abarca todos los idiomas. Un resultado del uso creciente del ciberlenguaje español en los Estados Unidos es que la introducción de este fenómeno se encuentra en el currículo académico de ciertas universidades para mostrar el desarrollo del lenguaje en la edad de la tecnología.

Palabras clave: ciberlenguaje, comunicación, correo electrónico, mensajería instantánea, procesos lingüísticos

¹ Una versión de este ensayo fue publicada parcialmente en inglés en *Mosaic: The Journal for Language Teachers* 11.1 (Spring 2010): 15-18.

Abstract: *The phenomenon of cyberlanguage, or the new language of the electronic media, uses various linguistic processes (acronyms, shortening, abbreviation, initialisms, computer keyboard symbols with innovative linguistic uses, elision of letters of the alphabet, use of traditional characters with new phonetic meanings) and emoticons to represent non-verbal signs of emotion and state of mind. Nowadays, cyberlanguage is almost universal with the global Internet system. In the case of Spanish cyberlanguage, Spanish orthography, numbers, and certain symbols, and icons are used to produce an orthographic dialectal modification of traditional Spanish with its own grammar (lack of graphic accents, one symbol for an entire syllable, etc.). This new cyberlinguistic formation represents linguistic unity, that is to say, Spanish cyberlinguistic grammar is stable, although it may be capable of innovation because it follows a specific and special grammar, and its written form has its own rules distinct from traditional Spanish. Therefore, it can be said that the U. S. and global Spanish language has a unity of form and diversity of representation in these two grammars. At the same time, there is an English influence, especially in cyberlinguistic initialisms, which have acquired a certain intercultural universality that embraces all languages. One result of the increasing use of Spanish cyberlanguage in the United States is the fact that the introduction of this phenomenon is found in the academic curriculum of certain universities to show the development of the language in the age of technology.*

Keywords: *Cyberlanguage, communication, e-mail, instant messaging, linguistic processes*

Introducción

En este estudio, se tratan los temas siguientes:

1. Una definición de los conceptos del ciberlenguaje, el correo electrónico, la mensajería instantánea y los tuits (tweets)
2. Una gramática provisional del ciberlenguaje
3. Una definición y ejemplificación de las varias formas de abreviación (acrónimo, acortamiento, abreviatura, sigla)
4. El uso de las letras del alfabeto y los símbolos del teclado de un ordenador para crear una forma innovadora de comunicación escrita en el correo electrónico, la mensajería instantánea y los tuits
5. Dos ejemplos de textos ciberlingüísticos con traducciones
6. La diglosia
7. Apéndice: Diccionario del ciberlenguaje

Definición del ciberlenguaje

En términos sencillos, el ciberlenguaje es un lenguaje híbrido abreviado de Internet que usa el español estándar como punto de partida pero con desviaciones lingüísticas para ajustarse a un mensaje con límites en el número de caracteres, p. ej. SMS (servicio de mensaje corto, 160 caracteres) o tuits (tweets) (140 caracteres). Por eso, se usan varios procesos lingüísticos de abreviación (acronimia, acortamiento, abreviatura, siglas, elisión de letras del alfabeto, uso de caracteres tradicionales con nuevos significados fonéticos y emoticonos para representar los signos no verbales de emoción y estado de ánimo).

El correo electrónico, la mensajería instantánea y los tuits

Según Azevedo, el correo electrónico es:

... un sistema de transmisión de textos y mensajes por ordenador que se propagó a partir de la década de 1980. Muchos usuarios lo llaman por su nombre inglés **e-mail** o **email**, con la pronunciación españolizada [**i'meíl**], o, más informalmente por **emilio**.... El correo electrónico conlleva cierto desfase temporal, es decir, el mensaje se envía para ser leído y contestado por el destinatario cuando este pueda o quiera hacerlo. (338)

Azevedo también comenta otra versión de la comunicación electrónica cuando dice que:

...el SMS (ing. **Short Message Service**) o mensajería instantánea, es un procedimiento que utiliza programas informáticos que permiten la comunicación directa y en tiempo real entre dos o más personas, las cuales 'conversan' mediante la pantalla de un ordenador, o la de un teléfono celular. El nombre inglés de esa clase de conversación, *chat* 'charla' se ha adaptado en español (**el chat, los chats**) y el verbo inglés **to chat** 'charlar' ha dado origen al verbo español **chatear** 'mantener una conversación mediante el intercambio de mensajes electrónicos.' (338-339)

Finalmente, Twitter® es un servicio relativamente nuevo de "microblogging" que permite mensajes breves de 140 caracteres llamados "tuits" ("tweets") de dirección única.

La comunicación electrónica puede ser o sincrónica o asincrónica. La interacción sincrónica quiere decir que hay un mensaje con una respuesta inmediata mientras que la comunicación asincrónica tiene un desfase en la respuesta. El correo electrónico es asincrónico porque hay este desfase temporal en la comunicación mientras que la mensajería instantánea es sincrónica, es decir, que representa un enlace inmediato. Los tuits, en cambio, son mensajes de dirección única.

La gramática del ciberlenguaje

Se puede hablar de una gramática de esta forma del español escrito, es decir, una gramática que sigue ciertas reglas y normas basadas en el teclado tradicional de QWERTY que consiste en letras del alfabeto (consonantes, vocales, minúsculas, mayúsculas) y una serie de símbolos que se pueden usar de una manera innovadora para crear mensajes electrónicos con límites en el número de caracteres. Por eso es un lenguaje escrito y no oral. *El buen uso del español* tiene una lista útil de abreviaturas (RAE *Buen uso* 481-491), una lista de símbolos alfabetizables (RAE *Buen uso* 492-497), y una lista de símbolos no alfabetizables (RAE *Buen uso* 498-499), la mayoría de los cuales se encuentran en el teclado español, lo cual quiere decir que se pueden utilizar en la creación del ciberlenguaje.

Debido a los límites en el máximo número de caracteres en la mensajería instantánea (160) y en Twitter® (140), el ciberlenguaje tiene ciertas reglas gramaticales para evitar un mensaje que sobrepasa el máximo número de caracteres:

1. Acrónimo (tipo de sigla que se pronuncia como una palabra; p. ej., o(bjeto) v(olador) n(o) i(dentificado)”; RAE 2014).
2. Acortamiento (“Reducción de la parte final o inicial de una palabra para crear otra nueva; p. ej., bici por bicicleta” (RAE 2014)
3. Sigla (“una palabra formada por el conjunto de letras iniciales de una expresión compleja; p. ej., O(rganización de) N(aciones) U(nidas)”; RAE 2014)
4. Eliminación de letras (consonantes, vocales) sobre todo las letras que no representan sonidos p. ej. “h” en ‘hora’ o “p” en ‘psicólogo’, y la “e” inicial, p. ej., “xcsivo” (Azevedo 92, 218). Estos procesos lingüísticos son:
 - Aféresis (pérdida de vocal/consonante en posición inicial de palabra, p. ej., esta > sta
 - Síncopa (pérdida de letras en posición interior de la palabra, p. ej., hermana > hna
 - Apócope (pérdida de una letra en posición final de palabra, p. ej., que > q
5. Sustitución de la “ch” por la “x” y la “ll” por la “y”.
6. Repetición de letras (vocales) para poner énfasis en una expresión, p. ej. adioooo!
7. Uso de números y signos matemáticos para su significado o su valor fonético: x (por); + (más), - (menos); 1 (uno/a); 2 (separados); etc.
8. Abreviación de frases fijas, p. ej. tq (‘te quiero’), ktl (‘¿Qué tal?’), ctv (‘¿Cómo te va?’)
9. Eliminación del acento ortográfico

10. Uso de los signos de interrogación y admiración solo al final de la frase
11. Elementos prosódicos (uso de letras mayúsculas para indicar un grito, p. ej. AYUDA)
12. Falta de puntuación tradicional (el uso excesivo de coma para indicar el fin de una oración y la falta del uso de letras mayúsculas al principio de un enunciado o para nombres propios)
13. Uso de expresiones del inglés como “lol” (‘laughing out loud’, ‘reírse a carcajadas’)
14. Uso de emoticonos (pictogramas) p. ej., :) (‘feliz’ = ‘smiley’, ☺)

La abreviación

Según el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014), una abreviación es el “[p]rocedimiento de reducción de una palabra mediante la supresión de determinadas letras o sílabas; p. ej., los acrónimos, los acortamientos, las abreviaturas y las siglas”. El proceso de abreviación no es nuevo (Nuessel *The Study* 75-86) en la lengua escrita. En realidad, tiene una larga historia en español. En el pasado se usó esta convención ortográfica para conservar espacio en una carta o en otras formas escritas más permanentes, p. ej., los grafitos y los monumentos.

Hoy en día, su uso se ha extendido a los mensajes electrónicos como la mensajería instantánea el correo electrónico y los tuits. Hay varias categorías de abreviación: el acrónimo, el acortamiento, la abreviatura y la sigla. Cada una tiene su propia definición y sus propias manifestaciones, las cuales se definen y se ejemplifican aquí.

El acrónimo

La definición de acrónimo según el *Diccionario de la lengua española* (RAE *Diccionario*; Azevedo 136) sigue.

1. Tipo de sigla que se pronuncia como una palabra; p. ej., o(bjeto) v(olador) n(o) i(dentificado).
2. Vocablo formado por la unión de elementos de dos o más palabras, constituido por el principio de la primera y el final de la última, p. ej., ofi(cina infor)mática, o, frecuentemente, por otras combinaciones, p. ej., so(und) n(avigation) a(nd) r(anging), Ban(co) es(pañol) (de) (crédi)to.

Se ven ejemplos de acrónimos seleccionados en esta Tabla 1.

Acrónimo	Forma española
Banesto	Banco Español de Crédito
informática	información automática
ofimática	oficina + informática
ovni	objeto volador no identificado
sida	síndrome de inmunodeficiencia adquirida

Tabla 1

El acortamiento

Según el *Diccionario de la lengua española* (RAE *Diccionario*; Azevedo 135), el acortamiento es un proceso lingüístico que se describe como “[r]educción de la parte final o inicial de una palabra para crear otra nueva; p. ej., cine, bici, bus y fago por cinematógrafo, bicicleta, autobús y bacteriófago, respectivamente”.

Se ven ejemplos seleccionados de palabras acortadas en la Tabla 2 (Azevedo 135).

Forma acortada	Forma española
auto	automóvil
bici	bicicleta
bío	biografía
boli	bolígrafo
cole	colegio
compa	compañero
ofi	oficina
peli	película
tele	televisión
uni	universidad
fax	telefax
migra	inmigración

Tabla 2. El acortamiento

La abreviatura

El diccionario de la lengua española (RAE *Diccionario*) define abreviatura de esta manera: “[t]ipo de abreviación que consiste en la representación gráfica reducida de una palabra mediante la supresión de letras finales o centrales, y que suele cerrarse con punto; p. ej., afmo. por afectísimo; Dir.a por directora; íd. por ídem; SS. MM. por Sus Majestades; D. por don”.

Se ven ejemplos seleccionados de abreviaturas en la Tabla 3 (RAE *Buen uso* 482-491).

Abreviatura	Forma española
adv.	ad verbio
ed.	ed ición
lic.	lic enciado
pag.	pá gina
Sr.	Señor

Tabla 3. *La abreviatura*

La sigla

Según *El diccionario de la lengua española* (RAE *Diccionario* 2014), una sigla es una “[p]alabra formada por el conjunto de letras iniciales de una expresión compleja; p. ej. O(rganización de) N(aciones) U(nidas), o(bjeto) v(olante) n(o) i(dentificado), Í(ndice de) P(recios al) C(onsumidor)”.

Se ven ejemplos seleccionados de siglas en la Tabla 4 (Azevedo 135).

Las siglas españolas	Forma española
ANLE	A sociación N orteamericana de la L engua E spañola
CE	C onsejo de E uropa
CR	C ruz R oja
MC	M ercado C omún
ONU	O rganización de N aciones U nidas
RAE	R eal A cademia E spañola
RENFE	R ed N acional de los F errocarriles E spañoles
SA	S ociedad A nónima
UE	U nión E uropea
UB	U niversidad de B arcelona

Tabla 4. *Las siglas*

El correo electrónico, la mensajería instantánea y los tuits

Con las nuevas formas de comunicación electrónica, se ha desarrollado un nuevo lenguaje con abreviaciones y usos innovadores de las letras del alfabeto convencional (consonantes y vocales) y los símbolos en el teclado de un ordenador.

El ciberlenguaje tiene algo en común con la lingüística literaria que estudia el uso innovador del alfabeto tradicional para imitar los dialectos del español (Azevedo 290-291, Nuessel “Eye Dialect” [Guillermo Cabrera Infante, 1929-2005, Cuba], Nuessel “Linguistic Analysis” [René Marqués, 1919-1979, Puerto Rico]). Los dos lenguajes usan las teclas de un ordenador para imitar el lenguaje hablado en los mensajes escritos.

Los símbolos del teclado

El teclado de un ordenador tiene varios bloques de teclas. Uno es importante en la creación de mensajes ciberlingüísticos, es decir, el bloque alfanumérico (las teclas con las letras latinas, los números arábigos y los símbolos especiales) para crear palabras abreviadas en el ciberlenguaje para ahorrar espacio en los mensajes que tienen un límite en el número de caracteres.

En la Tabla 5, se ven ejemplos de signos comunes y sus significados (Azevedo 340, Crystal *Txtng* 221-223).

Signos ciberlingüísticos	Forma española
=	igual
-	menos
+	más
x	por
a2	adiós
+tikr	masticar
\$	plata
...	suspense

Tabla 5. Los signos ciberlingüísticos y su significado

La combinación de signos

A veces los usuarios del ciberlenguaje usan combinaciones de letras del alfabeto y símbolos en el teclado del ordenador para crear neologismos a base de su sonido.

Se ven ejemplos seleccionados en la Tabla 6.

Combinación de signos	Forma española
s3	estrés
prepar2	preparados
salu2	saludos
c	se (pronombre clítico de 3era persona)
+ticar	masticar

Tabla 6. La combinación de signos

La eliminación de letras

La eliminación de letras ocurre en tres posiciones y representa procesos lingüísticos básicos (Azevedo: 92, 218):

1. Aféresis (pérdida de vocal/consonante en posición inicial de palabra, p. ej., esta > sta)
2. Síncopa (pérdida de letras en posición interior de la palabra, p. ej., hermana > hna)
3. Apócope (pérdida de una letra en posición final de palabra, p. ej., que > q)

Se ven ejemplos seleccionados en la Tabla 7.

Eliminación de letras	Forma española
bn	bien
cl	cuál
d	de
st	este
xclnt	excelente
frt	fuerte
hna	hermana
hr	hora
mxo	mucho (uso de 'x' por 'ch')
nd	nada
sta	esta
q	que

Tabla 7. Eliminación de letras

Las siglas del inglés

A causa de la fuerte influencia inglesa, hay ciertas abreviaciones internacionales de expresiones comunes en el ciberlenguaje inglés. El fenómeno de cambio de código o alternancia de código se encuentra en mensajes ciberlingüísticos con el uso de siglas inglesas con su significado español.

Se ven ejemplos seleccionados en la Tabla 8 (Azevedo 340).

Siglas inglesas usadas en español	Forma española
asap	tan pronto como sea posible ('as soon as possible')
fyi	para tu información ('for your information')
lol	reírse a carcajadas ('laughing out loud')
omg	por dios ('oh my God')

Tabla 8. Las siglas del inglés

Los emoticonos y su significado

El diccionario de la lengua española (RAE 2014) define emoticono como “[s]ímbolo gráfico que se utiliza en las comunicaciones a través del correo electrónico y sirve para expresar el estado de ánimo del remitente”. Es una palabra compuesta (‘emoción’, ‘icono’). En realidad es una nueva versión de los pictogramas antiguos que consiste en un signo de figuras y símbolos. La tabla 9 tiene diez ejemplos de este fenómeno bastante común en el ciberlenguaje, o el lenguaje del chat.

Se ven ejemplos seleccionados en la Tabla 9 (Azevedo 340, *Crystal A Glossary* 119-137).

Emoticono	Significado en español
:)	feliz (sonrisa = “smiley”)
:D	risa
:(triste
ò_ó	enfado
:’(llora
>:->	diabólico
:-0	asombrado
:-I	indiferente
\$_\$	avaricia
0:-)	santo, inocente

Tabla 9. Los emoticonos y su significado

Dos textos ciberlingüísticos

Esta sección tiene dos ejemplos de ciberlenguaje con una traducción al español estándar. El texto siguiente es un ejemplo de ciberlenguaje en un artículo de Salmerón (2008) con una traducción al español estándar. Se ven la eliminación de letras, el uso de “c” por “se”, etc.

Mensaje ciberlingüístico #1

*¿Ke l spñol xa no s lo k ra ntes? y ¿komo k ls acntos no c usan? ¿Po-
dría dbrse al uso xcsvio d la tcnología?...*

Traducción

*¿Que el español ya no es lo que era antes? y ¿Cómo que los acentos
no se usan? ¿Podría deberse al uso excesivo de la tecnología?*

Otro ejemplo de un texto ciberlingüístico viene de una presentación PowerPoint de Michael Clauss de New Hampshire (2014).

Mensaje ciberlingüístico # 2

*Una krta dl profe
qri2 almns,*

*oi ksi no uvo clac x la nebe, pro no c preocupn.
Ak tamos.... y l mjr d tdo s k stamos aprendndo muxsimo.
aora xfn puedn komunikrc kn ss amix dl intrnt.
K wenoooooo! ia... na + eso.
Nuz vemuz.
Su profe pa 100pre,*

*wanito
xauuuuuuz*

Traducción

Una carta del profesor
Queridos alumnos,
Hoy casi no hubo clase por la nieve, pero no se preocupen.
Aquí estamos.... y lo mejor de todos es que estamos aprendiendo
muchísimo.

Ahora por fin pueden comunicarse con sus amigos del internet.
Que bueeeeeeeno! ya.... Nada más eso.
Nos vemos
Su profesor para siempre,

Juanito
Chaoooooo

La diglosia

Según Azevedo, la diglosia es: "... la relación en que una variedad baja (B) se encuentra subordinada a una variedad alta (A), de manera que las dos se complementan, cumpliendo funciones distintas. Esa especialización funcional delimita el ámbito de uso de cada lengua, a la vez que contribuye a una valoración social desigual de las variedades involucradas (309).

El ciberlenguaje representa un caso de diglosia. Se usa el español estándar en la comunicación prestigiosa (los tribunales, la educación, el comercio, la literatura, los diarios, etc.) mientras que el ciberlenguaje se usa en los mensajes electrónicos como el correo electrónico, la mensajería instantánea y los tuits en el sistema de Twitter®, es decir, con personas conocidas en la comunicación informal y personal.

Conclusión

El ciberlenguaje es un fenómeno nuevo creado por los límites de los caracteres en ciertas clases de comunicación como el servicio de mensaje corto (160 caracteres) y los tuits ('tweets', 140 caracteres). También hay el deseo de algunos usuarios del correo electrónico de responder rápidamente. Por eso, la tecnología ha creado un lenguaje híbrido que se llama "ciberlenguaje" que puede ser difícil de entender para los neófitos.

El ciberlenguaje se ha denominado un lenguaje juvenil porque se usa con mucha frecuencia entre los jóvenes (Palazzo). Hasta cierto punto es un lenguaje secreto (Blake 195-240) usado como un código inescrutable para que los padres y los no iniciados tengan dificultad en comprender el contenido de los mensajes. De este modo, el ciberlenguaje representa un lenguaje de solidaridad entre los adolescentes rebeldes.

A la vez, el uso de una ortografía alternativa representa un caso de "otredad" con valor simbólico de pertenecer a otro grupo subcultural. Sebba (48-50, 129; Urla 219), por ejemplo, dice que un cambio ortográfico indica afiliación con otro grupo lingüístico o social por medio de una muestra visible, p. ej., el uso del grafema "k" por "c" o "qu" ('k', 'miércoles') en el País Vasco. En español, la letra "k" solo existe en palabras de origen extranjero y su uso representa otredad. Sin embargo, esa letra se usa en la ortografía del vasco, un idioma hablado en España. De este modo, un cambio ortográfico tiene significado social y político.

Azevedo (339) menciona que existe una traducción española (*Perro callejero*, Javier Calzada) de una novela escrita en inglés (*Yellow Dog* por el escritor británico, Martin Amis, 2003), que contiene ejemplos del ciberlenguaje, lo cual quiere decir que esta forma de comunicación lingüística ha entrado en la cultura popular.

Existe una fuerte reacción prescriptiva en contra del ciberlenguaje. Huamán Delgado, por ejemplo, menciona varios problemas con el ciberlenguaje: (1) desprecio de las normas ortográficas, (2) raras abreviaturas, (3) sustitución de unas letras por otras, (4) reiteración de palabras y letras, (5) uso desordenado de mayúsculas y minúsculas, (6) utilización de signos de interrogación y exclamaciones solo al final de las oraciones y (7) uso de emoticonos. Según él, todo esto contribuye al analfabetismo y a bajos niveles de comprensión lectora (Véase Territoriodigital). Baron (161-181, 183-212; Véase (Díaz Fernández y Torrealba Álvarez sobre el efecto del ciberlenguaje en la pedagogía), en cambio, dice que el ciberlenguaje es un proceso natural del cambio lingüístico y que no tiene un impacto negativo en el lenguaje escrito.

Obras citadas

Amis, Martin. *Yellow Dog*. New York: Miramax, 2003.

Azevedo, Milton M. *Introducción a la lingüística española*. 3ra ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2009.

- Baron, Naomi S. *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford UP, 2008.
- Blake, Barry J. *Secret Language*. Oxford: Oxford UP, 2010.
- Calzada, Javier. *Perro callejero*. Madrid: Anagrama, 2006.
- Clauss, Michael. www.michaelclauss.com/portfolio/.../ciberlenguaje.ppt. 17 mayo 2014.
- Crystal, David. *A Glossary of Netspeak and Textspeak*. Edinburgh, UK: Edinburgh UP, 2004.
- . *Txtng, the gr8 db8*. Oxford: Oxford UP, 2008.
- Díaz Fernández, Mariela y Rafael Torrealba Álvarez. “Los sentidos y desafíos de la alfabetización digital”. <http://www.redalyc.org/pdf/904/90419195012.pdf> 28 abril 2015.
- Diccionario Xat. <http://www.infobae.com/2004/07/06/123912-diccionario-xat-chat>. 21 mayo 2014.
- El lenguaje Chat. http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguaje_chat. 15 mayo 2014.
- Huamán Delgado José. “¿La ciberlengua, una amenaza?” <http://www.connuestroperu.com/especiales/nuestro-idioma/36470-ila-ciberlengua-una-amenaza>. 28 abril 2015.
- Nuessel, Frank. “Eye Dialect in Spanish: Some Pedagogical Applications”. *Hispania* 65 (1982): 346-51.
- . *The Study of Names: A Guide to the Principles and Topics*. Westport, CT: Greenwood Press, 1992.
- . “A Linguistic Analysis of the Puerto Rican Dialect of Spanish in René Marqués’s *La carreta*”. *Studies in Honor of Bohdan Saciuk*. Eds. Robert M. Hammond and Marguerite G. MacDonald. West Lafayette, IN: Learning Systems, Inc., 1997. 189-99.
- Palazzo, María Gabriela. “El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación”. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html>. 28 abril 2015.
- Real Academia Española. *El buen uso del español*. Barcelona: Espasa Libros, 2013.
- . *Diccionario de la lengua española*. 15 mayo 2014.
- Salmerón, Cristina. “El lenguaje SMS ¿Amenaza el español?” *El Universal*, 24/01/2008. <http://www.elcastellano.org/noticia.php?id=514> 15 mayo 2014.
- Sebba, Mark. *Spelling and Society*. Cambridge: Cambridge UP, 2007.
- Territoriodigital. “Las abreviaturas del chat aparecen en el aula y empeoran la ortografía”. <http://www.territoriodigital.com/nota2.aspx?c=6203838328522232>. 28 abril 2015.
- Urla, Jacqueline. “Outlaw Language: Creating Alternative Public Spheres in Basque Free Radio”. *The Language, Ethnicity, and Race Reader*. Eds. Roxy Harris and Ben Rampton. London: Routledge, 2003. 211-24.

Apéndice
Diccionario del ciberlenguaje
(Azevedo 2009: 340, Crystal 2008: 221-223, Diccionario Xat 2014)

Acaba: akba	Dirección: dir
Adiós: a2	Domingo: do
Años: aa	
Argentina: ARG	Ejemplo: ej
Artículo: artclo	Empezar: empzar
Artificial: artficial	Encuentro: enqntro
Ataque: ataq	Entrada: entrda
Aterrizar: atrizar	Escapar: skpar
	Esperar: sprar
Bastante: bstnt	Estado: stdo
Batería: batry	Éste: st
Beber: bbr	Examen: exam
Beso: b	Excelente: xclnt
Bien: bn	
Brasil: bra	Favor: fa
Broma: brma	Felicidades: flidads
Bromear: brmar	Fiesta: fsta
Botella: botya	Final: fin
Burbuja: brbja	Firme: firm
	Fuerte: frt
Casa: ksa	
Cassette: kste	Generación: gnrcn
Celebrar: zibrar	General: gral
Celular: cel	Generalmente: gral%
Central: zntal	Gente: gnt
Centro: zntro	Gordo: grdo
Chat: xat	Gracias: thanx
Chatear: xatr	Grado: gdo
Chile: chi	Graduar: grduar
Chileno: xilno	Grande: L
Comunicate: cmnkt	
Cuál: qal	Hacer: acer
Cualquiera: qalkera	Hazla: azla
Cuándo: qndo	Helado: ala2
Cumpleaños: qmple	Hermano: hno
	Hombre: H
De: d	Hora: hr
Debería: dbria	
Decir: dcir	Igual: =
Días: dd	Increíble: ncrible
Diccionario: dicnario	Individual: indval

Información: info
 Informal: infmal
 Íntimo: ntimo

Jefe: jf
 Jueves: ju
 Juntos: jnts
 Juvenil: jvnil
 Llámame: yamm
 Llave: yav
 Lugar: lgr
 Lunes: lu

Mañana: mña
 Más: +
 Mejor: mjr
 Mensaje: msj
 Menos: -
 Mentir: mntir
 Meses: mm
 Metro: m
 Mucho: mxo
 Mujer: M
 M1M: mándame un mensaje luego
 MiM: misión imposible
 ma: mamá
 MK?: ¿me quieres?
 msj: mensaje
 moto: moto
 mv: móvil
 mxo: mucho

net: Internet
 nl: en el / en la
 NLC: no lo conozco
 NLS: no lo sé
 nos: nosotros
 NPH: no puedo hablar
 NPN: no pasa nada
 NSN: no se nada
 nsti: insti / instituto
 NT1P: no tengo un peso
 NV: nos vemos
 NVA: nos vemos allí
 n: no

ñ: año

Pa: papá
 pco: poco
 PDT: paso de ti / ¡piérdete!
 PF: por favor
 x fa porfa /: por favor
 pkñ: pequeño
 pls: por favor
 pqñ: pequeño
 pscna: piscina
 pso: paso
 pdo: borrachera
 pq: porque

q: que
 qirsir?: ¿quierés ir?
 q tal?: ¿qué tal?
 q tpsa?: ¿qué te pasa?
 QT1BD: que tengas un buen día

R: responde
 rmno: hermano
 rptlo: repítelo / no te entiendo

s q: es que
 s s q: si es que...
 salu2: saludos
 sbdo: sábado
 sbs?: ¿sabés?
 slmos?: ¿salimos?
 SMS: mensaje corto
 spro: espero
 srt!: ¡suerte!
 ss cl cl: sí, sí, claro, claro
 STLD / S2LD: si tú lo dices...

t @: te mando un mail
 t O: te odio
 tas OK?: ¿estás bien?
 tb: También
 tbj: trabajo
 TVL: te veo luego
 TKI: tengo queirme
 tjt: tarjeta

tng: tengo	xa: Para
t q: te quiero	xam: Examen
trd: tarde	xat: Chat
TQITPP: te quiero y te pido	xdon: Perdón
perdón	xk?: ¿por qué?
TQPSA: te quería pero se acabó	xka: Chica
	xko: Chico
U: tú	xo: Pero
	xq: Porque
vac: vacaciones	xx: Chica
vns?: ¿vienes?	xy: Chico
vos: vosotrosvns: Viernes	
	ymam: Llámame
wpa: ¡guapa!	
x: Por	zzz: me duermo...

ORÍGENES HISTÓRICOS DEL INTERÉS POR EL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

María A. Alegre-González
Towson University

Resumen: Este trabajo se aproxima, desde una perspectiva histórica, al interés por el estudio del español a lo largo de la historia de Estados Unidos. Se analizará la curiosidad por la lengua española en las colonias inglesas de América del Norte, vinculada a una finalidad misionera y evangelizadora primero, y comercial después. Hablaremos de las razones que tenía Thomas Jefferson para impulsar a los americanos de su tiempo a hablar español. Destacaremos asimismo la defensa de Benjamin Franklin para que el español fuera estudiado en las instituciones de educación superior estadounidenses. Veremos cómo el interés se incrementó con el inicio de los procesos de independencia de América Latina durante el primer tercio del siglo XIX, y cómo la inclinación por la diversidad del español fue más tardía y tuvo que ver con la guerra entre México y EE.UU. y la anexión de algunos estados mexicanos a EE.UU. Si a principios del siglo XX, hubo más interés por el alemán y el francés que por el español, con la entrada en 1917 de los EE.UU. en la Primera Guerra Mundial, el alemán se prohibió en el país y se empezó a recomendar el estudio de otras lenguas como el español, interés que se vio incrementado a lo largo del siglo XX hasta hoy día, en que se considera el español la segunda lengua de los Estados Unidos.

Palabras clave: historia, lengua, español, EE.UU., educación

Abstract: In this work, we will try to offer an historical overview of the growth of interest in the study of the Spanish language throughout the history of the United States. We will analyze the curiosity shown for the Spanish language in the English colonies of North America, tied to a missionary and preaching aim at the beginning and to a commercial purpose later on. We will expose the reasons that Thomas Jefferson had to impel the Americans of his time to learn and speak Spanish. We will also emphasize the defense of the Spanish Language by Benjamin Franklin and his insistence that it be studied in the American institutions of higher learning. We will see how the interest in this language grew during the various processes of independence of Latin America in the first third of the nine-teenth century,

and how the tendency for a more diverse variety of Spanish language options appeared later connected with the war between Mexico and the United States and the annexation of a number of Mexican states to the United States. Nevertheless, at the beginning of the twentieth century, there was more interest in German and French than in Spanish. Upon the entrance of the United States in World War I, in 1917, the German language was banned in the country and the campaign to recommend the study of other languages like Spanish began. This academic and pragmatic interest was increased throughout the twentieth century up until the present time, in which Spanish is considered to be the second language of the United States.

Keywords: *History, Language, Spanish, the United States, Education*

En este breve artículo pretendemos aproximarnos, desde una perspectiva histórica, al interés por el estudio del español a lo largo de la historia de Estados Unidos.

La curiosidad por la lengua española en las colonias inglesas de América del Norte fue muy temprana y estuvo relacionada con la vecindad del imperio español, primero, y de las repúblicas latinoamericanas independientes después. Esa proximidad provocó una relación continua, unas veces amistosa y otras veces difícil, llegando en diferentes ocasiones a enfrentamientos bélicos.

Fue en la época colonial cuando los pastores puritanos de Nueva Inglaterra sintieron la necesidad de editar un primer libro en español con una finalidad misionera. Los duros enfrentamientos entre católicos y protestantes europeos, que dominaron el siglo XVII, habían llegado a los diferentes imperios coloniales. Los puritanos congregacionistas, que habitaban sobre todo en las colonias de Nueva Inglaterra, reivindicaban la sencillez y la purificación de la fe. El catolicismo, y hasta cierta medida el anglicanismo, estaban dominados, según ellos, por la corrupción ocasionada por el lujo extremo y por la interposición de la jerarquía eclesiástica en la privacidad de la auténtica fe. El pastor puritano Cotton Mather¹ deseaba activar el apostolado entre los vecinos americanos que vivían en el imperio “corrupto” de los Austrias españoles. Necesitaba un texto claro y conciso. Escribió así un pequeño libro cuya intención era la de “sacar de su error” a los vecinos papistas de América del Norte, Central y del Sur. *La fe del cristiano* se titulaba *A los españoles para que abran sus ojos, y para que se conviertan de las tinieblas a la luz, y de la potestad de Satanás a Dios: para que*

¹ Este ministro puritano de Nueva Inglaterra (1663-1728) fue célebre por su influencia social y política. Autor prolífico, también se le recuerda por su papel científico en experimentos de una temprana hibridación, su postura a favor de la inoculación en América y por su posición en los Juicios de Salem.

reciban por la fe que es en Jesu Cristo remisión de pecados y suerte entre los santificados. Fue editado en Boston en 1699 (Cox 103).

Sin embargo, estos primeros intentos evangelizadores tuvieron muy poco éxito. La maquinaria impuesta tras la reforma católica en todo el mundo de habla española había demostrado su eficacia. Los índices de libros prohibidos, los autos inquisitoriales y la actividad del Consejo de Indias dificultaban la penetración de los credos protestantes en la América y en la Europa católicas. No obstante, lo que la religión no pudo lograr lo consiguió el comercio y la ambición territorial y política.

Desde muy temprano, en las colonias inglesas de América del Norte se impartieron clases de español demandadas por comerciantes de las colonias que querían introducirse en el comercio clandestino con la América española. “Esto es para anunciar que nada más pasar el cartel de caballo negro en la calle Smith, cerca de la antigua iglesia holandesa, se imparten clases de francés y de español siguiendo el mejor de los métodos ingleses”, anunciaba en 1735 el *New York Gazette* (Spell 141). En 1751, circulaba ya por las colonias el libro titulado *A Short Introduction to the Spanish Language; to which is added a Vocabulary of Familiar Words for the More Speedy Improvement of the Learner*, texto para la enseñanza del español escrito, por el librero y profesor de español Garret Noel (Spell 147).²

Los “Padres Fundadores” de los Estados Unidos,³ también de manera transparente, nos demuestran el interés por leer en español. Los libros de historia y las descripciones que historiadores y eruditos españoles –de los siglos XVI, XVII y XVIII– habían realizado de las Américas despertaron en ellos una inusitada atracción. Pero tenían algo más que deseo de saber. Es Thomas Jefferson quien nos cuenta de una forma clara, y siguiendo el espíritu visionario que siempre lo caracterizó, las razones que impulsan a

² Garret Noel (1706-1776) fue un librero y educador en Nueva York en el siglo XVIII. Emigró de Cádiz en 1750. En 1751, trabajó como profesor de español y contable. Para 1752 ya tenía una tienda en Broad Street y en 1753 otra en Dock Street. Desde su tienda operaba una biblioteca circulante con unos cuantos miles de volúmenes de diversas disciplinas.

³ Los Padres Fundadores de los Estados Unidos fueron los líderes políticos y hombres de Estado que participaron en la Revolución Americana al firmar la Declaración de Independencia de Estados Unidos, participando en la Guerra de Independencia, y estableciendo la Constitución de Estados Unidos. Dentro del gran grupo conocido como los “Padres Fundadores”, hay dos subgrupos principales: los firmantes de la Declaración de Independencia (quienes firmaron la Declaración de Independencia de Estados Unidos en 1776) y los autores de la Constitución (que fueron delegados a la Convención Constitucional y participaron en la elaboración o redacción de la propuesta de Constitución de los Estados Unidos). Un subconjunto adicional es el grupo que firmó los Artículos de la Confederación. El historiador Richard B. Morris en 1973 identificó las siete figuras siguientes como los Padres Fundadores clave: John Adams, Benjamin Franklin, Alexander Hamilton, John Jay, Thomas Jefferson, James Madison y George Washington.

conocerlo. En una carta escrita a Thomas Mann Randolph Jr., (*The Papers*, 6 de julio de 1787).⁴ Thomas Jefferson afirmaba: “Después del francés, el español es la lengua más importante para un americano. Nuestra conexión con España es ya importante y lo será todavía más. Además una parte de la antigua historia de América está escrita en español”. Empezó a aflorar ya en las mentes de estos recientes ciudadanos estadounidenses un incipiente deseo de extender su influencia política, económica y cultural por todas las Américas.⁵ Para ver su deseo hecho realidad, conocer era imprescindible y para ello las lecturas de textos geográficos, políticos e históricos eran necesarias. Thomas Jefferson, sin embargo, fue autodidacta. Según nos cuenta irónicamente John Quincy Adams,⁶ en 1804, el entonces presidente de los Estados Unidos había logrado conocer el español, según él, estudiándolo durante su travesía desde Estados Unidos a Francia para hacerse cargo de la embajada estadounidense en París en 1789. “El español era tan fácil que lo aprendió [...] con la ayuda de un don Quijote y de una gramática prestada por Mr. Cabot en diecinueve días [...] pero ¡Mr. Jefferson cuenta cada historia [...]!”⁷, concluía en su diario el joven Adams (Adams 1:317).⁷

⁴ Thomas Mann Randolph Jr. (1768-1828) fue un soldado y político de Virginia. Sirvió como miembro en las dos Cámaras de la Asamblea General de Virginia, como parlamentario en el Congreso de los Estados Unidos y fue el vigésimo primer Gobernador de Virginia entre 1819 y 1822. Se casó con Martha Jefferson, la hija mayor de Thomas Jefferson.

⁵ La creencia de los “Padres Fundadores” de la Unión Americana acerca de que su sistema político era el más perfecto sobre la tierra se basa en razones históricas y teológicas ligadas a la ideología puritana. Debido a esta creencia, se consideraban en la obligación de extender los beneficios de tal sistema político a todas las regiones de la tierra, empezando por las más próximas. Paralela a esta idea, se desarrolló la de “Misión”, aparentemente menos agresiva con la finalidad de convencer al resto del mundo de los beneficios de la organización política y económica estadounidense.

⁶ John Quincy Adams (1767-1848) fue un diplomático y político estadounidense (hijo a su vez del segundo presidente de Estados Unidos) que llegó a ser el sexto de los presidentes de Estados Unidos (1825-1829). Como Secretario de Estado, participó en la creación de la Doctrina Monroe. Cuando fue presidente, emprendió un programa de modernización y desarrollo de la educación que fue bloqueado por el Congreso. Adams no consiguió la reelección en 1828, al perder contra Andrew Jackson. Después de dejar el cargo, fue elegido para la Cámara de Representantes por Massachusetts, convirtiéndose así en el único presidente en hacerlo, siendo miembro de la Cámara los últimos 17 años de su vida. En la Cámara de Representantes, se convirtió en un líder abolicionista, e incluso llegó a afirmar que, en caso de que estallara una guerra civil, el presidente podría abolir la esclavitud por medio de sus poderes de guerra (un derecho del presidente recogido en la Constitución); tal y como lo hizo Abraham Lincoln en 1863 durante la Guerra de Secesión con la Proclamación de Emancipación.

⁷ Todas las traducciones del inglés al español en este artículo fueron realizadas por la autora.

También existió un temprano interés en las universidades por la lengua, la literatura, y la historia del mundo de habla hispana. Benjamín Franklin fue el primero de los revolucionarios en defender la necesidad de estudiar español en las instituciones de educación superior estadounidenses. En 1749, Franklin fundó la Academia Pública de Filadelfia, que posteriormente se transformó en la Universidad de Pennsylvania.⁸ “Nada puede contribuir más al cultivo y a la mejora de un país, a la sabiduría, riqueza, fortaleza, virtud y piedad de su población, que una correcta formación de su juventud, moldeando sus modales, imbuyendo sus mentes abiertas con principios de moralidad y rectitud”, afirmaban las Constituciones de la Academia de Filadelfia (13 de noviembre de 1749), “instruyéndoles con el aprendizaje de las lenguas vivas y muertas, particularmente con su lengua materna, y con todas las ramas útiles de las Artes liberales y de las Ciencias”, concluían.⁹ Entre las lenguas vivas, las Constituciones recomendaban la enseñanza del español, del francés y del alemán. De esta manera, el español se convirtió en asignatura en los centros de enseñanza superiores en las colonias inglesas. También, el español fue asignatura oficial en *William and Mary College* (Williamsburg, Virginia) desde 1780.¹⁰

⁸ En realidad, fue fundada en 1740 por Benjamin Franklin como Iglesia y Colegio Caritativo de Filadelfia (Church and Charity School of Philadelphia). En 1740, un grupo de “filadelfianos” se unió para erigir un gran edificio para que predicara el joven evangelista itinerante George Whitefield, quien viajaba por todas las colonias americanas dando sermones al aire libre. El edificio fue diseñado y construido por Edmund Woolley y llegó a ser el edificio más grande de la ciudad en ese momento. Fue inicialmente planeado para servir como un colegio caritativo también; sin embargo, la falta de fondos obligó a que los planes para la capilla y la escuela se suspendieran. En el otoño de 1749, ansioso por crear una escuela a fin de educar a las generaciones futuras, Franklin hizo circular un folleto titulado “Proposals for the Education of Youth in Pennsylvania”, su visión de lo que él llamó la “Public Academy of Philadelphia”. La universidad, una entidad privada sin fines de lucro, es sede de la prestigiosa Wharton Business School y de la primera escuela de medicina de los Estados Unidos. Por ser la primera institución norteamericana en tener más de una facultad, y por haber sido la primera en obtener reconocimiento oficial como universidad, es considerada técnicamente la primera universidad de los Estados Unidos. Franklin, el fundador, abogaba por un programa educacional que se concentrara no solo en la educación práctica de cara al comercio y el servicio público, sino también en la teología y las disciplinas clásicas. Penn fue una de las primeras instituciones académicas en seguir un modelo multidisciplinario liderado por varias universidades europeas, concentrando múltiples facultades (teología, estudios clásicos, medicina) en una sola institución.

⁹ <http://franklinpapers.org/franklin//framedVolumes.jsp;jsessionid=0651CC44CE75BE48C2C67545B0DC332D>

¹⁰ Charles Bellini, un profesor italiano de lenguas modernas en la universidad de William and Mary que llegó al condado de Albemarle en 1773, enseñó español allí desde 1780 (Tyler 61).

El español era tenido pues por un idioma estudiado y admirado. Como le escribía Thomas Jefferson a Peter Carr (su sobrino) en 1787 desde París: “Nuestras futuras conexiones con España y con Hispanoamérica harán que aprender esa lengua tenga un inmenso valor [...] Te envío un diccionario” (*The Papers*, 10 de agosto de 1787).

A partir de la independencia de Estados Unidos, por primera vez se permitió a las órdenes religiosas católicas fundar instituciones educativas que atrajeron a alumnos procedentes de Cuba y de México. Las primeras se abrieron en Georgetown, Filadelfia y Baltimore. En estos centros, la mayoría regidos por los jesuitas, la enseñanza del español estuvo siempre presente y se impartía tanto a estudiantes estadounidenses como a los procedentes del mundo de habla española.

La literatura clásica española se conocía ya en las antiguas colonias inglesas. Miguel de Cervantes era un escritor admirado, y *El Quijote*, en la traducción de Tobías G. Smollett,¹¹ se encontraba en numerosas bibliotecas públicas y en bibliotecas particulares en las colonias a lo largo del siglo XVIII (Hart, 120), y también se vendía en las librerías. En *The Pennsylvania Gazette* de Filadelfia se anunciaban todos los comerciantes. Así el 8 de marzo de 1775 aparecía un anuncio de la librería de Robert Maggil que rezaba: “En la esquina de Laetitia Court, en Market Street, acaban de traer de Londres una gran cantidad de libros: ... *Don Quijote* (4 vols.)”. En todas las listas de obras que los libreros de Filadelfia anunciaban en la *Gazette* se repetían obras cervantinas (*The Pennsylvania*, 8 de marzo de 1775). Las alusiones a las lecturas del *Quijote* eran habituales entre los republicanos americanos. Jefferson insistía que era el camino lógico para aprender el español y se lo recomendó a todos sus hijos. Así, el 11 de abril de 1790 le preguntaba a su hija Mary “¿Cuántas páginas lees al día del Quijote? ¿Has avanzado mucho?” (*The Papers*, 11 de abril de 1790). Ese interés de Thomas Jefferson por el “Caballero de la Triste Figura” no parecía ser compartido por los miembros de su familia, que intentaban eludir “el placer” como podían. “No he podido leer el *Quijote* todos los días porque he estado viajando mucho desde que nos separamos”, le contestaba Mary Jefferson a su padre (*The Papers*, 25 de abril de 1790). “Le debo a mi hermana treinta y cinco páginas del *Quijote* y se las estoy ‘pagando’ lo más rápido que puedo” reconocía una cansina Mary sobre sus duros “deberes” de español (*The Papers*, 22 de enero de 1791).

¹¹ Tobías George Smollett (1721-1771) fue un médico, escritor, periodista, historiador, traductor y cervantista británico. Su obra incluye novelas, libros de historia, traducciones y ensayo político. *Roderick Random* es la primera y la más conocida de sus novelas. Su *Historia de Inglaterra* (*History of England*) es impresa habitualmente junto a la de Hume. Logró traducir *Don Quijote de La Mancha* en 1755, gracias al conocimiento de español que adquirió durante los años que vivió en El Caribe. Revisó esta versión en 1761, que aún se edita en el mundo anglosajón, de la que se dice mantiene gran parte del humor y la frescura del original.

A pesar de estos pequeños detractores, la pasión por el *Quijote* parecía compartirla la mayoría de los jóvenes cultivados de los Estados Unidos del siglo XVIII. Sarah Livingston Jay, mujer de John Jay, mantuvo una correspondencia muy fluida desde Madrid con sus hermanos y hermanas que vivían en Nueva York, mientras su marido luchaba, entre 1779 y 1781, por lograr que España firmase un tratado con Estados Unidos reconociendo, entre otras cosas, la independencia de la joven nación. John Jay (1745-1829) fue un político y jurista estadounidense, primer presidente del Tribunal Supremo de los Estados Unidos, embajador en Madrid y Londres, que negoció con Gran Bretaña el conocido Tratado Jay en 1794 y fue uno de los Padres Fundadores de los Estados Unidos. Durante la Guerra de la Independencia en Estados Unidos fue nombrado ministro plenipotenciario para España. Sin embargo, su estancia en Madrid (del 27 de septiembre de 1779 al 20 de mayo de 1782) fue un completo fracaso, logrando incomodar tanto a españoles como a estadounidenses. Fue el principal responsable del olvido a la ayuda española en la Revolución Americana que, a juicio de la mayoría de los historiadores, fue decisiva. El tratado que negoció estaba destinado a mejorar las relaciones con Gran Bretaña, sin embargo dejaba completamente de lado a Francia y España, verdaderos artífices de la independencia de las colonias. El 28 de abril de 1774, Jay se casó con Sarah Van Brugh Livingston, la hija mayor del gobernador de New Jersey William Livingston. Sarah lo acompañó a España, y más tarde, en 1782, a París, donde las negociaciones para acabar la Guerra de la independencia de los Estados Unidos tendrían lugar. Mientras John Jay se enredaba en el complejo lenguaje diplomático de los Borbones españoles y sus ministros, Sarah se esforzaba por aprender la lengua y comprender las costumbres del Madrid católico y extraño para ella, en donde, por azares de la vida, le había tocado vivir. Ya antes de partir, sus hermanos, para animarla a iniciar lo que entonces era un duro viaje desde Estados Unidos hacia la Península Ibérica, le recordaban sus lecturas comunes del *Quijote*. “Cuando llegues a la tierra del famoso *don Quijote* no dejarás de seleccionar y contarnos todas las aventuras del *Caballero Andante* de las que tengas conocimiento”, le escribía a Sarah su hermano William el 16 de octubre de 1779 (Garrigues 263). “Al llegar a La Mancha no nos quedó más remedio que protagonizar las mismas hazañas que el *Caballero de la Triste Figura*, pero cuando buscamos esos árboles altos que le proporcionaron sombra y un merecido descanso al afligido caballero fue imposible encontrarlos”, le escribía Sarah desde España, más bien desolada por la aridez ibérica, a otra de sus hermanas, en 1780 (Freeman, 87).

Pero todavía el interés por la cultura y la lengua española era escaso en Estados Unidos. La curiosidad se incrementó con el inicio de los procesos de independencia de América Latina durante el primer tercio del siglo XIX. Desde el principio, los estadounidenses tuvieron una gran simpatía política y también un enorme interés por los mercados de las jóvenes repúblicas vecinas. Debido a esto, conocer la lengua suponía una gran ventaja, y el español penetró así en universidades y en institutos. En

1815, Abiel Smith donó 20.000 dólares a la Universidad de Harvard para que se crease una cátedra de español y de francés (Delpar 5). Era la primera vez que el español devenía asignatura universitaria y que se contrataba a un profesor universitario en términos de igualdad con el resto del cuerpo docente. La primera persona que ocupó dicha cátedra fue George Ticknor (1791-1871). Su erudición y su pasión por la literatura española lo transformaron en uno de los más grandes hispanistas de su tiempo, autor de una de las historias de la literatura española más completa. Su *History of Spanish Literature* (1849), impregnada de la metodología del positivismo de la época, fue una obra documentada y rigurosa. Traducida al español por Pascual de Gayangos y Enrique de Vedia (Madrid 1851-1857, 4 vols.), con valiosas notas y añadidos, se convirtió en lectura imprescindible en colegios y universidades. La obra de Ticknor fue la primera que acometió seriamente el empeño de historiar en su integridad y con rigor la literatura española, superando el intento anterior de Bouterwek, y abrió camino a más ambiciosos intentos posteriores. Fue él quien, inspirándose en *Don Quijote*, bautizó el periodo comprendido entre 1492 y 1665 como *Siglo de Oro* de la literatura española. Fue amigo del historiador y también hispanista William H. Prescott (1796-1859), del bibliógrafo e hispanista Obadiah Rich (1783-1850) y del arabista español Pascual de Gayangos y Arce, ya mencionado.

El segundo en ocupar la cátedra Smith fue nada menos que Henry Wadsworth Longfellow (1807-1882), cuyas traducciones de las obras literarias españolas lo hicieron gozar también de un enorme prestigio. Pero estos catedráticos y sus discípulos, entre los que destaca el gran hispanista e historiador William H. Prescott, se interesaron principalmente por la cultura europea, aunque debemos decir que Prescott fue menos selectivo, regionalmente hablando, que sus colegas. Su primera obra fue *The History of the Reign of Ferdinand and Isabella, the Catholic* (1837), que alcanzó un éxito inmediato. Escribió asimismo diversos estudios críticos e históricos mientras se documentaba para escribir su obra más importante, la *Historia de la conquista de México* (1843) con ayuda de Pascual de Gayangos y Arce. Su éxito internacional le granjeó un gran prestigio y lo animó a emprender también la *Historia de la conquista de Perú* (1847). Aunque su vista iba debilitándose a causa de los esfuerzos a que la sometía, no cesó sus incesantes investigaciones, y a consecuencia de ello, sufrió una apoplejía en 1858 y murió al año siguiente, dejando inacabada su *Historia de Felipe II* (vols. I y II, 1855; vol. III, 1858). Todas estas obras fueron traducidas a numerosas lenguas y le ganaron el aprecio de los mayores espíritus investigadores de su época. A pesar de todos esos intentos por dar cabida a la diversidad lingüística y las aportaciones literarias de Latinoamérica, la norma era que el Siglo de Oro español prevaleciera en las clases de estos hispanistas haciendo muy pocas referencias a la rica producción cultural de América Latina. Los discípulos pecaron de lo mismo y las cátedras de español que se fueron creando se concentraban en la especialidad de español peninsular dejando a un lado todas las variantes lingüísticas, literarias

y culturales latinoamericanas. A Harvard le sucedieron Virginia en 1825; Bowdoin en 1826; Yale en 1827; Columbia y Princeton en 1830 y un sinnfín de universidades más.

El interés por la diversidad geográfica del español de América se fue incrementando más tarde y gradualmente. En un primer momento tuvo que ver con la incorporación de Texas a la Unión (1845) y después con la dura guerra entre México y Estados Unidos (1846-1848), que se saldó con la anexión de parte de los actuales estados de Texas, Colorado, Arizona, Wyoming, Nevada, Utah, California y Nuevo México a Estados Unidos. A pesar de que el Tratado de Guadalupe Hidalgo (1848), que establecía las condiciones de paz entre las dos repúblicas, no regulaba nada relacionado con el español, que era la lengua que hablaban la mayoría de los habitantes de los nuevos territorios estadounidenses, supuso el principio de una convivencia no siempre fácil entre hispanohablantes y anglos en esos territorios americanos. La primera constitución del Estado de California (1849) reconocía derechos al español al establecer que los documentos oficiales emanados de las instituciones legislativas, ejecutivas y judiciales del nuevo estado debían publicarse en español y en inglés (*Constitución*, artículo XI, sección 21). No ocurrió lo mismo en los otros estados. Sin embargo, es en Nuevo México donde, aunque la Constitución nunca ha establecido una lengua oficial, todos los documentos legales y la mayor parte de los documentos oficiales emitidos por las autoridades locales han sido y son bilingües. El español ha sido la lengua que se ha hablado en la frontera de Nuevo México y Colorado y también en la de Nuevo México y México desde el siglo XVI de forma continuada (Cobos 23). Esta realidad conllevó a que todo lo mexicano fuera tan próximo a lo estadounidense que se comenzaron a publicar estudios en el campo de la historia y también en el de la literatura. El español crecía en importancia y poco después en 1889, el español, ahora ya con la riqueza de su diversidad, se convertía en una materia que podía tener crédito válido para la obtención de una titulación universitaria. También la Guerra entre España y los Estados Unidos supuso un cambio cualitativo. España perdía, en 1898, Cuba y Puerto Rico, y aunque Cuba obtuvo su independencia en 1898, Puerto Rico se incorporó a la Unión de los Estados Unidos. Desde entonces, la Commonwealth de Puerto Rico reconoce el español y el inglés como lenguas oficiales, pero el español continúa siendo la lengua materna de la mayoría de sus habitantes fuera y dentro de la isla.

Curiosamente, a pesar de la incorporación de hispanohablantes a la nación estadounidense, el español siguió siendo una lengua que interesaba solo a una minoría. La mayoría de los norteamericanos de comienzos del siglo XX sentía más curiosidad por el alemán o por el francés que por el español. El cambio asombroso llegó con la entrada, en 1917, de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial de la mano de Inglaterra y Francia contra el Imperio Alemán y el Imperio Austro-Húngaro. En cuestión de poco tiempo, el alemán se prohibió en los Estados Unidos. Así, por ejemplo, el Consejo Escolar de Nueva York suprimió la enseñanza del alemán y

recomendó a todos los profesores que se preparasen para enseñar otras lenguas, preferiblemente español, a partir de septiembre de 1917. Estas prohibiciones tuvieron mucho que ver con el inicio del hispanismo a gran escala en Estados Unidos. Lawrence A. Wilkins (primer presidente de AATSP y director de Lenguas Modernas en las escuelas secundarias de Nueva York) promovió el español en las escuelas secundarias de Nueva York y luchó a favor de la inclusión de esta lengua en las escuelas elementales.

Mencionaremos otros ejemplos concretos esporádicos que ilustran este empuje tímido del español a principios del siglo XX. Middlebury College, en Vermont, independiente de las especialidades que ofrece durante el año académico, ha gozado de gran reputación en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras desde la implantación de las “escuelas de verano” muy a principios del siglo XX. En el periodo estival, y desde 1915, año en que se fundó la primera escuela, la alemana (siguiéndole la francesa y la española en 1916 y 1917 respectivamente), las escuelas de verano han atraído a cientos de estudiantes gracias a su sistema eficiente y riguroso. Stephen A. Freeman, que escribió *The Middlebury College Foreign Language Schools* nos recuerda cómo durante el año de la fundación de la *Escuela Española* se matricularon más de 60 estudiantes, la mayoría con apellidos alemanes, que eran profesores de alemán que tenían que reciclarse “por mandato” y enseñar español. Pero no solo se prohibió la lengua. De los programas de conciertos desapareció la música alemana, austríaca o húngara. En Estados Unidos se crearon asociaciones muy activas en motivar a la opinión pública. La *Liga de Seguridad Nacional*, la *Liga Naval* y el *Comité de Seguridad Pública (CPI)* hicieron una labor inmensa de propaganda contra Alemania. Más de 75 millones de folletos se repartieron durante la Guerra exponiendo de forma panfletaria los motivos de la contienda. Películas como *The Prussian Cur* (USA, 1918) y *The Kaiser, The Beast of Berlin* (USA, 1918), son una muestra del interés por fomentar sentimientos adversos contra los enemigos. Pero esa dura adversidad contra todo “lo alemán” fue la rendija por donde la música, la literatura, la historia del mundo de habla española pudo penetrar de manera masiva, lo cual tuvo increíbles consecuencias para el estudio del español. Consecuencias que están directamente relacionadas con todos los profesionales que se dedican a la enseñanza del español en Estados Unidos hoy día.

Consecuente y casi paralelamente, y debido a esa nueva necesidad imperante de diseminar el español, en la Universidad de California en Berkeley, también se empezó a sentir ese gran interés por la lengua y la cultura en español y afán por difundirlas. El 14 de noviembre de 1919 se fundaba *Sigma Delta Pi*, la Sociedad Nacional Honoraria Hispánica, cuya misión era y es fomentar y enriquecer el uso de la lengua española y de las prácticas culturales hispánicas.

En los casi cien años siguientes, se ha venido experimentando un imparable incremento de la comunidad y audiencia hispanohablantes en los Estados Unidos, incluyendo un aumento gradual de su poder adquisitivo y

estatus económico.¹² Es en los años sesenta del siglo XX cuando tiene lugar el desenfrenado auge étnico latino en los Estados Unidos. Los chicanos en el suroeste y los puertorriqueños en el noreste se unen a los afroamericanos para exigir más derechos y, por primera vez, los latinos de Estados Unidos usaron el español como símbolo de identidad étnica.

El informe “Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos” de Ingrid Pufahl y Nancy Rhodes publicado en 2014 por el *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas de los Estados Unidos*, centro de estudio del Instituto Cervantes y la Universidad de Harvard, revela que el español es, con mucha diferencia, el idioma más enseñado en las escuelas estadounidenses, en las que ha aumentado su demanda sin cesar durante los últimos veinticinco años. Aunque las lenguas que se enseñan en las escuelas se seleccionan atendiendo a motivaciones políticas regionales, como el origen cultural de los votantes –francófono o germanófono– o como el dictado de los acontecimientos internacionales –que están llevando a un aumento el interés por el árabe o el chino–, el español es la lengua (como segundo idioma) más demandada en todo el país –a todos los niveles– por una simbiosis de esas dos razones (origen o identidad lingüístico-cultural de los habitantes e intereses pragmáticos derivados del uso de la lengua), desde el jardín de infancia o la escuela secundaria a la universidad y estudios graduados, a pesar del inquietante retroceso que Estados Unidos experimenta desde 2008 en la enseñanza de lenguas en su conjunto.

Si bien es cierto que en estas dos últimas décadas la enseñanza del español a angloamericanos ha aumentado considerablemente y más de treinta estados han adoptado el estudio de una lengua extranjera como requisito para graduarse de escuela secundaria, solo el seis por ciento de los estudiantes norteamericanos estudian más de dos años. Y las clases de español tienen la tasa más alta de deserción de todas las de lenguas extranjeras y la realidad es que hay pocos estadounidenses que llegan a tener un dominio a nivel avanzado y superior del español (Draper 3-4). En el siglo XXI el inglés, por su rol de *lingua franca* y su extensión global, será el vehículo comunicativo y comercial por excelencia.

Sin embargo, el español en los Estados Unidos tiene un papel esencial e importante como marcador de identidad de un pueblo latino en los Estados Unidos, un pueblo leal a su país, los Estados Unidos, a pesar de expresarse a veces en español. El futuro de la enseñanza del español en los Estados Unidos tendrá que contar inevitablemente con la población latinoestadounidense como recurso.

¹² El último censo arroja la existencia de 52 millones de hispanos en Estados Unidos, un 16,3% de la población, que en Nuevo México llega al 46% y en Texas al 38%.

Obras citadas

- Adams, John Quincy. *Memoirs of John Quincy Adams*. Philadelphia: Lip-pencott & Co., 1874.
- Benjamin Franklin Papers*. 2002-2014. Yale University Library. Web. 21 octubre 2014. <http://franklinpapers.org/>
- Cobos, Rubén. *A Dictionary of New Mexico and Southern Colorado Spa-nish*. Santa Fe: Museum of New Mexico Press, 2003.
- Constitución de California*, 1849. 2014. California Secretary of State. Web. 21 octubre 2014. <http://www.sos.ca.gov/archives/collections/1849/>.
- Constitutions of the Academy of Philadelphia*. Archivos de la Universidad de Pennsylvania (versión manuscrita).
- Cox, Ralph Merritt. "Spain and the Founding Fathers". *The Modern Lan-guage Journal* 60.3 (1976): 101-09.
- Delpar, Helen. *Looking South. The Evolution of the Latin Americanist Scholarship in the United States, 1850-1875*. Tuscaloosa: The U of Alabama P, 2008.
- Draper, Jamie B. "Foreign language enrollments in public secondary schools". Fall 1989 and Fall 1990. *ACTFL Report*, Oct. 1991.
- Freeman, Landa M. et al., edit. *Selected Letters of John Jay and Sarah Livingston Jay*. Jefferson, NC: McFarland and Company Publishers, 2005.
- Garrigues López-Chicharri, Eduardo (coordinador). "La corte de Madrid y la virtud republicana. Los escritos de Sarah Livingston Jay". *Norte-américa a finales del siglo XVIII: España y los Estados Unidos*. Madrid: Marcial Pons Editores-Fundación Consejo España-EE.UU., 2008, 259-81.
- Hart, Thomas R. "Cervantes, Miguel de. *The Adventures of Don Quixote de la Mancha*. Translated by Tobias Smollett with an introduction by Carlos Fuentes". *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America* 8.1 (1988): 118-22.
- The Jefferson Encyclopedia*. Monticello and the University of Virginia. Web. 21 octubre 2014. http://wiki.monticello.org/mediawiki/index.php/Spanish_Language
- Jefferson, Thomas. "The Letters of Thomas Jefferson 1743-1826". *Ame-rican History. From Revolution to Reconstruction and Beyond*. 1994-2012. University of Groningen. Web. 21 octubre 2014. <http://www.let.rug.nl/usa/presidents/thomas-jefferson/letters-of-thomas-jefferson/jeff61.php>.
- Morris, Richard, B. *Siete que dieron forma a nuestro destino: Los Padres Fundadores como revolucionarios*. New York: Harper & Row, 1973.

- The Papers of Thomas Jefferson Digital Edition*, ed. Barbara B. Oberg and J. Jefferson Looney. Charlottesville: The University of Virginia Press, Rotunda, 2008-2015. Web. <http://rotunda.upress.virginia.edu/founders>
- “The Pennsylvania Gazette, 8 de marzo de 1775”. *Accessible Archives*. 2014. Web. 21 octubre 2014. <http://www.accessible-archives.com/collections/the-pennsylvania-gazette/>.
- Pufahl, Ingrid y Rhodes, Nancy. “Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos”. *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas de los Estados Unidos*. 2014. Harvard University y el Instituto Cervantes. Web. 26 de octubre 2014. <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/informes-del-observatorio-observatorio-reports-002-062014sp-panorama-de-la-ense%C3%B1anza-de>
- Spell, J.R. “Spanish Teaching in the United States”. *Hispania* 10.3 (1927): 141-59.
- Tyler, Lyon G. *The College of William and Mary in Virginia: It's History and Work. 1693-1907*. Richmond, VA: Whittet and Shepperson Printers, 1907.

LA EXPANSIÓN DEL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Xavier Gisbert da Cruz
*Consejero de Educación en los Estados Unidos
y Canadá*

Resumen: La evolución del español en los Estados Unidos está marcada por una clara tendencia constante al alza. Ello se explica por diversas razones, siendo la principal el creciente número de hispanohablantes que reside en el país. Pero además de esto, existen otras entre las que destaca la acción exterior que promueven diversos países, entre ellos España. La Consejería de Educación de la Embajada de España tiene como principal misión contribuir a la expansión del español mediante la promoción de la lengua y la cultura españolas en el sistema educativo americano, a través de acciones dirigidas a apoyar a profesores y alumnos. Esta ponencia pretende abordar la evolución y la situación del español en los Estados Unidos y la contribución de la Consejería de Educación al refuerzo de la colaboración bilateral, al apoyo al esfuerzo compartido por diversas instituciones, a la mejora de la calidad de la enseñanza del español y a la promoción de modelos de enseñanza bilingüe.

Palabras clave: español, enseñanza bilingüe, inmersión, promoción, recursos.

Abstract: *The evolution of the Spanish language in the United States is marked by a clear constant rising tendency. Although several reasons can explain it, the most important is the increasing number of Spanish speaking people in the country. In addition, there is the international cooperation several countries develop abroad, Spain among them. The mission of the Education Office of the Embassy of Spain is to contribute to the expansion of Spanish through the promotion of the Spanish language and culture in the education system, supporting teachers and students. This paper tries to approach the evolution and the situation of the Spanish language in the United States and the contribution of the Education Office to the reinforcement of the bilateral collaboration, to the support to the effort shared by several institutions, to the improvement of the quality of the education of the Spanish language and to the promotion of models of bilingual education or immersion.*

Keywords: Spanish, bilingual Education, immersion, promotion, resources.

La celebración del Primer Congreso de la Academia Norteamericana de la Lengua Española para conmemorar el 40 Aniversario de su fundación es sin duda un hito, ya que tras largos años de presencia en el mundo de la lengua y la cultura en los Estados Unidos marca un antes y un después en la presencia y en la evolución de la propia Academia. El lema elegido “La presencia hispana y el español de los Estados Unidos: unidad en la diversidad” no puede ser más oportuno pues permite recoger la esencia de cuanto ha ocurrido en este país, analizar los pasos que se han dado y mostrar el resultado actual de una constante evolución de la lengua española marcada por una gran variedad de elementos que de maneras diversas han contribuido a ella.

Agradezco sinceramente a sus organizadores la invitación cursada a la Consejería de Educación de la Embajada de España para participar en un congreso de vital importancia y relevancia para la presencia de la lengua española en los Estados Unidos, especialmente si se tiene en cuenta la cantidad y la calidad de los participantes que, representando numerosos ámbitos, especialmente el universitario, han configurado un programa denso, variado, completo y diverso. Igualmente los felicito por haber elegido para este trascendente acto la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

“La expansión del español en los Estados Unidos” es sin duda un título excesivamente ambicioso, dado que esta ponencia simplemente pretende dar unas pinceladas sobre la evolución y la situación del español en los Estados Unidos y exponer la contribución de la Consejería de Educación al refuerzo de la colaboración bilateral, al apoyo al esfuerzo compartido por diversas instituciones, a la mejora de la calidad de la enseñanza del español y a la promoción de modelos de enseñanza bilingüe. Para ello se estructura en cinco apartados: la importancia de las lenguas, datos sobre el español, el valor económico del español, la enseñanza bilingüe y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Washington.

El primer apartado, la importancia de las lenguas, trata de proporcionar información que nos permita tener una visión de las lenguas que existen en el mundo y del papel que tienen o que pueden tener algunas de ellas. Si somos conscientes de la importancia de nuestra lengua, no solamente tendremos más argumentos para defenderla sino también para contribuir a su expansión. Sin embargo, antes de entrar a analizar y valorar datos sobre las lenguas, es necesario conocer las razones que nos impulsan o incluso nos obligan a estudiar lenguas, a aprender a comunicarnos en más de un idioma.

La sociedad actual se caracteriza por la globalización y uno de los elementos de mayor impacto es sin duda la movilidad. El concepto de globalización y especialmente la movilidad que ha generado han producido tremendos cambios en nuestras vidas. Uno de ellos, aunque posiblemente no el más importante, es la necesidad de contar con las herramientas que

nos permitan comunicarnos con individuos de otros países, de otras culturas, es decir, con el conocimiento de idiomas. Y las necesidades que nos obligan a ello son hoy en día de todo tipo: personales para poder ejercer esa movilidad que se está convirtiendo en una obligación para cada vez más ciudadanos: culturales, para una mejor comprensión de los demás, una mejor integración en otras sociedades; profesionales, para satisfacer las necesidades de las empresas que operan en un mercado que no conoce fronteras; económicas, para poder optar al mercado laboral global que ha acabado con los localismos; comerciales, para poder competir con otras empresas sin que la lengua sea una barrera. A estas necesidades indiscutibles, se pueden añadir por supuesto otras.

Una vez despejada la duda de la importancia del aprendizaje de lenguas, conviene enmarcar esa necesidad en el mundo real. La fuente más fiable cifra el número de lenguas existentes en más de 7.000 (Ethnologue), lo que da una idea de la enorme variedad en tamaño, extensión y uso, y en consecuencia conduce a la necesidad de priorizarlas en función de su importancia. Si seguimos las recomendaciones de la Unión Europea, que desde 1995 insiste en la necesidad de dominar dos lenguas extranjeras además de la materna (Libro Blanco), podría parecer un objetivo incluso ridículo, aunque la realidad es que casi veinte años después, aún no se ha logrado en ningún país. Elegir dos idiomas además de la lengua materna puede resultar sencillo, pero también puede ser una ardua tarea.

Aprender una lengua extranjera requiere tiempo y esfuerzo y normalmente lleva aparejado un gran coste económico. Por lo tanto, la elección debe ser acertada. Una primera aproximación al panorama lingüístico puede venir determinada por el criterio de concentración o de extensión geográfica de una lengua como primer paso para identificar la importancia y el carácter internacional de la misma. Otro es el número de hablantes, lo que limita de manera drástica el número de lenguas que, salvo opción específica, tienen más posibilidades de ser elegidas.

Si tenemos en cuenta que el 90% de esas lenguas son habladas por menos de 100.000 personas (Languages Other), y que las 80 lenguas más extendidas se reparten entre el 80% de la población mundial, el número de lenguas a tener en cuenta como lenguas susceptibles de ser estudiadas con carácter general se reduce drásticamente. Si las lenguas más habladas en el mundo (One World Nations Online) son en este orden mandarín, hindú, inglés, español, árabe, bengalí, portugués, ruso, japonés y alemán, no es menos cierto que, como primera lengua o como lengua materna (Ethnologue) el orden varía, quedando de la siguiente manera: mandarín, español, inglés, hindú, árabe, portugués, bengalí, ruso, japonés y javanés.

Ambas clasificaciones sitúan a nuestro idioma en un destacadísimo tercer y segundo puesto respectivamente, lo que permite definir al español como uno de los idiomas más importantes del mundo.

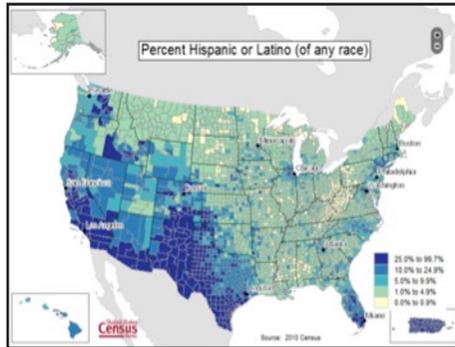
En el segundo apartado se ofrecen una serie de datos sobre el español tomando como punto de partida la extensión geográfica de nuestra lengua en el mundo y los 21 países en los que es la lengua oficial según se especifica en la Figura 1.



Figura 1 - Extensión geográfica actual del español. Fuente http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_esp%C3%B1ol#mediaviewer/File:Map-Hispanophone_World.png

Como datos relevantes del español, además de los mencionados anteriormente, es destacable el hecho de que el español es la única de las grandes lenguas internacionales que hoy tiene un diccionario, una ortografía y una gramática comunes. Lo hablan más de 500 millones de personas y hay más de 18 millones de estudiantes de ELE en el mundo, en más de cien países, ochenta de los cuales no son hispanohablantes. El papel de España es sin duda relevante tanto por razones históricas como geográficas, económicas, geopolíticas. Existen muchas razones para otorgar a España un papel clave en la promoción de la lengua española, aunque hay que ser consciente de que España representa solamente un 10% del español, en término de hablantes.

Es significativo el avance del español en los Estados Unidos, país en el que hay más hablantes de español que en España. La penetración del español se aprecia claramente en la Figura 2 con un marcado sentido sur norte desde México con mayores porcentajes de población hispana en los estados limítrofes, Texas, Arizona, California y especialmente Nuevo México. Esta población se extiende hacia el norte aunque no de manera uniforme, percibiéndose mayores concentraciones en las zonas de Chicago y Minneapolis y en la costa este en la franja de Boston a Washington y en Miami. En Estados Unidos el español es la segunda lengua y el número de hablantes de español ha pasado de 35 millones en 2000 a más de 50 millones en la actualidad y para el año 2050 se calcula que el censo de hablantes de español en Estados Unidos será de 132.800.000 personas (El español en el mundo).



*Figura 2 - Porcentaje de hispanos o latinos en los Estados Unidos.
Fuente: US 2010 Census*

Evidentemente la progresión de nuestra lengua no se limita a los Estados Unidos. Su crecimiento se manifiesta de manera especial en algunos países como Brasil o China y de manera especial en Europa donde el español se está consolidando como segunda lengua extranjera en la mayoría de los sistemas educativos.

Con respecto al valor económico del español, resulta obligado, sin pretender abordar en este foro un campo tan importante y complejo, indicar que el español genera el 16% del valor económico del PIB en España, que la capacidad de compra de los hispanohablantes representa el 9 por 100 del PIB mundial y que el español tiene un “premio salarial” que alcanza hasta un 30 por 100 en España y una proporción también considerable en Estados Unidos (hasta un 10 por 100) (García Delgado, Alonso y Jiménez 21).

La presencia y la expansión de una lengua en un país, al margen de su reflejo en la sociedad, como es el caso de los Estados Unidos, se centran básicamente en su sistema educativo y se suelen valorar tanto por los datos que se obtienen como por las tendencias que muestran. El español es una de las lenguas que sistemáticamente muestra tendencias al alza en todos los países en los que se oferta. Los idiomas se han enseñado tradicionalmente como lengua extranjera, es decir mediante clases específicas de idiomas destinadas a mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos. Los resultados obtenidos con esa metodología han sido diversos aunque, en general, poco satisfactorios ya que los niveles lingüísticos alcanzados por los alumnos no se suelen corresponder con las expectativas, si se tiene en cuenta el tiempo y los recursos dedicados a su aprendizaje. En el caso de los Estados Unidos, la situación de partida en el sistema es más complicada ya que la enseñanza de lenguas extranjeras no figura con carácter obligatorio en el sistema educativo. Sin embargo, debido a la presencia de núcleos de población hispana, los centros se han visto obligados a ofertar la enseñanza de esa lengua, aunque ciertamente por razones diversas.

A pesar de la no obligatoriedad del estudio de una lengua extranjera en el sistema educativo, la sociedad norteamericana no ha sido ajena a la creciente importancia que el dominio de otras lenguas ha ido adquiriendo en el mundo y se han ido implantando, de manera progresiva, modelos de enseñanza bilingüe, llamados de inmersión, modelos que han pasado de enseñar una lengua a enseñar *en* una lengua. Y es que los modelos bilingües o de inmersión se caracterizan por utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular y, por lo tanto, por impartir asignaturas en dos lenguas. Esta relativamente nueva metodología, conocida como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICOLE) permite que los alumnos estudien en dos idiomas y por lo tanto finalicen su escolaridad dominando las dos lenguas que han estado utilizando durante años como lengua de trabajo, en igualdad de condiciones.

Estos modelos bilingües están revolucionando la enseñanza de lenguas extranjeras y, bien organizados, bien gestionados y bien desarrollados, están conformando redes de centros de excelencia con alta demanda por parte de los padres y buenos resultados académicos, por las ventajas que este modelo crea al generar incentivos en toda la comunidad educativa, administradores, directores, profesores, padres y alumnos. Y, debido inicialmente a la presencia de hispanos y posteriormente a la demanda de las familias, se percibe en prácticamente todos los estados un crecimiento constante de centros con programas de inmersión siendo el español, con gran diferencia, el idioma más demandado.

En ese contexto de bonanza para el español, queda pues por dejar constancia del papel de la Consejería de Educación de la Embajada de España y de las actividades que realiza para apoyar y reforzar la promoción de la lengua y la cultura españolas especialmente en el ámbito educativo. La Consejería de Educación, con sede en Washington, cuenta con cuatro Agregadurías, tres en los Estados Unidos, en Nueva York, Miami y Los Angeles y una en ubicada en la Embajada de España en Ottawa, Canadá. Cuenta con un equipo de más de 20 asesores técnicos que, distribuidos estratégicamente ejercen sus funciones en más de treinta puntos en los dos países.

La descentralización en materia de educación existente en este país obliga a establecer acuerdos de colaboración mediante la firma de Memorandos de entendimiento (MOU) con el Departamento de Estado y con cada uno de los diferentes estados de manera individual. Hasta la fecha 35 estados han firmado un MOU con la Consejería de Educación, lo que permite desarrollar programas de cooperación en materia educativa en la mayor parte del país. Esos programas de cooperación son variados aunque esta ponencia se va a limitar a los más relevantes.

La Consejería de Educación lidera un programa de formación denominado Cursos de verano en España para profesionales de la educación norteamericanos,¹ en colaboración con prestigiosas universidades espa-

¹ <http://www.mecd.gob.es/eeuu/convocatorias-programas/convocatorias-eeuu/cursos-verano.html>



Figura 3 – Red de oficinas de la Consejería de Educación.

Fuente: Consejería de Educación. Embajada de España. Washington DC.

ñolas, que permite ofrecer a profesores, administradores y graduados la posibilidad de realizar en España cursos de actualización docente de lengua y cultura española o másteres. Si hasta el año 2014 han sido 11 las universidades participantes, a partir del verano de 2015 se amplía la oferta de cursos y másteres con la incorporación de otras 11 universidades que han valorado positivamente la oferta de la Consejería de Educación que el próximo curso va a ofrecer un programa elaborado por 22 universidades. Teniendo en cuenta la importancia de la formación permanente del profesorado, es decir el desarrollo profesional, para la mejora de la calidad de la enseñanza que se imparte, esta actividad supone una valiosa contribución para profesores y estudiantes.

El programa de profesores visitantes es posiblemente, por su impacto en el sistema educativo, el más importante de todos. En el contexto del “Exchange Visitor Program– Teachers” (22 CFR Part 62) del Departamento de Estado, y mediante los respectivos MOUs firmados con diferentes estados, la Consejería de Educación gestiona la convocatoria que realiza el Ministerio de Educación de España con el fin de seleccionar profesores españoles. Estos profesores, que cumplen el requisito de ser altamente cualificados, son contratados para prestar sus servicios en centros educativos de los Estados Unidos y de Canadá durante un año y hasta un máximo de tres. Las características de este programa lo hacen enormemente rentable para cuantos intervienen. Los profesores españoles que participan se benefician de una experiencia internacional que les permite, a la vez que ponen en práctica sus conocimientos, conocer otro sistema educativo, otra cultura y por supuesto mejorar su nivel de inglés con lo que, a su regreso, revierten todo lo aprendido en sus centros, en sus alumnos. Para la administración española esta estancia de profesores en el exterior cumple objetivos de formación y desarrollo profesional, tan necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los centros norteamericanos y canadienses que acogen profesores cuentan temporalmente con un nativo experto que va a proporcionar a sus alumnos una enseñanza de calidad. Los centros y la administración de esos países se benefician de las aportaciones lingüísticas, profesionales y culturales de los docentes españoles sin que su presencia genere conflicto alguno, ya que los puestos ofertados tienen en cuenta las necesidades de los centros y no les supone incremento de gasto.

Como consecuencia de diversos factores, entre ellos la labor de promoción y de explicación en numerosos foros educativos del programa realizada por la Consejería de Educación, el número de profesores visitantes contratados para el curso 2014-2015 ha alcanzado los 570. Estos son sin duda los mejores resultados de la historia de ese programa desde su inicio en el año 1986.

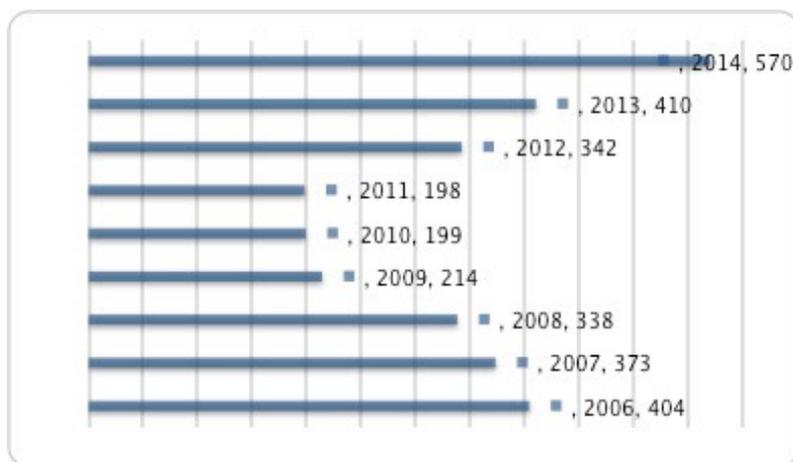


Figura 4 – Evolución de profesores visitantes.
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación.

La voluntad de contribuir a mejorar y a reconocer la calidad de la enseñanza del español que se imparte en los centros llevó a la Consejería de Educación a constituir una red de centros de excelencia. Se trata de centros que, desarrollando programas de inmersión en español, cumplen ciertos requisitos que les permiten solicitar incorporarse a la red de International Spanish Academies (ISAs) y que, una vez seleccionados se aseguran el apoyo de la Consejería de Educación y obtienen un marchamo de prestigio y calidad, de gran utilidad en su comunidad. Los profesores y alumnos de esos centros se convierten en beneficiarios prioritarios de los programas

y los recursos de la Consejería de Educación. Esta red de centros, que se inició en el año 2005 ha ido creciendo de manera irregular, hasta alcanzar la cifra de 131 en 2014.

Los alumnos de esos centros tienen también la posibilidad de presentarse y obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.) que gestiona el Instituto Cervantes a unas tarifas especiales. Los resultados obtenidos hasta la fecha son muy positivos.

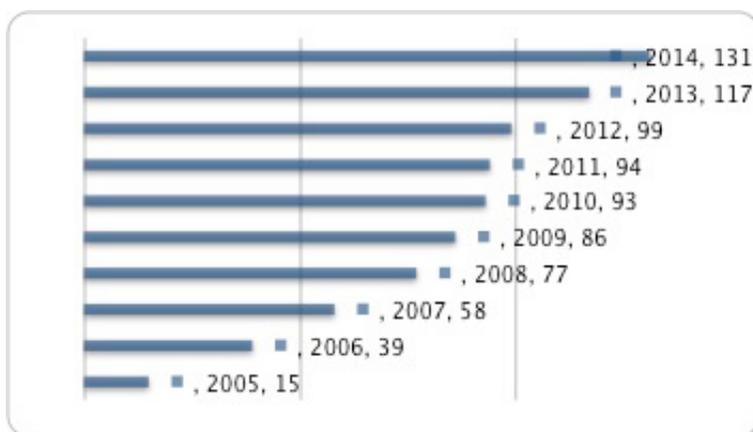


Figura 5 – Evolución de International Spanish Academies (ISAs).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación.

Por último, aunque no por ello menos importante que los anteriores, el programa de auxiliares de conversación. Tal y como he mencionado anteriormente, los modelos de enseñanza bilingüe se están desarrollando de forma constante especialmente en algunos países. Y España es uno de ellos. La extensión de esos modelos y el crecimiento de centros que lo implantan han generado durante los últimos años la necesidad de incrementar uno de los mejores recursos de esos programas. Los auxiliares de conversación son jóvenes nativos que ayudan y apoyan a maestros y profesores en su actividad docente. Con su presencia aportan y refuerzan los componentes cultural y lingüístico y son de gran ayuda para los alumnos así como para los profesores. El impacto producido en algunas Comunidades Autónomas, donde estos jóvenes han sido utilizados de manera óptima, ha sido tan positivo que la demanda de este recurso ha crecido de manera exponencial. Aunque proceden de muchos países, los Estados Unidos son la mayor fuente de suministro de auxiliares de conversación y cada año miles de jóvenes de diversos países, de los cuales más de 2.000 son jóvenes norteamericanos, se trasladan a España a trabajar durante un año en colegios o institutos.

La mayoría regresa al final de curso aunque, cada vez más, muchos jóvenes optan por prorrogar su estancia un segundo año.

Cada año esos dos mil jóvenes actúan como embajadores culturales norteamericanos durante su estancia en España, pero al mismo tiempo conocen la cultura española, aprenden a comunicarse en español y viven una multitud de experiencias que les marca para toda la vida. Cuando regresan, al igual que ocurre con los profesores visitantes, muchos de ellos contribuyen a mantener y a reforzar los lazos que unen nuestros países, nuestras culturas.

Es evidente que el español goza de excelente salud en el mundo en general y de manera muy especial en los Estados Unidos, país que está destinado a ser el primer país hispanohablante del mundo en unas décadas. La evolución de la expansión de nuestra lengua es un proceso en el que interviene una gran variedad de factores y de actores y la realidad confirma que se están haciendo grandes esfuerzos para asegurar una progresión adecuada. Como es obvio, la Consejería de Educación de la Embajada de España contribuye poniendo su grano de arena y además de los programas mencionados, ayuda y apoya a alumnos, profesores y centros con una variedad de actuaciones específicas, que se visualizan principalmente mediante la presencia de sus miembros en el mundo educativo, formación del profesorado, centros de recursos, concursos, información y por supuesto oferta de colaboración y ayuda a toda consulta o propuesta procedente de cualquier docente.

Obras citadas

El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes, Boletín Oficial del Estado, 2013.

Ethnologue. Languages of the World. <http://www.ethnologue.com>

García Delgado, José Luis, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez. *Valor económico del Español*. Madrid: Fundación Telefónica, 2012.

Languages Other. <http://www.bbc.co.uk/languages/guide/languages.shtml>

Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Comisión de las Comunidades Europeas, 1995.

“Most widely spoken Languages in the World”. One World Nations Online. http://www.nationsonline.org/oneworld/most_spoken_languages.htm

ESPAÑOL E INGLÉS: LA LENGUA COMO DETERMINANTE DEL COMERCIO INTERNACIONAL

José Luis García Delgado
Universidad Complutense
Real Academia de Ciencias Morales y Políticas

Juan Carlos Jiménez
Universidad de Alcalá

Aránzazu Narbona
Universidad de Alcalá
iTrain Global

Resumen: El español constituye hoy una gran lengua de comunicación internacional que favorece los flujos económicos de todo tipo, comenzando por los comerciales. El objeto de este trabajo es realizar un análisis comparado de la capacidad del español y el inglés para contribuir a los intercambios comerciales dentro de sus respectivos dominios lingüísticos. La lengua y la proximidad cultural derivada de hablar un mismo idioma se erigen en pilares esenciales del comercio, pudiendo llegar –es el caso del español frente al inglés– a suplir otras carencias y, de un modo específico, la calidad institucional, clave dentro del comercio entre los países. Así, compartir el español es, para los países hispanohablantes, un determinante de sus flujos comerciales más potente que el inglés entre los anglosajones. El modelo de gravedad aplicado en este trabajo al estudio de los flujos comerciales bilaterales dentro de una amplia muestra de países permite cuantificar ese *valor diferencial*. Del análisis se concluye la importancia de la fortaleza económica, cultural e institucional de los países como el mejor complemento de una lengua internacional compartida.

Palabras clave: español, inglés, comercio internacional, calidad institucional, modelo de gravedad. promoción

Abstract: *Nowadays, Spanish is a major language of international communication that contributes to the economic activity and commercial flows of all types. The aim of this study is to develop a comparative analysis of the capacity of Spanish and English to contribute to the bilateral trade*

exchanges within their respective linguistic condominiums. A shared language and cultural proximity are the cornerstone of bilateral trade flows, and might even compensate –in the case of Spanish in comparison with English– other deficiencies in the countries, specifically, in terms of institutional quality, a key driver for trade flows among countries. Therefore, sharing Spanish in the Spanish-speaking countries is a determinant of their trade flows more powerful than English among the Anglo-Saxons. The gravity model applied in this work to the assessment of bilateral trade flows within an ample sample of countries allows quantifying the relative value of languages. We conclude that the importance of the economic, cultural, and institutional strength of countries is the best complement for a shared international language.

Keywords: *Spanish, English, international trade, institutional quality, gravity model.*

Introducción¹

La palabra, la lengua común, ha sido vista desde el comienzo de los tiempos como un arma poderosa. El relato bíblico de Babel ofrece una primera idea intuitiva del valor económico de una lengua común y de los costes de no entenderse a través de ella. Nada más eficaz para castigar el pecado de orgullo de aquellos seres que intentaban construir una torre “con la cúspide en los cielos” que confundir su lenguaje, “de modo que no entienda cada cual el de su prójimo” (Génesis 11, 4-7). Porque la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación, un sistema de interrelación entre los seres humanos, una especie de moneda única cuyo uso reduce los costes de transacción. Así lo entendió hace medio siglo un reconocido economista, Jacob Marschak, al hablar por primera vez de la “Economía de la lengua” (*Economics of language*) y definir a esta como “el más desarrollado sistema de comunicaciones entre las organizaciones humanas” (136). Una interrelación que significa, desde el punto de vista de la economía, ante todo, intercambio: la posibilidad, como ya intuyó Adam Smith hace más de dos siglos en su célebre *Riqueza de las naciones*, de especializarse y comerciar: para el *padre* de la economía, el principio que motiva la división del trabajo es la consecuencia de “la propensión a permutar, cambiar y negociar una cosa por otra”; una propensión que, a su vez, “como parece más probable, es la consecuencia de las facultades discursivas y del lenguaje” (Libro I, Cap. 2, página 16).

Pero la relación entre lengua y economía es por muchos motivos compleja. De ahí seguramente el lento asentamiento de la “Economía de la

¹ Este trabajo es fruto del proyecto de investigación “Valor económico del español”, patrocinado por la Fundación Telefónica.

lengua” como disciplina científica y su dispersa orientación hacia objetos de atención diversos dentro del campo económico, como han subrayado Grin y Zhang y Grenier.

Lengua y economía mantienen una relación de doble sentido. Por una parte, la posesión de una lengua de alcance internacional es una fuente generadora de valor económico. A los beneficiarios de este activo –una lengua común– les permite, por un lado, proyectar hacia el exterior aquellas industrias que utilizan la lengua como un insumo básico en su proceso de generación de valor (entre las más destacadas, las industrias culturales, de enseñanza del idioma o de las comunicaciones); y, por otro, reducir los costes de transacción de todas aquellas operaciones que se realizan entre los países pertenecientes a la misma comunidad idiomática, potenciando así la internacionalización de sus economías y la proyección internacional de sus agentes económicos (a través del comercio, la inversión o la emigración, por ejemplo).

Por otra parte, la relación entre lengua y economía funciona también en sentido inverso: la economía de un país –o de un conjunto de países– y, en particular, su capacidad competitiva, influye en la extensión y el dominio internacional de su lengua. Por supuesto, no es la vitalidad económica el único factor condicionante: junto a la salud económica –y en buena medida ligados a ella–, el vigor político, científico, tecnológico y cultural de un país, incluso su poderío militar, son factores que impulsan igualmente el uso de su idioma como lengua internacional. Puede afirmarse, en todo caso, que el poderío económico opera como un factor multiplicativo sobre dos de las funciones básicas que cumple una lengua, esto es, la de “servir como medio de intercambio comunicativo” –al multiplicar el número de transacciones– y la de “actuar como señalador de estatus” –al aumentar la reputación asociada a esa comunidad lingüística– (García Delgado, Alonso y Jiménez 136).

De este modo, la relación de doble sentido entre lengua y economía conforma una especie de círculo virtuoso: la solidez económica de una comunidad lingüística acentúa la capacidad de proyección internacional de su lengua y, a su vez, esa mayor internacionalización puede actuar como una fuente de beneficios económicos. Esto es, de un valor económico –o, mejor, de un conjunto de valores heterogéneos– de imperfecta, pero posible valoración.

El valor económico de una lengua es como el brillo de una piedra preciosa: al igual que una gema tallada ofrece múltiples facetas, distintos prismas a través de los cuales la luz penetra y se refleja, una lengua común cumple distintas funciones al ser observada desde un punto de vista económico. Pero el *valor* de estas funciones no es algo que pueda sumarse para darnos una cifra mágica. Como los reflejos de la gema, ofrece un valor poliédrico. Son *valores* que hay que considerar, aquilatar y tratar de cuantificar por separado. Básicamente, y sin ningún orden de prelación valorativa, pueden distinguirse tres funciones básicas de una lengua generadoras de valor económico.

La lengua es, por un lado, un depósito de riqueza, esto es, una herencia cultural y un signo de identidad de los pueblos. El valor de la lengua, en este sentido, se deriva de los componentes de identidad que transmite; de su carácter, en definitiva, de bienes patrimoniales que hay que cuidar y conservar. Las políticas lingüísticas suelen invertir precisamente en la preservación de esta dimensión identitaria de la lengua, dándonos así una medida pecuniaria de su valor para la comunidad.

Por otro lado, la lengua es la materia prima en la que se expresan pensamientos y sentimientos, ideas y emociones –también valores– que se materializan en bienes y servicios, una parte de los cuales se ofrece en el mercado (y tienen, por tanto, un precio). Es el caso de la mayoría de los bienes culturales, que nacen de actividades creativas que tienen en la lengua su materia prima esencial, y de actividades como la enseñanza de la lengua o las telecomunicaciones, que existen –directa y necesariamente– gracias a ella. Pero hay que ser conscientes de que una buena parte del valor de una lengua no *pasa* por el mercado ni puede medirse, aunque sea de un modo siempre imperfecto, a través de un precio. La lengua actúa igualmente como un gran factor de aproximación, y eso tiene ventajas específicas para las más comúnmente utilizadas.

En efecto, la lengua, además de materia prima del conocimiento que da lugar a actividades económicas concretas, es, ante todo y diríamos –desde el punto de vista de la economía– que sobre todo, una gran herramienta de comunicación social: la más antigua y poderosa tecnología de la que disponemos los seres humanos para comunicarnos e intercambiar. Como tal, la lengua posee dos cualidades esenciales. Por un lado, reduce lo que en economía se llaman *costes de transacción*, esto es, de ponerse de acuerdo con la otra parte. Dicho en positivo, una lengua común reduce las distancias y facilita la movilidad de los recursos y factores productivos, aproximando psicológicamente a los agentes económicos. Por otro lado, la lengua tiene las características de un “bien de club”, aumentando su potencia con el número –y el poder económico– de quienes la poseen (en este caso, de quienes la hablan). Combinadamente, estas dos cualidades económicas de una lengua común permiten multiplicar los intercambios internacionales entre los países, con el beneficio de creación de riqueza que ello supone para las partes, tanto mayor cuanto más nutrido sea el “club” de sus hablantes.

Pues bien, el objeto de este trabajo se centra básicamente en la tercera de estas grandes funciones enunciadas y, en concreto, en la capacidad de una lengua común –el español–, compartida por un amplio número de hablantes en diferentes países, de convertirse en un instrumento de internacionalización. Expresado en corto, poseemos un activo, una lengua común, que nos acerca a otros cerca de 500 millones de personas en todo el mundo, y que se traduce, de hecho, en mayores niveles de intercambio comercial dentro de nuestros países. Esto es lo que aquí va a fundamentarse.

La publicación se articula, tras esta introducción, en tres apartados. El que sigue hace un breve apunte del peso económico del español –por ser precisos, de los hispanohablantes– en el mundo. A continuación, se hace

una sintética presentación de los modelos de gravedad empleados para examinar el peso de distintos factores culturales e institucionales en el comercio internacional, prestándose, en el siguiente apartado, una particular atención a la lengua como factor de aproximación económica. Por último, y antes de una breve recapitulación, se exponen los resultados de aplicar una amplia base de datos internacionales al análisis de la lengua como factor de estímulo de los flujos comerciales entre los países, fijando la atención en uno de ellos: el destacado peso del español entre los países hispanohablantes, al compararlo con el del inglés entre los anglosajones.

El peso económico del español en el mundo

La demografía, los más de 500 millones de hispanohablantes en el mundo, es un buen argumento sobre el que comenzar a basar la potencia económica de un idioma y su uso internacional. Pero poco puede edificarse si sobre esa base no hay una comunidad lingüística potente económicamente.

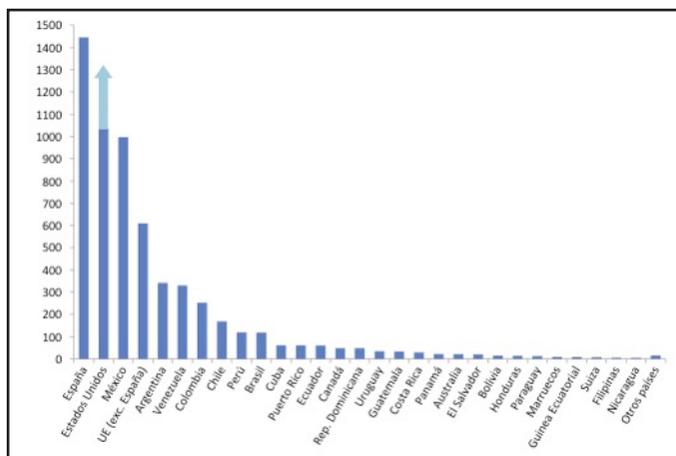


Gráfico 1.- Capacidad de compra de los hablantes de español en el mundo, ca. 2010
(en miles de millones de dólares norteamericanos)

Nota: Los hablantes de español comprenden los grupos de dominio nativo y de competencia limitada, estimados ambos para fechas, dependiendo de los países, en torno de 2010. La capacidad de compra de todos ellos se ha aproximado a través de la renta per cápita –en dólares corrientes, con el Atlas Method del Banco Mundial– de sus respectivos países, salvo

en el caso de los hispanos norteamericanos: como la capacidad de compra del total de la población norteamericana, según las estimaciones del Selig Center for Economic Growth (11,115 billones de dólares), resulta ser el 76 por 100 del PIB de Estados Unidos (14,601 billones), a tenor en este caso del Banco Mundial, si a la capacidad de compra estimada para los hispanos norteamericanos (1,004 billones de dólares) se le aplicara el correspondiente factor de *elevación* para hacerla homogénea con el criterio de renta per cápita del resto de los países, ésta supondría en 2010 en torno de 1,32 billones de dólares (que elevarían hasta ese punto la barra de Estados Unidos en el gráfico). *Fuentes:* Elaborado con los datos poblacionales de Moreno y Otero, actualizados con los del Instituto Cervantes para el entorno de 2010, y con los de renta per cápita del Banco Mundial para 2010, *World Development Indicators* (accesibles en <http://www.worldbank.org>), salvo en el caso de los hispanos norteamericanos, en que se han seguido las estimaciones del Selig Center for Economic Growth para ese mismo año.

Las cifras más actualizadas del Instituto Cervantes, a partir de estimaciones y datos censales de años diversos según los países, pero que cabe entender fechadas en el entorno de 2010 (*El español: una lengua viva. Informe 2013*), hablan ya de 528 millones de hablantes de español en el mundo, contando a los 20 millones de aprendices de español como lengua extranjera. Muy concentrados en el condominio lingüístico del mundo hispánico donde es lengua oficial (y donde lo hablan el 97 por 100 de sus habitantes), pero también extendidos en otras áreas, algunas de gran poder económico (Estados Unidos y el resto de Europa, destacadamente).

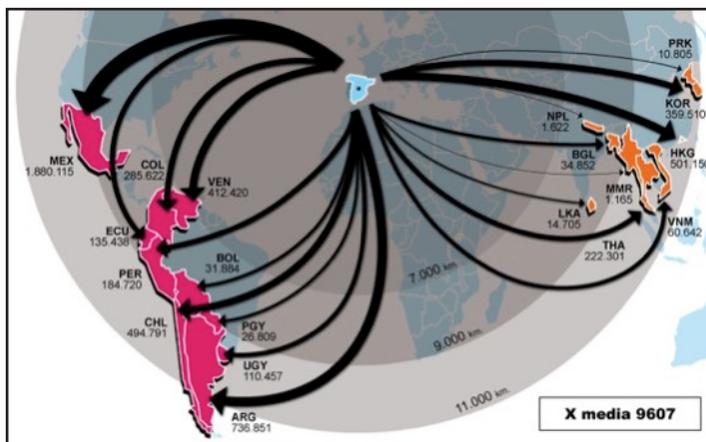
Pero, ¿qué capacidad de compra representan estos hablantes de español en el mundo? El gráfico 1 trata de responder a este interrogante atribuyendo a cada hispanohablante la renta per cápita de su país —con la excepción del colectivo de habla hispana en Estados Unidos, donde tal supuesto sería claramente exagerado—, como mejor forma de aproximar ese poder. Se trata de una renta per cápita conjunta que ronda el 10 por 100 del total mundial; algo por debajo si se hace una muy cautelosa estimación de las cifras de los hispanohablantes de Estados Unidos, y en torno de ese porcentaje bajo supuestos algo menos estrictos (es lo que trata de reflejar la flecha del gráfico, tal y como se detalla en la nota al pie).

Cabe destacar aquí que esta estimación eleva en cerca de un punto porcentual, del 9 al 10 por 100, el realizado anteriormente por los autores para el entorno de 2005, lo que revela tanto la ampliación del “club” de hablantes de español como el sostenido aumento de su capacidad de compra en un buen número de países iberoamericanos, por no hablar del que viene experimentando el colectivo hispano en Estados Unidos (véase la serie anual de publicaciones *The Multicultural Economy*² (9), bajo la dirección de Jeffrey M. Humphreys, en el Selig Center for Economic Growth).

² Vid. <http://www.latinocollaborative.com/wp-content/uploads/2013/10/Multicultural-Economy-2013-SELIG-Center.pdf>

En definitiva, esta presencia económica de los hispanohablantes permite crear un espacio de intercambios más fácil. Aunque más adelante se fundamente con alguna modelización más compleja, basta de momento con echar un vistazo a la geografía del comercio internacional de España (“ejemplo de caso” de una realidad más amplia, pero bien expresivo) para darse cuenta palmariamente del efecto beneficioso de la lengua común como instrumento de la internacionalización empresarial.

El mapa 1, obtenido a partir de la base de datos (*DataComex*)³ del Ministerio español de Economía y Competitividad, permite una sencilla pero muy expresiva aproximación. En él se han trazado con un compás centrado sobre España dos círculos concéntricos: uno, el de radio más corto, tomando como referencia el país más cercano a España de los hispanohablantes (Venezuela); y, el de radio más largo, el más alejado (Chile). A partir de aquí, pueden seleccionarse, entre los países del resto del mundo –que resultan ser asiáticos– situados dentro de ese arco de distancias máxima y mínima en otras latitudes, los que tienen además un PIB intermedio entre el del país de mayor renta entre los hispanohablantes de América (México) y el de menor renta (Paraguay), de modo que a la equivalencia de distancia se añada la homogeneidad en cuanto a sus niveles de desarrollo.



Mapa 1.- Exportaciones españolas, promedio 1996-2007
(en miles de euros)

En el mapa se representan los once países de habla hispana (en color rosa) y los nueve países asiáticos (en color naranja) que, con tamaño económico similar a aquellos, entran dentro del doble círculo concéntrico. Las flechas son un reflejo proporcional de los flujos comerciales que cada

³ Vid. <http://datacomex.comercio/es>

uno de estos países ha recibido de las empresas españolas como promedio en el período considerado, 1996-2007. Tal y como refleja este mapa, España dirigió en promedio tres veces más exportaciones a los países hispanohablantes que hacia los asiáticos de parecida distancia y tamaño económico.

Por supuesto que no todo ello se debe tan solo a la lengua común, pero es indudable que esta condensa todo un conjunto de factores de afinidad histórica y cultural imposibles de dissociar de ella, por no hablar de los que permiten explotar las ventajas competitivas sobre las que se ha fundamentado la internacionalización de las empresas españolas: habilidades políticas, capacidades organizativas, de dirección, relacionales, de ejecución de los proyectos... así como el desarrollo de lazos cooperativos, tal y como señalan García-Canal, Guillén y Valdés-Llaneza. La base de datos de los autores del presente trabajo, referida al comercio bilateral de mercancías de 51 países, reafirma esta apreciación: en relación con sus exportaciones totales, España comercia con los países americanos de habla hispana más del doble que lo hace Italia, casi dos veces y media más que Alemania, y en torno del triple que el Reino Unido o Francia.

Si destacado ha sido este efecto de la lengua común sobre los movimientos de bienes y de inversiones de las empresas españolas y su sobresaliente proceso de internacionalización de las dos décadas pasadas, no menos lo está siendo hoy para un conjunto cada vez más amplio de empresas “multilatinas” –o “translatinas”– que ejercen su actividad internacional en diversos mercados, con origen en algún país de habla hispana (Cuervo-Cazurra). Surgen, así, “empresas transnacionales latinoamericanas emergentes que han realizado inversiones directas fuera de sus países de origen”, como las define la CEPAL (69), con creciente impacto en la región (con México y Chile a la cabeza, después de desinflarse Argentina), cuya fuerza internacional se basa, antes que en otros horizontes más alejados, en el de los mercados próximos, más accesibles gracias a la lengua común. La proximidad lingüística con el portugués permite incluir en este mismo razonamiento a Brasil, actualmente el primer país dentro de la región en cuanto a número de multinacionales latinas.

El salto y la progresión de estas empresas en la última década no puede dejar de calificarse de excepcional: si al comienzo del nuevo siglo no había en América Latina más que 170 empresas que facturaban más de mil millones de dólares al año, diez años después, en 2010, la cifra superaba las 500, tal y como ha documentado Santiso. Pero quizá lo más sobresaliente sea que estas translatinas están actuando cada vez en más sectores, desde más países y en más países de destino; incluso, progresivamente, fuera de la región y del área lingüística del español, probando así la importancia de la lengua común para dar el primer salto exterior. Estas translatinas, como hicieron las “translatinas españolas” en el decenio de 1990, tienden a orientarse, al menos en sus fases iniciales, hacia los otros mercados americanos,

para luego, sobre la experiencia de este “banco de pruebas” para su efectiva internacionalización, extenderse a otras latitudes.

Los modelos de gravedad como herramienta de análisis económico

Los modelos gravitatorios postulan que un flujo económico emitido por un país i a otro j (ya sea de comercio, inversión, mano de obra...) puede ser explicado por las fuerzas motoras existentes en cada uno de ellos, es decir, por los diversos factores que impulsan o frenan dichos intercambios. Con este modelo, por ejemplo, se pueden explicar los flujos comerciales a partir de las ecuaciones básicas de gravedad que consideran, esto es, el tamaño económico de los países involucrados así como la distancia física que los separa. Esto es:

$$X_{ij} = \alpha_{ij} \cdot O_i \cdot D_j \cdot d_{ij} \quad \text{siendo: } i = 1, 2, \dots, n \quad j = 1, 2, \dots, m$$

Donde X_{ij} es la variable dependiente, la magnitud de los flujos económicos (exportaciones bilaterales) que se dan entre dos países i y j en un período t . En tanto que O_i y D_j son la dimensión económica (renta) de los países involucrados en el intercambio (origen y destino, respectivamente), y d_{ij} la distancia física que los separa (en kilómetros). De modo que:

$$\text{Log } X_{ij} = \alpha_{ij} + \beta_1 \cdot \log O_i + \beta_2 \cdot \log D_j + \beta_3 \cdot \log d_{ij} + u_{ij}$$

De hecho, esta especificación aditiva que resulta tras la transformación logarítmica es la más apropiada para el análisis que aquí se propone, ya que con ella se identifica la importancia relativa de cada país implicado en el comercio. Esta especificación básica del modelo permite la incorporación de nuevas variables con las que ir afinando el análisis de los flujos, de tal manera que, en nuestro caso, podrá evaluarse igualmente el efecto de los distintos factores culturales —incluida la lengua, por supuesto— e institucionales sobre dicha variable dependiente.

Esta herramienta de análisis económico ha cosechado en los últimos años un renovado interés en el mundo académico, no solo por los buenos resultados explicativos obtenidos, y, por tanto, su éxito empírico, sino también por la mejora de sus bases teóricas (Deardorff) y en su especificación econométrica (Mátyás; Egger; Egger y Pfaffermayor; y Anderson y Van Wincoop).

La expansión del comercio mundial y la intensificación de los flujos de capital a lo largo del último medio siglo han sido tendencias muy relacionadas con los procesos generalizados de apertura y liberalización multilateral de los mercados, al igual que con las mejoras en los medios de comunicación —y de telecomunicación— entre los países. La lengua, *software* principal de comunicación entre personas y agentes económicos, es

un factor que no puede ignorarse como facilitador de los intercambios de todo tipo entre los países que la comparten. El ascenso del inglés como *lingua franca* de los negocios internacionales ha contribuido a la globalización, pero también se ha beneficiado de ella para asentar su dominio. Otras lenguas regionales de uso compartido por comunidades lingüísticas suficientemente amplias, caso del español, han ejercido, a una escala más limitada geográficamente, una función de aproximación económica, facilitando los intercambios.

Como ya se ha indicado, los flujos económicos entre los países se pueden explicar a través de una ecuación de gravedad. Siguiendo las pautas que marcan en cada caso las fuerzas gravitatorias entre los puntos de origen y destino, estos intercambios pueden intensificarse o frenarse, según los factores considerados *acerquen* o *separen* a los países. Además de considerar, pues, la dimensión económica de los países (en términos de PIB) involucrados en el intercambio y la distancia física que los separa (en este caso, en kilómetros), la cercanía cultural —una lengua o una religión comunes, un acuerdo regional o unos vínculos históricos determinados— e institucional —el nivel de corrupción, la cercanía al poder o el marco legal de los países, entre otros muchos factores relevantes— son dos grandes fuentes de modulación de las corrientes económicas entre los países. Pues bien: los modelos de gravedad son instrumentos analíticos que permiten ir identificando de manera consecutiva el peso relativo de cada una de esas variables en la intensidad de los intercambios.

Aun manteniendo las cautelas que se derivan de las fuentes estadísticas empleadas para cuantificar estas fuerzas “no económicas” de los intercambios (como sucede con las distancias cultural e institucional, medidas a través de indicadores agregados que suman y ponderan variables un tanto dispares y de difícil cuantificación) y del propio sesgo de los indicadores contruidos para medirlas y que se incorporan a las ecuaciones de gravedad (resumiendo en variables dicotómicas, cero-uno, el hecho de compartir, por ejemplo, una religión o un idioma común), sí puede concluirse que la importancia de un idioma común como estímulo del comercio entre países es tal que puede llegar a superar a otros factores que *a priori* cabría pensar que debieran tener un peso superior. Por ejemplo, la integración regional (Narbona) o los costes de transporte e infraestructuras (Suárez Burguet *et al.*). Esto se ha observado igualmente en los flujos de inversión internacional (Portes y Rey; y Loungani *et al.*).

La cultura es un elemento intangible que define a los pueblos, de modo que a través de su conocimiento puede tenerse una mejor comprensión de los mercados internacionales y de los agentes que operan en ellos. A medida que se es capaz de conocer la historia de un país, sus vínculos históricos con otros, sus creencias y sus valores, se pueden romper, o al menos suavizar, las barreras culturales; la distancia psicológica se transforma así en un puente entre los países que potencia sus flujos económicos. Poco

a poco, esos factores van tejiendo una red, un capital social, una confianza basada en la cercanía cultural, en la capacidad de comunicarse con *el otro* que, como bien destacaban Guiso, Sapienza y Zingales, facilita los intercambios internacionales en sus diversas formas: comerciales y financieros, y tanto de inversiones directas como de cartera. Concluyen, así, que “la cultura desempeña un papel esencial en la conformación de la confianza [y, por tanto, cabe añadir aquí, de las prioridades], más allá de lo que las consideraciones objetivas justificarían”, de tal modo que “las percepciones enraizadas en la cultura son determinantes importantes (y generalmente omitidos) del intercambio económico” (1095).

Por su parte, Stulz y Williamson y Aguledo y Davidson han incorporado en su análisis las creencias religiosas como parte de la cultura de los países, si bien su importancia es marginal en comparación con el hecho de hablar un mismo idioma. La cultura –entendida por estos autores como el idioma y la religión comunes– es uno de los determinantes que explica las diferencias en el nivel de protección legal de las inversiones entre los países.

Jiménez y Narbona, entre otros, siguiendo la metodología empleada anteriormente por Kogut y Singh, utilizan la *distancia cultural* –indicador agregado construido a partir de cuatro de los valores identificados por Geert Hofstede⁴ en su análisis de los flujos tanto comerciales como de inversión directa. En ambos casos, esta variable mejora la bondad del ajuste del modelo, si bien el coeficiente estimado es relativamente marginal al compararse con el que incorpora el idioma común.

El papel de las instituciones y su vínculo con el funcionamiento de los mercados, los gobiernos y los países afectan los costes de transacción y de eficiencia de los mercados y de los intercambios económicos (North). De este modo, la calidad institucional tiene efectos positivos –y significativos– sobre la apertura comercial de los países (Islam y Montenegro), los flujos bilaterales de comercio (Acemoglu *et al.*; De Groot *et al.*; Anderson y Van Wincoop; y Wei, entre otros) y de inversión (Razin *et al.*). Este es un hecho ya bien fundamentado en la literatura. Se plantea, no obstante, el problema de cómo definir –y, sobre esa base, cuantificar– las variables institucionales que se incorporan a los modelos. La solución dada, al igual que en el caso anterior de la distancia cultural, es la de crear un indicador agregado que, empleando en este caso los datos del Banco Mundial sobre temas de gobernabilidad,⁵ puede calcularse a partir de Kaufmann *et al.* (*Governance Matters V* y *Governance Matters VIII*).

⁴ Los valores considerados son: *Distancia al poder*; *Individualismo vs. Colectivismo*; *Masculinidad vs. Femenidad*; *Aversión al riesgo*; y *Visión de largo plazo*. Vid. <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions>

⁵ Los indicadores considerados son: Voto y control; Estabilidad política y au-

Combinando ambas perspectivas, Linders *et al.* incorporan en su análisis tanto los factores culturales como institucionales, concluyendo que la distancia institucional mantiene una relación inversa con los flujos comerciales, de modo que a menor distancia de este tipo, mayor comercio; en cambio, la distancia cultural y la calidad institucional aparecen relacionadas en sentido directo con los flujos comerciales. Por su parte, Kogut y Singh defienden la hipótesis de que cuanto más distantes culturalmente sean dos países, más distantes serán sus organizaciones y mayores, de ahí, los costes percibidos por los empresarios a la hora de entrar en esos mercados, optando por modalidades de entrada menos arriesgadas, tales como una *joint-venture*, en vez de la adquisición de una empresa local.

Además de la distancia institucional entre países, se han llevado a cabo otras aproximaciones a este concepto, enfocadas, por ejemplo, al origen legal de código civil (La Porta *et al.*), el nivel de corrupción (Mauro; Habib y Zurawicki), los perfiles institucionales (Bénassy-Quére *et al.*) o la facilidad con la que pueden hacer negocios en un país (Canals y Noguer).

En suma, las variables culturales e institucionales modulan en gran medida el sentido y la intensidad de los intercambios económicos entre los países. Dentro de las variables culturales, la lengua común adquiere una singularidad específica que conviene poner de manifiesto. Porque el idioma es la variable cultural que de manera más tangible reduce los costes de transacción e información implícitos en los flujos de bienes y de capitales, además de aminorar la distancia psicológica de los agentes implicados en esos intercambios. De ahí que merezca, dado además el objeto de este trabajo, una atención específica.

La lengua como factor de aproximación económica

La lengua es, sin duda, un pilar esencial en la conformación y la transmisión cultural de los pueblos y, aunque no sea su único componente, sí tiene una importancia vital desde el punto de vista de sus implicaciones económicas. Las relaciones, tanto entre personas como entre países, son más o menos fluidas dependiendo de una serie de variables que las facilitan o dificultan. En economía se identifica un concepto básico para explicarlo: los *costes de transacción*. Son los costes que implican las tareas de información, negociación y seguimiento (o garantía) en los que incurren los agentes para formalizar y cumplir los contratos sobre los que se fundamenta la actividad económica; los contratos, expresos o tácitos, que hay

sencia de violencia; Efectividad gubernamental; Calidad regulatoria; Estado de derecho; y Control de la corrupción. Vid. <http://www.govindicators.org>

detrás de cada intercambio o transacción entre dos partes. Pues bien: “una lengua compartida es una gran reductora de dichos costes”; o, a sensu contrario, puede decirse que “los costes de transacción se multiplican cuando las partes no cuentan con un mismo idioma de comunicación” (Jiménez y Narbona 48).

Esta función reductora de los costes de transacción a cargo de la lengua no se limita al ahorro en términos de simplificación o mayor rapidez de los intercambios económicos, con ser este un aspecto fundamental. Tiene otro componente más sutil, si se quiere, pero no menos importante: la lengua es también un “puente” –cultural y de lazos históricos y de confianza– que acorta la distancia en términos psicológicos entre individuos y países: frente a la barrera separadora de la distancia física, una lengua común –tanto más cuanto mayores sean los vínculos históricos y culturales que esa comunidad de lengua encierra– propiciará entornos de afinidad, haciendo que la distancia *percibida* para entrar en otro mercado sea menor de lo que puedan indicar las coordenadas geodésicas; y a muchas empresas les servirá de pértiga con la que saltar océanos o sortear cordilleras, antes que encaminarse por un camino más recto a mercados más extraños.

No es sencillo, sin embargo –y a pesar de la amplia evidencia internacional en este sentido– evaluar la importancia concreta, en cifras y proporciones, de la lengua como factor de aproximación psicológica; un valor que, además, será distinto en cada caso. El problema está en definir y medir no solo la “distancia cultural”, sino determinar además el peso relativo que dentro de ella tiene ese componente “lengua”. Algo en lo que solo se han dado pasos preliminares y aún tentativos, de la mano, fundamentalmente, de los modelos de gravedad.

La lengua ha sido incorporada en este tipo de ecuaciones como una variable dicotómica (*dummy*, si se disculpa el anglicismo técnico), esto es, con dos únicos valores posibles: uno, cuando es compartida entre dos países, y cero en caso contrario. Numerosos trabajos han empleado estas variables dicotómicas para capturar de manera sencilla la cercanía (valor uno) o lejanía (valor cero) lingüística entre los países, si bien no dejan de ser una simplificada expresión de una realidad mucho más compleja. Difícilmente puede pensarse que Brasil y China, por ejemplo, mantienen idéntica distancia lingüística con España. O que la pujante presencia hispana –y del español– en Estados Unidos carece de efectos de aproximación lingüística con los países considerados hispanohablantes.

Algunas alternativas se están explorando en los trabajos internacionales sobre esta cuestión, pero quizá quepa aquí subrayar una –por la potencialidad que ofrecen para su cuantificación los exámenes del Instituto Cervantes–, y son los indicadores de distancia lingüística entre el inglés y las otras lenguas del mundo empleados por Chiswick y Miller, que reflejan, a partir del resultado de las pruebas de los aprendices de inglés de distin-

tas lenguas, los diferentes grados de dificultad que los grupos inmigrantes experimentan para aprender esta lengua. Estos autores emplean datos del examen de lengua inglesa que la Oficina de Servicios de Lenguas del Departamento de Estado Norteamericano⁶ realiza a los inmigrantes que quieren residir en Estados Unidos. Su supuesto de partida es que a menor nota media obtenida en el examen, mayor es la distancia lingüística entre el inglés y el idioma extranjero de esos estudiantes. De esta manera, Chiswick y Miller elaboraron un índice de distancia lingüística (*linguistic distance*) como la inversa de la nota media (*language score*) obtenida en el test, lo que les permitió establecer un ranking de cercanía entre el inglés y las principales lenguas del mundo.

En una línea de trabajo complementaria, Mélitz (“Geography, Trade”) definió dos medidas de proximidad lingüística. La primera de ellas la denominó “circuito de comunicación abierta” (*open-circuit communication*), y se da cuando en los dos países que comercian existe la misma lengua oficial o hay un mismo idioma hablado por una proporción suficientemente amplia de la población, que cifra en un 20 por 100 o más del total. La segunda medida depende del número de habitantes de ese idioma, y la denominó “medida de comunicación directa”: considerando que al menos el 4 por 100 de la población lo hable, se obtiene un total de 29 idiomas relevantes en el mundo, permitiendo una reducción significativa con respecto a las más de 6.000 lenguas que están contabilizadas a escala universal.

En un trabajo posterior en el que Mélitz (“Language and Foreign Trade”) empleó solo el idioma oficial común como medida de la distancia lingüística entre los socios comerciales, obtuvo como conclusión que este tipo de variables infravaloraba la importancia de la lengua como determinante de los intercambios comerciales bilaterales de los países. De ahí que Mélitz y Toubal hayan desarrollado recientemente una nueva metodología en la que diferencian entre la lengua oficial común (*common language*, COL), el idioma común hablado (*common spoken language*, CSL), el idioma común nativo (*common native language*, CNL) y la proximidad lingüística entre los idiomas (*linguistic proximity*, LP).

La primera de estas variables (COL) es una variable binaria que toma valor uno, si dos países comparten el mismo idioma oficial y, cero, en caso contrario. La variable de idioma común nativo (CNL) fue elaborada por Mélitz y Toubal a partir de los datos oficiales proporcionados por *Ethnologue* y la *Enciclopedia Británica*. La medida de la fluidez lingüística de un idioma hablado (CSL) la construyeron con los datos de *Ethnologue* y el *CIA World Factbook*, dando por buenas las *ratios* de alfabetización previamente calculadas por Mélitz. Por último, la proximidad lingüística (LP) está calculada íntegramente con datos de los exámenes de lengua oficiales,

⁶ Vid. <http://www.state.gov/m/a/ols/index.htm>

bien de inmigrantes en el país, bien realizados por los candidatos a programas de estudio en el extranjero.

Méltiz y Toubal concluyen que el estudio económico de las lenguas empleando una sola dimensión –como la que proporciona el considerar el idioma común (CL)– infravalora el peso total que puede tener este factor. Según sus estimaciones, compartir un idioma incrementa un 68 por 100 el flujo bilateral de bienes homogéneos y un 124 por 100 el de bienes heterogéneos diferenciados. Hacen además mucho hincapié en el papel que los inmigrantes desempeñan a la hora de mejorar la capacidad de comunicación entre los mercados de diferentes países, así como el de los traductores e intérpretes.

Fidrmuc y Fidrmuc, para evitar esa posible infravaloración que se deriva de considerar tan solo la lengua oficial de un país, completan su análisis incorporando la capacidad que los agentes económicos tienen de hablar un segundo idioma, como elemento facilitador de las transacciones económicas comerciales dentro de la Unión Europea, con datos para la UE-15 en el período 2001-2007. Aplican estos autores el modelo empleando diversas variables aproximativas para los distintos idiomas, centrándose en los casos del inglés, el francés y el alemán. Prueban, empleando un modelo de gravedad, que existe una alta correlación positiva entre el comercio bilateral de dos países y la probabilidad de que dos individuos al azar sean capaces de comunicarse en inglés. Para el resto de los idiomas encuentran también una correlación positiva, pero en ninguno tan significativa como en el caso del inglés. Nótese que solo un tercio de los europeos que hablan de manera fluida el inglés son nativos de ese idioma y, por tanto, dentro de la Unión este se convierte en *lingua franca* para los negocios.

Más recientemente aún, Ispording y Otten (4) han utilizado como medida alternativa la similitud fonética y léxica entre todas las lenguas del mundo que proporciona el programa automático de similitud ASJP (*Automatic Similarity Judgement Program*), elaborado por el Instituto de Antropología Evolutiva German Max Planck,⁷ a través de la distancia Levenshtein normalizada. Un algoritmo calcula la distancia fonética entre todos los alfabetos del mundo, lo que permite, tras una sistematización, obtener una medida expresada en porcentaje de similitud entre dos idiomas, que es la distancia Levenshtein. Emplean esta medida lingüística tanto en un análisis microeconómico, con datos del censo norteamericano de inmigrantes, como en un análisis macroeconómico, a través de un modelo de gravedad. Sus resultados concluyen que existe una fuerte correlación negativa entre la distancia lingüística y la capacidad de los inmigrantes para aprender un idioma en otro país. Afirman, además, que “la distancia Levenshtein es una variable explicativa adicional que propor-

⁷ Vid. <http://www.eva.mpg.de/index.html>

ciona una nueva y fuerte evidencia respecto al hecho de que las barreras lingüísticas afectan al comercio más allá del mero hecho de compartir un idioma oficial común”.

En otra línea metodológica, los índices de fragmentación etnolingüística, empleados por Hall y Jones, Wagner, La Porta *et al.* y Rauch y Trindade, o de diversidad lingüística, como el de Grimes, aparecen igualmente como posibles alternativas al uso de las variables dicotómicas cero-uno.

En síntesis, al tratar de cuantificar el valor diferencial, esto es, la ventaja que una lengua común aporta a los flujos económicos entre los países, la principal dificultad estriba en la cuantificación de lo que hay de “común” entre dos lenguas, por cuanto existen muchas y variadas posibilidades de medirlo, dependiendo del punto de vista que se quiera adoptar: la oficialidad de un idioma, la capacidad de comunicación que este proporciona a sus habitantes con respecto a los de otros países... Asimismo, hay limitaciones que se derivan de la presencia de otros factores de cercanía cultural, como son los vínculos históricos y coloniales, por ejemplo, cuyos efectos se atribuyen muchas veces a la propia lengua y que no son sencillos de deslindar en los modelos.

La lengua es, en cualquiera de los casos, un factor cultural clave para mejorar el conocimiento de los mercados exteriores y reducir la distancia psicológica –sobre todo una vez que la distancia física ha ido perdiendo importancia merced a la mejora de las comunicaciones y las telecomunicaciones– entre los socios comerciales, aproximándolos y haciéndoles mutuamente más atractivos para la entrada de sus respectivos productos. Pero la cuantificación de la variable lingüística sigue siendo un reto para su incorporación a los modelos económicos como uno de los determinantes esenciales de los flujos económicos internacionales. En todo caso, se dispone ya de resultados que permiten fundamentar la magnitud de sus efectos sobre el comercio.

Resultados del modelo: español vs. inglés en el comercio internacional

Siguiendo la metodología sumariamente expuesta –y cuyo detalle el lector hallará en Jiménez y Narbona–, procede analizar ahora, sobre esta base, los flujos comerciales internacionales entre los 51 países de la muestra de países seleccionada para el período comprendido entre 1996 y 2012.

Dado que el objeto de este trabajo es cuantificar el valor diferencial que el español y el inglés tienen en el comercio de los respectivos países en que es lengua oficial, una primera etapa de la estimación se centrará en la especificación básica del modelo de gravedad, incluyendo, además de las variables básicas de la ecuación de gravedad –el tamaño económico

de los países, a través de la renta ($Y_i Y_j$), y la distancia ($Dist_{ij}$)– y la que representa una frontera común (Adj_{ij}), una variable instrumental genérica ($Lang$) que capture el efecto de la lengua; a continuación, se incluyen las variables culturales –distancia cultural (DC_{ij}) y religión común (Rel)– e institucionales –distancia institucional (DI) y calidad institucional (IQ_i)– que complementan los factores determinantes del comercio bilateral de los países, a las que se añade el que estos formen parte o no de un Acuerdo Regional de Integración (AIR), reductor de sus barreras comerciales y favorecedor de sus intercambios; finalmente, se compararán dichos resultados con los obtenidos en otra especificación, ya con dos variables independientes para cada una de las dos lenguas analizadas, español (Esp) e inglés (Eng).

Inicialmente se trabajó sobre un conjunto de factores mayor. Pero, para determinar cuáles eran las variables que debían incluirse en la ecuación de gravedad que aquí se presenta, se calcularon previamente las matrices de correlación entre ellas, de manera que se han desechado algunos factores que presentan problemas de colinealidad entre sí. Las variables que finalmente se han incluido en el modelo se han agrupado en tres bloques:

- i. *Variables gravitacionales básicas*: son el PIB de los socios comerciales, la distancia física que los separa, más una variable *dummy* que captura el efecto frontera.
- ii. *Variables culturales*: incluyen el indicador agregado de distancia cultural entre países, calculado a partir de los datos de Hosftede, la religión que se profesa en cada uno de los países, y, lógicamente, las variables lingüísticas, que capturan a través de valores binarios (ce-ro-uno) tanto el hecho de compartir un mismo idioma oficial como de que este sea, específicamente, el inglés o el español.
- iii. *Variables institucionales*: todas se han calculado a partir de los indicadores de Kaufmann, la distancia institucional entre los mercados y la calidad institucional de cada uno de ellos; como variable de carácter igualmente institucional, se ha incluido, como variable binaria, el pertenecer o no a un Acuerdo Regional de Integración.

A partir de todas estas premisas, en el cuadro 1 se presenta el resumen de las estimaciones obtenidas.

Variables	Variable dependiente: Log (X_{ij}), Panel (1996-2012)			
	[1]	[2]	[3]	[4]
Log $Y_i Y_j$	1.564244 ^a (0.0086894)	1.549321 ^a (0.0086924)	1.530114 ^a (0.0085837)	1.533794 ^a (0.0086409)
Log Dist _{ij}	-1.185564 ^a (0.0330759)	-1.056403 ^a (0.0322932)	-1.030385 ^a (0.0306182)	-1.04866 ^a (0.0306255)
Adj	0.0012061 (0.1525078)	0.0219615 (0.147398)	0.0261121 (0.1386493)	0.1109806 (0.1379161)
Lang	0.9669221 ^a (0.0913349)	1.027243 ^a (0.0898421)	1.064606 ^a (0.0844824)	
Esp				1.632476 ^a (0.1426633)
Eng				0.8124261 ^a (0.1461365)
AlR		0.4961353 ^a (0.0321908)	0.476113 ^a (0.0322123)	0.4688266 ^a (0.0322074)
DC _{ij}		0.2013813 ^a (0.0192534)	0.2181482 ^a (0.0186235)	0.2121172 ^a (0.0185461)
Rel		0.686991 ^a (0.0630327)	0.6214565 ^a (0.059422)	0.5286549 ^a (0.0616237)
D _{ij}			-0.071679 ^a (0.0066471)	-0.0675335 ^a (0.0066408)
IQ _i			0.1009131 ^a (0.0212)	0.1143245 ^a (0.0214197)
IQ _j			0.1957648 (0.1353342)	0.2037617 (0.1353624)
N° obs.	43100	43100	43100	43100
N° grupos	2553	2553	2553	2553
R ² overall	0.6772	0.6960	0.7062	0.7055
χ ²	34152.98	35312.50	36204.87	36206.27

Cuadro 1.- Determinación completa del modelo de gravedad

Nota: (a, b, c) representan los niveles de confianza al 100, 99 y 95 por 100, respectivamente. Fuente: Elaboración propia (Stata 8.0).

En primer lugar, se observa que las variables básicas de la ecuación presentan los signos esperados a priori, es decir, un signo positivo para el tamaño económico de los mercados (aproximado por sus PIB) y el hecho de compartir una frontera física, mientras que la distancia entre los mercados supone, como es de esperar, un desincentivo para los flujos comerciales entre los países (signo negativo). Además, estas variables son estadísticamente significativas al 100 por 100. En la primera columna [1] solo se han considerado estas tres variables gravitacionales a fin de validar la bondad de la especificación, obteniéndose que el valor del estadístico R cuadrado aumenta (y, con ello, la bondad del ajuste mejora) a medida que se añaden nuevas variables, lo que indica que es capaz de explicar de una manera más fidedigna los determinantes de los flujos comerciales bilaterales entre los países de la muestra.

En segundo lugar, y en cuanto a la importancia de los factores culturales, la distancia cultural entre los mercados presenta un signo positivo. Esto puede estar reflejando la complementariedad entre los productos que

pueden ser ofrecidos por cada socio comercial, y, por tanto, que estos, siendo distintos a los del país, tengan un mayor atractivo en los mercados de destino. En cuanto a la variable dicotómica que recoge el hecho de compartir una misma religión, presenta un signo positivo. En ambos casos los coeficientes estimados son significativos al 100 por 100.

Respecto a las variables lingüísticas y, en primer lugar, a la lengua común, como determinantes del comercio bilateral entre los países, los resultados son concluyentes: la variable lengua común supone un factor multiplicativo del comercio entre los países que la comparten en torno del 163 por 100 en la especificación básica de la ecuación (columna [1]), y del 190 por 100 cuando se consideran todas las variables del modelo (columna [3]). Estos resultados, que además son también significativos al 100 por 100, están en línea con los obtenidos en el trabajo previo de los autores para el período 1996-2007 (Jiménez y Narbona 2011), y que aquí se ha extendido, con los datos más recientes, a 1996-2012.

Si se trata ahora de precisar en qué medida impulsan el comercio algunas lenguas concretas, la comparación esencial, a nuestros efectos, es la que puede establecerse entre el español y el inglés. Es cierto que ambas lenguas abarcan condominios lingüísticos dispares, no solo en tamaño, sino también por algunas de sus características concretas: el del español, muy concentrado geográficamente en el subcontinente americano (lo que hace que a la ventaja de la lengua común se una el acortamiento de las distancias físicas, y hasta, en muchos casos, la existencia de fronteras comunes, por lo que es fundamental controlar estas variables); el del inglés, más disperso, y también más difícil de delimitar numéricamente, por cuanto, además de su presencia en los países en que es lengua oficial –que son también los que en este trabajo se consideran anglófonos–, es segunda lengua para una gran parte de la humanidad, y, sobre todo, el gran idioma, *lingua franca*, de los negocios internacionales. Pero hay otra diferencia esencial que los modelos gravitatorios pueden ayudar a descontar del análisis: la capacidad de compra media de los hablantes de una y otra lengua. El inglés, al menos con la selección de países de la muestra, corresponde, en general, a países de mucho más alto nivel de renta que el del promedio de aquellos otros en los que se habla español, y de los que cabe esperar, por tanto, un mayor comercio mutuo.

Esto ayuda a comprender los resultados expuestos en el cuadro anterior, en el que, en la última columna ([5]), desaparece la variable ficticia lengua común (*Lang*), y aparecen dos nuevas –hablar español (*Esp*) o bien inglés (*Eng*) como lengua común–, con el fin de desglosar sus efectos respectivos. Pues bien, de acuerdo con esta especificación, compartir el español, controlados los otros factores incluidos en el modelo, aumenta el comercio bilateral en un 412 por 100, en tanto que compartir el inglés lo hace solo en un 125 por 100. En ambos casos, manteniendo un altísimo grado de significatividad estadística. Parece, pues, que el idioma común es

una variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones.

La razón de este mayor peso diferencial del español –respecto del inglés– como determinante del comercio entre los países que lo hablan como lengua oficial, puede deberse a que en los países anglosajones considerados en la muestra, varios de ellos de muy alto nivel de renta *per cápita* y con otras muchas afinidades culturales, la lengua es una variable menos decisiva, proporcionalmente, que en los países hispanos. Estos, por lo común de un nivel de renta intermedio-bajo a escala internacional, tienen en la lengua un poderoso argumento comercial y reductor de sus costes de transacción.

Cabe subrayar, por último, respecto a las variables institucionales incorporadas al modelo, que se obtienen igualmente los signos esperados a priori, y las estimaciones de sus coeficientes confirman que a mayor distancia institucional entre los países menores serán las exportaciones entre ellos (signo estimado negativo), mientras que a mayor nivel de calidad institucional de los socios comerciales mayores serán estos flujos bilaterales (signo estimado positivo).

Cuando se realiza una elemental estadística descriptiva de cómo la variable que representa la calidad institucional (IQ) se distribuye internacionalmente, se observa cómo en el ámbito del español las carencias en este terreno son más que evidentes: la mayor parte de nuestros países está por debajo del promedio (en una variable que se mueve entre 2,5 y -2,5), cuando no en puestos finales de la lista (gráfico 2: en trama roja, países “hispanos”; en azul, los “anglosajones”). Si se tiene en cuenta que la calidad institucional es una variable básica a la hora de explicar el volumen de los intercambios bilaterales a escala mundial, al incluir esta en el modelo, lo que parece estar reflejando es que los países de habla hispana comercian entre sí *a pesar* de sus deficiencias en este terreno. Es decir, que al incluir la calidad institucional, lo que debemos explicar es por qué nuestros países comercian en la proporción que lo hacen, y es entonces cuando la lengua común parece erigirse en un factor de cohesión que, en realidad, está supliendo otras deficiencias de los países hispanohablantes, fundamentalmente en lo que se refiere al buen gobierno y a la calidad de sus instituciones.

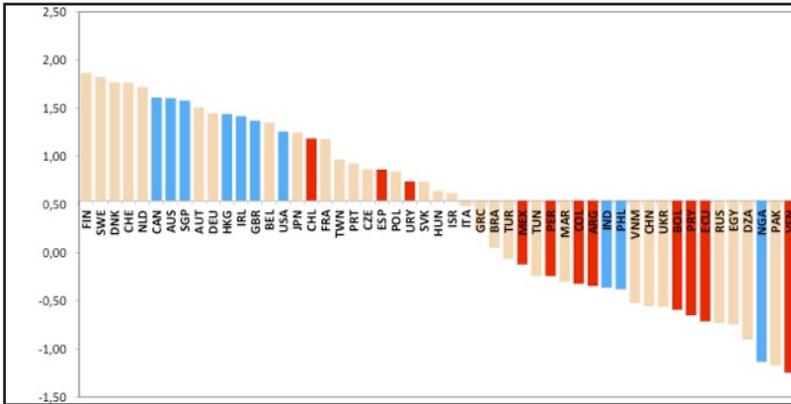


Gráfico 2.- Calidad institucional de los países de la muestra, 2012.
Fuente: Elaborado con los datos de Kauffman et al.

El caso de los países de habla inglesa considerados en la muestra parece ser justo el contrario: en ellos, la calidad institucional, la buena calidad institucional de la mayor parte de ellos –Nigeria sería el caso más desfavorable, pero adviértase cómo siete de los diez países anglosajones aventajan al primero de los hispanos–, se constituye en un factor explicativo tan poderoso del comercio mutuo que sirve para aquilatar en una gran proporción el peso de su lengua, el inglés, como determinante del comercio.

Pareciera, pues, como si los países anglosajones estuvieran llamados a comerciar, dadas sus características económicas e institucionales, con independencia, casi, de la lengua que les une; en tanto que los países hispanos, a falta de otros factores reductores de los costes de transacción y estimuladores de los intercambios, más allá de los que les proporciona la contigüidad geográfica, no tuvieran otro acicate como fundamento de sus relaciones comerciales que no fuera el de su lengua común. Nuestra base de datos, referida al comercio bilateral de mercancías de los 51 países de la muestra hasta aquí considerados, reafirma, con unos cálculos de estadística descriptiva muy simples, las conclusiones, más sofisticadas, del modelo econométrico: en relación con sus exportaciones totales, España comercia con los países americanos de habla hispana más del doble que lo hacen Francia o Alemania, el triple que Portugal y casi tres veces y media más que el Reino Unido. Adviértase que son proporciones que se mueven en los órdenes de magnitud detectados en las páginas previas –con nuestro modelo de gravedad– como factores de multiplicación del comercio debidos al español como lengua común, en particular cuando la calidad institucional –como sucede con España, en relación al promedio mundial– no es un hándicap. Un resultado que no se justifica, puede añadirse, ni por su dimensión económica ni por su nivel de renta relativa, y que ha de tener parte de su

explicación, junto con otros factores de identidad común, en uno que, además, reduce los costes de transacción, multiplica externalidades positivas, acorta la distancia psicológica, trenza vínculos de confianza y de creación de capital social y constituye la materia prima de unas industrias culturales de dimensión internacional: el español.

Conclusiones

En este trabajo ha podido fundamentarse la importancia de la lengua y, en concreto, del español, como factor multiplicador del comercio entre los países que lo comparten como lengua oficial.

Se ha comprobado, en primer lugar, el notable peso económico del español, aproximado a través del PIB de los hispanohablantes en el mundo: cerca del 10 por 100 de la renta mundial. Aunque esto no se traduzca directamente, como es lógico, en la adquisición de bienes y servicios de un tipo determinado, sí crea un amplio mercado que, en algún sentido, *habla en español*, y, quizá sobre todo, ayuda a la internacionalización de las empresas de los países de habla hispana, que abordan primero su salida a los mercados que les son más cercanos culturalmente y en los que no afrontan los costes de transacción de un idioma distinto. La experiencia de las empresas españolas y, más recientemente, de no pocas translatinas, avala esta percepción.

Los modelos de gravedad permiten, aun con todas sus limitaciones metodológicas, una útil cuantificación de la importancia de los distintos factores en el comercio bilateral de los países. En nuestro modelo, que abarca una amplia muestra de 51 países para un muy dilatado período (1996-2012), la lengua común, controlados los otros factores –aunque no todos, por problemas de colinealidad–, supone un factor de multiplicación de los intercambios del 190 por 100. Valor que no debe tomarse sino como una aproximación estimativa, cambiante con los países y años considerados, y susceptible además de ser aquilatada conforme puedan incluirse nuevas variables, de la importancia de la lengua como argumento comercial.

Que el peso del español –para los países de habla hispana– sea muy superior al del inglés –en los anglosajones– no está reflejando, como es lógico, la importancia de ambas lenguas en el comercio internacional, donde la segunda ejerce de auténtica *lingua franca*, sino más bien lo que nuestra lengua común supone de factor aproximativo frente a lo que otros nos alejan del intercambio mutuo. Esto es, una buena calidad institucional, base del comercio internacional.

Por más que todo esto exija seguir profundizando en el análisis, no debe dejar de subrayarse que la lengua tiene que ser una ventaja añadida a las que el progreso económico y la calidad institucional suponen para el comercio, no algo que les supla. A la luz de este resultado cobra todo su sentido la afirmación de Antonio Muñoz Molina en la jornada inaugural del IV Congreso de la Lengua Española en Cartagena de Indias, el 26 de mar-

zo de 2007: “El enemigo del español no es el inglés, sino la pobreza”. La pobreza y todo lo que esto significa, más allá de los indicadores materiales del nivel de vida de los países.

Las conclusiones de Jacques Mélitz (“Language and Foreign Trade”), en un destacado trabajo sobre los determinantes del comercio internacional, también a través de modelos gravitatorios, complementan muy bien la intuición de Muñoz Molina: subraya que una lengua común, como dictan la lógica, la Teoría económica y los otros estudios empíricos, estimula el comercio y ejerce externalidades positivas de red sobre este; pero el inglés, a pesar de su posición dominante internacional, no promueve más efectivamente que otras grandes lenguas europeas el comercio. Y quizá su resultado más robusto y novedoso: la alfabetización de la población (esto es, la capacidad misma de leer y escribir) es el factor que tiene una mayor y más positiva influencia sobre el comercio. Cabe imaginar las extraordinarias posibilidades que abre la conjunción de ambos factores en el caso del español.

Obras citadas

- Acemoglu, David, Simon Johnson, y James A. Robinson. “The Colonial Origins of Comparative Development. An Empirical Investigation”. *The American Economic Review* 91.5 (2001): 1369-1401.
- Aguledo, David y Louis Davidson. *The Gravity of Globalization*. Kelley School of Business. Indiana University, 2004.
- Anderson, James E. y Eric van Wincoop. “Trade Costs”. *Journal of Economic Literature* 42 (2004): 691-751. Bénassy-Quéré, Agnès, Lionel Fontagné y Amina Lahrèche-Révil. “Tax Competition and Foreign Direct Investment”. *CEPII Working Paper* 17(2003): 1-40.
- Canals, Claudia y Marta Noguera. “A Value Chain Analysis of Foreign Direct Investment”. *La Caixa Economic Papers* 3 (2007): 1-36.
- Central Intelligence Agency (CIA). “The World Factbook”, en: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe 2013*, Naciones Unidas, Santiago de Chile (2014).
- Cuervo-Cazurra, Álvaro. “Multilatinas”. *Universia Business Review* 25 (2010): 14-33.
- Chiswick, Barry R. y Paul W. Miller. “English Language Fluency among Immigrants in the United States”. *Research in Labor Economics* 17 (1998): 151-200.
- Deardorff, Alan V. “Determinants of Bilateral Trade. Does Gravity Work in a Neoclassical World?” National Bureau of Economic Research, Cambridge. *NBER Working Papers* 5377 (1995): 1-28.

- De Groot, Henri L. F., Gert-Jan Linders, Piet Rietveld y Uma Subramanian. "The institutional determinants of bilateral trade patterns". Tinbergen Institute, Amsterdam. *Tinbergen Institute Discussion Paper 2003-044/3*. 1003 (2003): 1-19.
- Egger, Peter. "A Note on the Proper Econometric Specification of the Gravity Equation". *Economic Letters* 66 (2000): 25-31.
- Egger, Peter y Michael Pfaffermayr. "The Pure Effects of European Integration on Intra-EU Core and Periphery Trade". Institute of Economic Theory. Economic Policy and Economic History. University of Innsbruck. *Working Paper in Economics* 25 (2002): 701-13.
- Fidrmuc, Jan y Jarko Fidrmuc. "Foreign Languages and Trade". Brunel University West London. *Working Paper 09-14* (2009): 1-28. Web.
- García Delgado, José Luis, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez. *Valor económico del español*. Barcelona: Editorial Ariel y Fundación Telefónica, 2012.
- García-Canal, E, Mauro Guillén y A. Valdés-Illaneza. "La internacionalización de la empresaespañola. Perspectivas empíricas". *Papeles de Economía Española* 132 (2012): 64-81.
- Grimes, Brent, Ed. *Ethnologue. Languages of the World*. Summer Institute of Linguistics. International Academic Bookstore. Dallas. Texas. SIL International, 2000.
- Grin, Francois. "Language planning and economics". *Current Issues in Language Planning* 4.1 (2003): 1-66.
- Guiso, Luigi, Paolo Sapienza y Luigi Zingales. "Cultural Biases in Economic Exchange?" *The Quarterly Journal of Economics* 124.3 (2009): 1095-1131.
- Jiménez, Juan Carlos y Aránzazu Narbona. *El español en los flujos económicos internacionales*. Barcelona: Editorial Ariel y Fundación Telefónica, 2011.
- Habib, Mohsin y Leon Zurawicki. "Corruption and Foreign Direct Investment". *Journal of International Business Studies* 33.2 (2002): 291-307.
- Hall, Robert E. y Christopher Jones. "Why do some Countries Produce so much more Output per Worker than Others?" *Quarterly Journal of Economics* 114 (1999): 83-116.
- Islam, Roumeen y Claudio E. Montenegro. "What Determines the Quality of Institutions?". *Background Paper for the World Development Report 2002. Building Institutions for Market*. (2002). Web.
- Ispording, Ingo E. y Sebastian Otten, "The Costs of Babylon – Linguistic Distance in Applied Economics". *RUHR Economic Papers* 337 (2012). Web.

- Kaufmann, Daniel, Aart Kraay y Massimo Mastruzzi. "Governance Matters V. Aggregate and Individual Governance Indicators for 1996-2005". *Policy Research Working Paper* 2272 (2006). The World Bank. Web.
- . "Governance Matters VIII. Aggregate and Individual Governance Indicators for 1996-2008". *Policy Research Working Paper* 4978 (2009). The World Bank. Web.
- Kogut, Bruce y Harbir Singh. "The Effect of National Culture on the Choice of Entry Mode". *Journal of International Business Studies* 8 (1988): 23-32.
- La Porta, Rafael, Florencio López-de-Silanes, Andrei Shleifer y Robert Vishny. "The Quality of Government". *The Journal of Law, Economics and Organizations* 15.1 (1999): 222-79.
- Linders, Gert-Jan, Henri L. F. de Groot y Piet Rietveld. "Institutional Determinants of Bilateral Trade Flows". *Tinbergen Institute Discussion Paper* TI 2005-023/3 (2005). Web.
- Loungani, Prakash, Ashoka Mody y Assaf Razin. "Notes on 'What drives FDI? The Role of Gravity and other Forces'". *Mimeo.* (2002). Web.
- Marschak, Jacob. "Economics of Language". *Behavioral Science* 10 (1965): 135-40.
- Mátyás, László. "Proper Econometric Specification of the Gravity Model". *The World Economy* 20.3 (1997): 363-68.
- Mauro, Paolo. "Corruption and Growth". *Quarterly Journal of Economics* 110.3 (1995): 681-712.
- Méltiz, Jacques. "Geography, Trade and Currency Union". *Working Paper*. Glasgow: University of Strathclyde, 2001.
- . "Language and Foreign Trade". *European Economic Review* 52 (2008): 667-99.
- Méltiz, Jacques. Toubal, Francois. "Native Language. Spoken Language Translation and Trade". *Working Paper* 17 (2012). CEPII. Web.
- Moreno Fernández, Francisco y Jaime Otero Roth. *Atlas de la lengua española en el mundo*. 2ª edición actualizada. Barcelona: Editorial Ariel y Fundación Telefónica, 2008.
- Narbona, Aránzazu. "Determinantes de los flujos comerciales. Evidencias gravitacionales para el caso del Mercosur". *VII Reunión de Economía Mundial* (2005). Universidad Complutense, Madrid.
- North, Douglas, C. *Institutions. Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press, 1990.
- Portes, Richard y Hélène, Rey. "The Determinants of Cross-Border Equity Flows". *Journal of International Economics* 65 (2005): 269-96.
- Rauch, Jonathan E. y Vitor Trindade. "Ethnic Chinese networks in International Trade". *Review of Economics and Statistics* 84.1 (2002): 116-30.

- Razin, A. Rubinstein, Y. y Sadka, E. "Which Countries Export FDI and How Much?" *Mimeo*. Cornell University (2003). Web.
- Santiso, Javier. *La década de las multilaterales*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 2011.
- Smith, Adam. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- Stulz, René M. y Rohan, Williamson. "Culture, Openness and Finance". *Journal of Financial Economics* 70 (2003): 313-49.
- Suárez Burguet, Celestino, Eva Pérez García, Inmaculada Martínez Zarzoso y Laura Márquez Ramos. "El factor geográfico y logístico en la competitividad de las empresas exportadoras españolas". Juan Carlos Jiménez. *Economía española. Veinte años en la Unión Europea*. Madrid: Editorial Thomson-Civitas, 2006.
- VV.AA. *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer y Ediciones Nauta, 1969. 20.
- Wagner, Donald, M. "Essays on the Mobility of Goods and People". *Mimeo*. Dissertation at the University of British Columbia. (2000). Canadá. Web.
- Wei, Shang-Jin. "Natural Openness and Good Government". *National Bureau of Economic Research Working Paper 7765* (2000). Web.
- Zhang, Weiguo y Gilles Grenier. "How Can Language Be Linked to Economics? A Survey of Two Strands of Research". *Language Problems & Language Planning* 37.3 (2013): 203-26.

CÓMO ES PERCIBIDO EL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS UNIDOS

Francisco Moreno-Fernández
Universidad de Alcalá
Instituto Cervantes at Harvard University
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Este estudio trata de la similitud percibida entre todas las variedades de español. Para ello se ha realizado una encuesta internacional referida a las variedades de todos los países y territorios hispánicos. El español de los Estados Unidos, sin duda, es una parte del mundo hispanohablante, por sus orígenes y por su mantenimiento en territorio estadounidense. La situación del español como lengua minoritaria y su coexistencia con el inglés están haciendo que otros hispanohablantes consideren como diferente el español de los hispanos de los Estados Unidos. Por su parte, los hispanos estadounidenses no identifican su español con el de otros países bilingües donde el español no es lengua oficial o mayoritaria.

Palabras Clave: Percepción, actitudes, lengua española, hispanos, América, similitud, variedades

Abstract: *This study focuses on the perceived similarity among all the Spanish language varieties. A global survey has been carried out regarding the varieties in all Hispanic countries and territories. The Spanish of the United States undoubtedly is a part of the Spanish-speaking world. The status of Spanish as a minority language and its coexistence with English are making other Spanish-speakers consider the U.S. Spanish as different. Meanwhile, U.S. speakers do not identify their Spanish with that from other bilingual countries where Spanish is not an official or majoritarian language.*

Keywords: *Perception, attitudes, Spanish Language, Hispanics, America similarity, varieties*

Introducción

El modo en que el español de los Estados Unidos es percibido dentro de la propia Unión ha sido analizado desde una diversidad de perspectivas. Merecen destacarse los estudios de la imagen proyectada por la población hispana, incluida su lengua, en la publicidad, la política o en diversos ámbitos sociales (Dávila 56-152; Hurtado y Rodríguez, Lambony 75-76; Kutchera cap. 7; Korzenny y Korzenny 81-112; Stokes-Brown), así como los que se interesan por el uso de la lengua dentro del mundo de la política y de la administración pública (Criado). Igualmente son importantes los trabajos referidos al mundo de la Enseñanza cuando se ocupan de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de las lenguas española e inglesa. Y, en lo que atañe al uso, ha habido un notable interés por la forma en que es percibida tanto la alternancia de las lenguas española e inglesa, como la mezcla de ambas y sus múltiples manifestaciones (Lynch y Klee, Oteiza, Achugar y Pessoa).

Este estudio se interesa por la percepción de la similitud entre las variedades de la lengua española por parte de los hablantes de origen americano, tanto de Hispanoamérica como de los Estados Unidos.¹ La investigación se inscribe en una encuesta global, a partir de una sola pregunta sobre la similitud percibida entre el español propio y el de todos los países y territorios hispánicos, desde los considerados históricos o tradicionales hasta los percibidos como más periféricos. El análisis de los materiales, de carácter exploratorio o experimental, permite aproximarse a la idea de qué hablas hispánicas son percibidas como más o menos similares.

Objetivos de la investigación

El objeto principal de este estudio es conocer cuál es la percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española por parte de hablantes de español procedentes de territorios americanos. La investigación busca dar respuestas a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué hablas hispánicas son percibidas como más o menos similares?
- ¿Qué hablas hispánicas son percibidas como más o menos similares por parte de los hablantes hispanoamericanos?
- ¿Qué hablas hispánicas son percibidas como más o menos similares por parte de los hablantes de español estadounidenses?

¹ En este estudio no se tienen en cuenta las percepciones de los hispanohablantes procedentes de España, por entender que tienen poca incidencia en la percepción del español dentro de los Estados Unidos. Además, las percepciones de los españoles fueron tratadas en Moreno Fernández (en prensa).

Las unidades de percepción para el análisis son cada uno de los territorios hispanohablantes (en su mayoría países), por lo que se ignora o se prescinde de las variedades geolectales que cada país comprende, dejando a la opinión o (pre)juicio de los informantes la interpretación que hace de cada unidad percibida. El universo referenciado alcanza a todos los territorios hispánicos, de Europa, América, África y Asia. Nuestro enfoque, pues, es internacional y global, fuertemente ligado al concepto de país.

Marco teórico

El estudio de la percepción de las variedades geolectales de una lengua requiere el ensamblaje de diversos modelos teóricos capaces de dar cuenta de una realidad compleja en la que lo psicolingüístico y lo sociolingüístico tienen un singular protagonismo. Las propuestas teóricas que sirven para enmarcar el estudio de la percepción lingüística proceden, por un lado, de la *dialectología perceptiva* (Preston 1989, 1993, 1999) y de la *sociolingüística cognitiva* (Kristiansen, Moreno Fernández 2012), y, por otro lado, de la *sociolingüística de la globalización* (Blommaert). Entre las proposiciones que la sociolingüística cognitiva presenta a este respecto, podemos destacar las siguientes:

- a) La percepción de la variación y de las variedades lingüísticas responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje discriminatorio.
- b) La percepción de una variedad como central o periférica está relacionada con su prestigio cultural, político y económico, así como con su historia, lo que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas.

La percepción de las variedades también puede ser interpretada de acuerdo con un ‘modelo focal’ propuesto asimismo desde la sociolingüística cognitiva (Moreno Fernández, en prensa). El ‘modelo focal’ –de *focos*– propone una visión de la diversidad geolectal basada en ‘tipos de lentes’ distintos que provocan diferentes percepciones de la realidad. Desde este modelo, existirían tres tipos fundamentales de percepción: *monofocal*, *bifocal* y *multifocal*. En la *percepción monofocal*, la más común de las tres, la realidad dialectal es apreciada de forma subjetiva con una máxima precisión para la visión cercana, de lo inmediato, y una visión nula o escasa de lo externo al propio plano visual. La *percepción bifocal* es capaz de percibir tanto la realidad geolectal propia como la de los hablantes procedentes de otras áreas bien diferenciadas; se produce cuando el hablante conoce con detalle otro espacio dialectal de su lengua. Finalmente, la *percepción multifocal* es la que incluye la modalidad propia junto a un número indefinido de otras variedades de la misma lengua; cuanto mayor sea el conocimiento de otras variedades, más sensibilidad existirá en la percepción de matices dialectales.

Metodología

Este estudio experimental de la percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española pone su interés en la opinión consciente elaborada desde creencias y estímulos internos –esto es subjetivos e interiorizados– de los propios hablantes. Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación se utiliza un cuestionario de selección múltiple a partir de un solo enunciado: “Anote, según la forma de hablar de cada territorio hispanohablante, en qué grado se parece a la suya propia”. Bajo este enunciado se disponen todos los países o territorios en los que el español es lengua oficial, mayoritaria, vehicular o histórica, incluidos Andorra, Belice, Estados Unidos de América, Filipinas, Gibraltar y Guam.² Para cada uno de estos territorios el cuestionario ofrece cuatro opciones, entre las cuales el informante ha de marcar solamente una: (Su forma de hablar es ... a la mía) 1. Igual; 2. Parecida; 3. Diferente; 4. Muy diferente. Antes de marcar las opciones, los informantes cumplimentan sus datos personales especificando los siguientes datos: país de origen, país de residencia, lengua materna (español / otra) edad (menor de 30 años / de 31 a 55 / mayor de 56) y sexo.

El cuestionario se elabora y distribuye por correo electrónico, haciendo uso de la tecnología *Google Docs*®. Se trata de un cuestionario de amplio alcance internacional, diferenciado de los cuestionarios convencionales, que suelen tener un carácter local. El perfil sociocultural de los informantes es variado, si bien son mayoritarios los que tienen un nivel de estudios medio o superior y una situación económica lo suficientemente estable como para utilizar el correo electrónico con relativa asiduidad y calidad. Los informantes son originarios de todos los países hispanohablantes. La muestra sobre la que se trabaja tiene un carácter exploratorio y ofrece unas limitaciones derivadas de su naturaleza internacional.

Entre los informantes colaboradores se distingue entre aquellos los hispanohablantes no residentes en los Estados Unidos y los que son residentes en los Estados Unidos. La muestra de los primeros fue de 114 informantes, mientras que la de los hispanos residentes en los Estados Unidos fue de 21. En ambos casos, se reunió información sobre su sexo y edad. La muestra de hispanoamericanos está compuesta, en cuanto al sexo, por un 60% de hombres y un 40% de mujeres; y, en cuanto, a la edad, por un 18% de 30 años o menos, un 56% de 31 a 55 años y por un 26% de mayores de 56 años. La muestra de hispanos estadounidenses está formada por un 55% de mujeres y un 45% de hombres, así como por un 60% de entre 31 y 55 años y un 40% de mayores de 56 años. Esta es la distribución de ambas muestras por países de origen.

² Para la descripción de la situación lingüística de cada uno de estos territorios, véase Moreno Fernández y Otero (68-95).

	Hispanoamericanos por país de origen	Residentes en los Estados Unidos por país de origen
Argentina	28	2
Bolivia	1	-
Chile	14	2
Colombia	12	-
Costa Rica	1	1
Cuba	2	3
Ecuador	1	1
El Salvador	1	1
Estados Unidos	-	1
Guatemala	1	-
Honduras	6	-
México	7	2
Nicaragua	1	-
Panamá	1	-
Paraguay	1	-
Perú	5	2
Puerto Rico	4	4
República Dominicana	4	1
Uruguay	9	1
Venezuela	15	-
Totales	114	21

Tabla 1.- Informantes hispanoamericanos y residentes en los Estados Unidos por países de origen

En lo que se refiere a las diferencias entre frecuencias absolutas entre países, debe tenerse en cuenta que la estadística de inferencias aporta sus resultados con la capacidad de compensar o anular los desequilibrios y aportando el nivel de significación adecuado en cada caso. En nuestro análisis, la inferencia es decisiva por manejarse un *cuestionario global*. Además los objetivos de este estudio se centran en informaciones relativas al conjunto de los datos, de las muestras y no a sus subcomponentes.

Las técnicas estadísticas aplicadas para el análisis son, además de las habituales pruebas de estadística descriptiva, el “análisis factorial de co-

respondencias”, que busca la mejor representación simultánea de dos conjuntos constituidos por las líneas y columnas de una tabla de contingencia, y la “clasificación ascendente jerárquica”, que permite constituir grupos o clases sobre la base de su descripción por un conjunto de variables. La aplicación informática utilizada para ello es XLSTAT 2012.

Presentación y análisis de los datos

Entre las respuestas obtenidas mediante nuestro cuestionario de aplicación global, se observan cuatro tendencias, seguidas de forma más o menos intensa por los informantes. Las tendencias observadas con mayor claridad son las siguientes:

- a) Respuesta predominante 1 (habla similar a la propia) para todos los territorios excepto para aquellos que tienen una lengua oficial diferente (p. ej. Gibraltar, Guam, Filipinas).
- b) Respuesta predominante 2 (habla parecida a la propia).
- c) Respuestas predominantes 3-4 (habla diferente o muy diferente de la propia)
- d) Respuestas que se refieren a distancias geográficas según lugar de origen

La tendencia *a* responde a la visión de un mundo hispanohablante homogéneo (potencialmente multifocal subjetiva); la *b*, a una visión regionalizada débil (bifocal); la *c* responde a una visión de fuerte regionalización (bifocal); la *d* responde, sin embargo, a una interpretación referida a la distancia geográfica respecto al propio informante (monofocal)

Las respuestas obtenidas en el conjunto de la muestra ofrecen un predominio de la tendencia *b* para la mayoría de los países, lo que significa que sus variedades son percibidas como similares a la propia, como se refleja en las frecuencias correspondientes a la percepción del español de Argentina en el gráfico. En el caso del español de los Estados Unidos, sin embargo, donde el español no es oficial ni mayoritario, la tendencia predominante es la *c*, lo que significa que el conjunto de los hispanohablantes suele percibir el español estadounidense como diferente o como muy diferente del propio. El gráfico presenta las frecuencias de las respuestas dadas para Argentina y para los Estados Unidos; esto es, el número de veces que cada uno de estos países recibe cada una de las puntuaciones por parte de todos los informantes. De acuerdo con el modelo focal, el predominio de la respuesta 2 (*b*) remite a una visión bifocal débil, mientras que el predominio de 4-3 (*c*) implica también una visión bifocal, pero con el territorio de referencia claramente marcado o diferenciado; en este caso, los Estados Unidos.

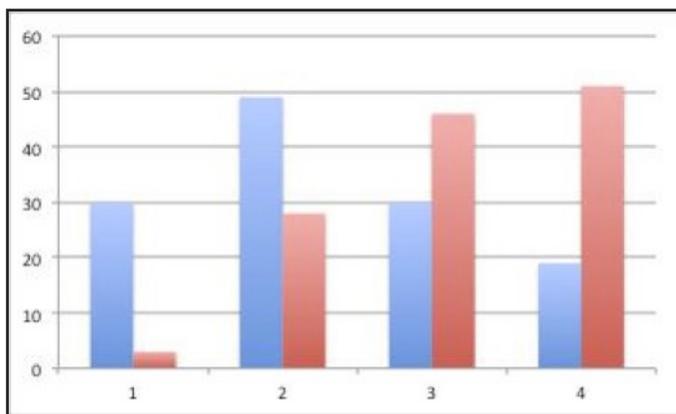


Gráfico 1. Frecuencias absolutas de respuestas obtenidas para Argentina (azul) y para los Estados Unidos (rojo). Muestra general. 1: habla igual a la propia. 2: habla parecida a la propia. 3 habla diferente a la propia. 4. habla muy diferente a la propia

Ahora bien, la prueba principal a la que se han sometido nuestros datos es el análisis factorial de correspondencias. Este análisis permite conocer la proximidad (similitud/disimilitud) entre las manifestaciones de una misma variable, evaluando el parecido de las distribuciones de las variantes y su grado de homogeneidad. Esta técnica nos permite: descubrir las relaciones de atracción-repulsión entre las variantes de diferentes variables cualitativas; descubrir las relaciones de proximidad entre las variantes de una misma variable cualitativa; y, además, visualizar esas relaciones. La forma en que hemos procedido al análisis factorial ha consistido en contrastar los datos procedentes de los hablantes hispanoamericanos, con los procedentes de los hispanos de los Estados Unidos.

Los resultados de los análisis se llevan a gráficos donde se cruzan los dos primeros factores obtenidos del análisis factorial y en el que cada ítem analizado (cada variante de la variable país/territorio) ocupa una posición que se sitúa a una distancia relativa respecto a las demás. Dentro de cada gráfico, se identifican mediante círculos de colores los grupos de países que suelen mostrar una posición relativamente diferenciada respecto de los demás. Estos suelen ser: España, que se identificará mediante el color amarillo; Argentina y Uruguay, que se localizan mediante color azul; Estados Unidos, que se marca con color rojo; y las áreas periféricas bilingües (Belice, Filipinas, Guam), que se marcan con color verde. Con todo ello se pretende dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación planteadas desde el principio.

Análisis estadístico

El gráfico 2 nos muestra que los hispanohablantes americanos no residentes en los Estados Unidos, en su conjunto, opinan que la forma de hablar de todos los países hispánicos es relativamente homogénea y que, dentro de ella, goza de cierta peculiaridad (o distancia) la modalidad rioplatense.

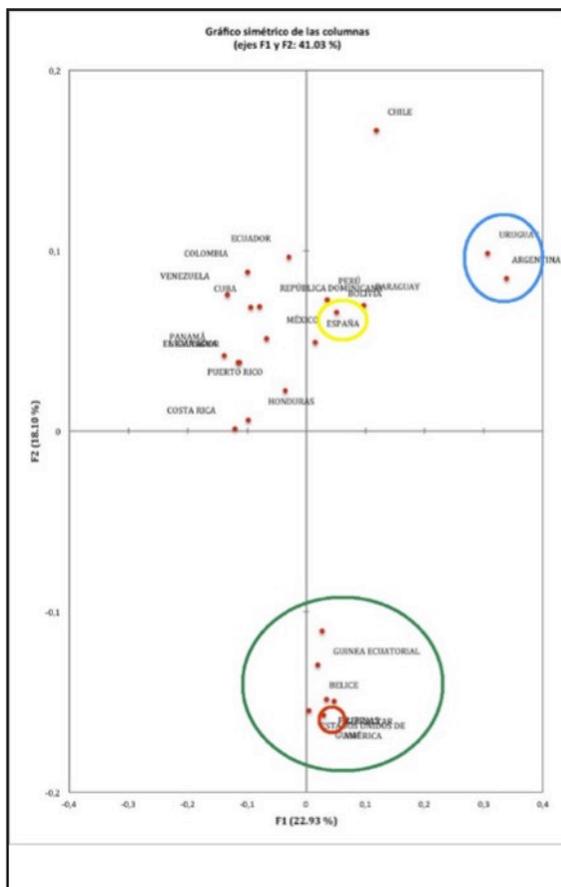


Gráfico 2.- Análisis factorial de correspondencias. Hispanoamericanos no residentes en los Estados Unidos.

El español de Estados Unidos, por tanto, no se incluye en la gran colectividad hispana. Esto resulta interesante por cuanto los hispanos estadounidenses proceden en su mayoría demográfica de los países hispanoamericanos, principalmente de México y, a menor escala, de Puerto Rico, Cuba y otros países. Ahora bien, como podría esperarse, los hispanos estadounidenses no ven las cosas de la misma manera.

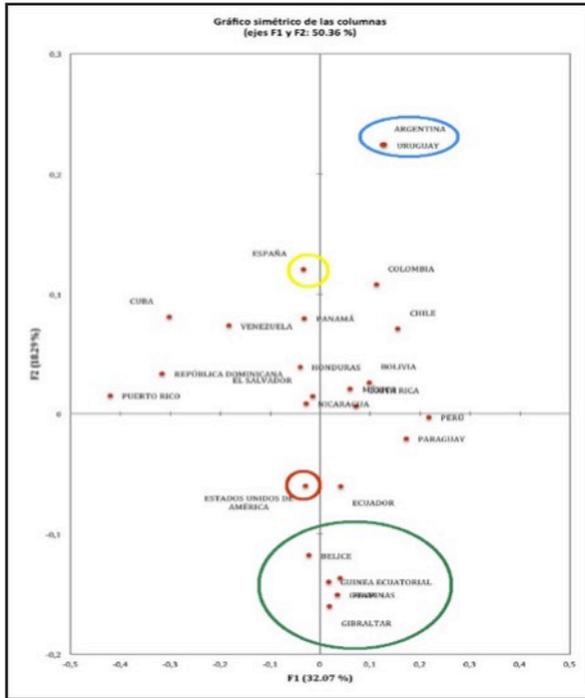


Gráfico 3.- Análisis factorial de correspondencias. Hispanos de los Estados Unidos

El gráfico correspondiente a los hispanos de los Estados Unidos revela alguna coincidencia con la percepción de los hispanoamericanos de otros países del continente. Así, los países hispanohablantes –incluida España– ocupan posiciones relativamente cercanas entre sí y más alejadas de los territorios donde el español no es lengua oficial o mayoritaria. Ahora bien, son reseñables dos diferencias entre la opinión de los hispanos de los Estados Unidos y la de los que no residen en este país. Por un lado, los Estados Unidos ocupan una posición suficientemente diferenciada de los demás territorios donde el español no goza de oficialidad, hasta situarse más cerca de los demás países hispanohablantes. Por otro lado, la visión de los hispanos estadounidenses parece más atomizada, fragmentaria o dispersa que la de los hispanoamericanos del sur, de modo que para ellos el mundo hispánico presenta un aspecto de archipiélago y no de masa compactada. Da la impresión de que los estadounidenses identifican cada área de un modo más particular, valorando la especificidad de cada territorio y marcando distancias únicamente con los territorios de Belice, Guinea, Filipinas, Guam y Gibraltar, así como con los países del Río de la Plata.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
ANDORRA	ARGENTINA	BELICE	CUBA	FILIPINAS
GIBRALTAR	BOLIVIA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	PUERTO RICO	
GUAM	CHILE		REPÚBLICA DOMINICANA	
GUINEA ECUATORIAL				
	COLOMBIA		VENEZUELA	
	COSTA RICA			
	ECUADOR			
	EL SALVADOR			
	ESPAÑA			
	HONDURAS			
	MÉXICO			
	NICARAGUA			
	PARAGUAY, PERÚ,			
	URUGUAY			

Tabla 2.- Clasificación jerárquica según la percepción de los hispanos de Estados Unidos

Si practicamos sobre nuestros datos un análisis complementario de “clasificación ascendente jerárquica”, comprobamos asimismo las categorías en que los hispanos de los Estados Unidos organizan, por países, su percepción de las variedades del español. En total, se distinguen cinco grupos de países, en los que tanto Filipinas, en un extremo, como Andorra, Gibraltar, Guam y Guinea, aparecen como territorios periféricos de la categorización. Los Estados Unidos quedan categorizados junto a Belice, pero relativamente cercanos, en todo caso, a los países hispánicos y sus variedades.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
ANDORRA	ARGENTINA	BOLIVIA	ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA
BELICE	URUGUAY	CHILE	
FILIPINAS		COLOMBIA	
GIBRALTAR		COSTA RICA	
GUAM		CUBA	
GUINEA ECUATORIAL		ECUADOR	
		EL SALVADOR	
		ESPAÑA	
		HONDURAS	
		MÉXICO	
		NICARAGUA	
		PANAMÁ	
		PARAGUAY	
		PERÚ	
		PUERTO RICO	
		R E P Ú B L I C A DOMINICANA,	
		VENEZUELA	

Tabla 3.- Clasificación jerárquica según la percepción de los hispanohablantes no residentes en los Estados Unidos

En el cuadro llama la atención la categorización diferenciada de los países del Caribe hispánico, junto a Venezuela, lo que refleja una percepción distinta hacia ellos que hacia el resto de los países hispánicos, entre los que también se incluye España. Estados Unidos aparece entre el grupo caribeño y el bloque hispánico. Por otro lado, la clasificación jerárquica que realizan los hispanoamericanos no residentes en los Estados Unidos distingue solamente cuatro grupos de países

En esta tabla se aprecia una percepción diferenciada de los países en los que el español no es lengua oficial o mayoritaria, frente al gran bloque de los territorios hispanohablantes, del cual se escinden dos espacios geográficos: el rioplatense (Argentina y Uruguay) y el de los Estados Unidos. De este modo, el español estadounidense se aprecia como diferente del

español de los países hispánicos, pero no se alinea con el utilizado por otros países en los que el español no es oficial ni vehicular.

Discusión

Los materiales analizados conducen a algunas conclusiones interesantes. Primeramente, los hispanohablantes perciben la mayor parte del dominio hispánico como un espacio bastante homogéneo, con escasa distancia entre la mayor parte de las variedades, particularmente las situadas en el continente americano. Entre todas las modalidades hispánicas, sin duda las que se perciben como más peculiares, distantes o distintas del resto de las hablas son la argentina y la uruguaya (supuestamente la rioplatense) (Moreno Fernández 2007, 2010: 48-70, en prensa).

En segundo lugar, el análisis ha puesto de manifiesto que la percepción y la opinión sobre las variedades no son uniformes, sino que obedecen a diferentes enfoques. Así, para los hispanos de los Estados Unidos, su modalidad se incorpora como una posibilidad más a una dispersa constelación dialectal hispánica, mientras que los hispanoamericanos perciben el espacio hispánico como más homogéneo, del que se segregan con mayor claridad los territorios en los que el español no es mayoritario. La visión más fragmentada de los estadounidenses podría ser reflejo de la heterogeneidad de la propia realidad hispana por razones de origen (Mora 6-8).

En tercer lugar, está muy extendida la opinión de que las variedades de español de territorios donde se usan otras lenguas vehiculares (sea el inglés, sean otras lenguas nativas) han de ser diferentes de las mayoritarias en el espacio hispanohablante. En general, así se percibe entre hispanos de fuera y de dentro de los Estados Unidos, que las consideran como periféricas al dominio del español. El contacto con otras lenguas, como puede ser el inglés en los Estados Unidos, produce consecuencias lingüísticas, como la alternancia o la mezcla que, en general, no reciben una actitud favorable, como se ha comprobado en otros estudios (Galindo, Achugar y Pessoa, Ward Sullivan 61-80).

En cuanto a la información analizada, se puede afirmar la tendencia a percibir variedades centrales y periféricas, sobre la que pueden influir factores como el prestigio cultural, político y económico. En cualquier caso, basándonos solamente en juicios sobre similitudes percibidas, el análisis presentado nos permite aportar dos proposiciones:

- a. La percepción global del español muestra una notable homogeneidad relativa en su conjunto.
- b. La percepción del español de los Estados Unidos por parte de los residentes en este país revela una mayor cercanía con el resto de las hablas hispánicas que con las variedades de español que conviven territorios en los que no es oficial o mayoritaria.

Si desde una perspectiva cognitivista se ha afirmado que hay variedades consideradas como más nucleares y como más periféricas, en el ámbito hispánico americano las variedades de los países hispanohablantes se consideran como más centrales que las de los países donde el español no es mayoritario ni oficial, que son vistas como periféricas en el conjunto del espacio hispánico. Los Estados Unidos se perciben como un territorio diferenciado, pero más por parte de los hispanos no residentes allí, que por parte de los propios hispanos estadounidenses, que, si bien reconocen cierta distancia respecto de los primeros, no se alinean en absoluto con otros territorios bilingües, como Gibraltar o Guinea, en los que también se utiliza el español.

Conclusión

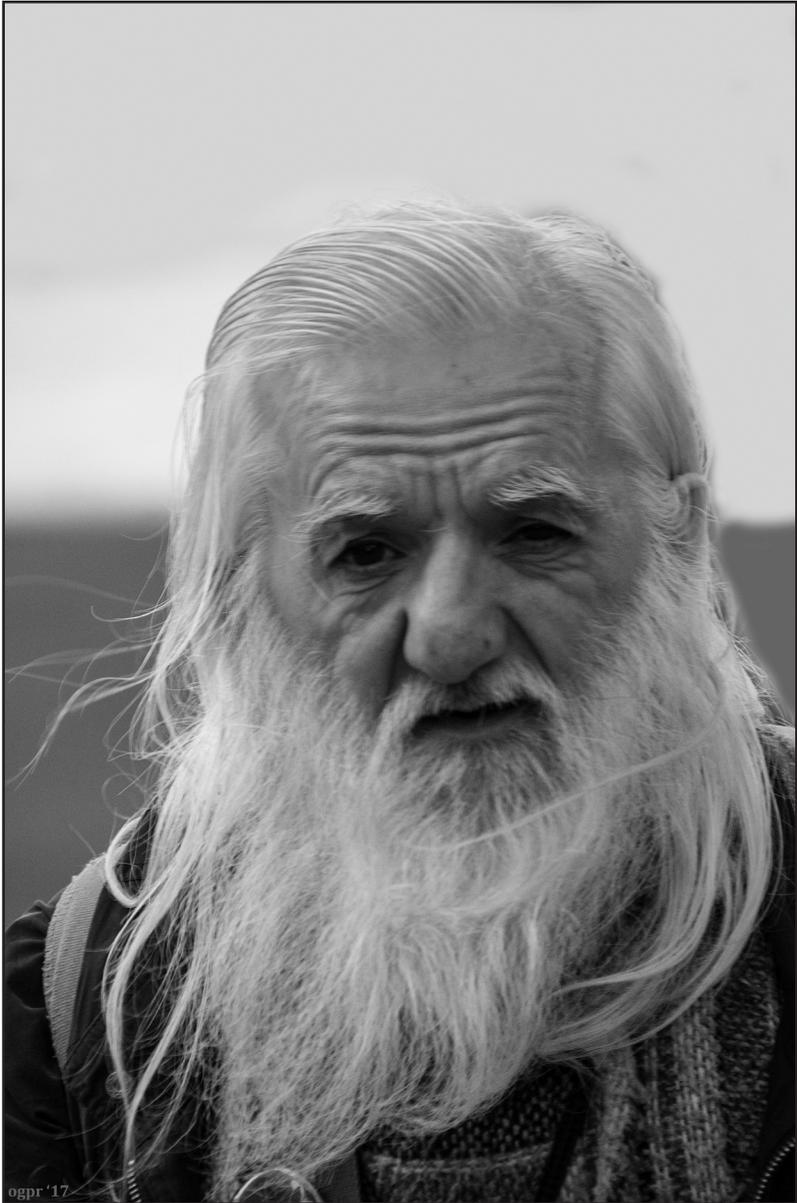
El español de los Estados Unidos forma parte, sin duda, del caleidoscopio de las variedades hispánicas, tanto por su origen como por las formas en que se está produciendo su pervivencia y adaptación en el territorio norteamericano. Probablemente su situación como lengua minoritaria y su convivencia con el inglés están haciendo que los hispanohablantes de otros países consideren el español estadounidense como diferente del hispanoamericano, sin embargo los estadounidenses no identifican su español con el de otros países bilingües en los que no es oficial ni general, como Filipinas o Gibraltar. Los hispanos estadounidenses descubren en sí mismos una personalidad propia, más cercana al resto de los territorios hispanohablantes y alejada de otras áreas multilingües. Con todo, una de las principales diferencias entre los hispanos estadounidenses y los demás está en la manera de concebir el conjunto del territorio hispánico: más homogéneo para los hispanoamericanos; más disperso o atomizado para los estadounidenses, probablemente porque la heterogeneidad de la propia realidad hispana estadounidense.

Los datos y análisis aportados son solamente una porción de los muchos que se desprenden del cuestionario aplicado y que ya analizamos parcialmente en Moreno Fernández (en prensa). En un análisis global como este, no se puede ignorar que los puntos de vista de los hablantes son muchos y subjetivos, y que los conocimientos parciales acumulados por una colectividad como la hispana son muy variados. No obstante, deben apreciarse las ventajas de contar con una visión panorámica, con un marco amplio desde el que acercarse a una realidad cada vez más compleja y globalizada.

Obras citadas

- Achugar, Mariana y Silvia Pessoa. "Power and place: Language attitudes towards Spanish in a bilingual academic community in southwest Texas". *Spanish in Context* 6. 2 (2009): 199-223.
- Blommaert, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Criado, María Jesús. "Percepciones y actitudes hacia la lengua española en los Estados Unidos". *Migraciones internacionales* 2.4 (2004): 123-58. Web. http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/5CRIADO_Percepciones_actitudes_lengua_espaniola_EEUU.pdf [Consultado: 28-05-2014]
- Dávila, Arlene. *Latinos Inc. The Marketing and Making of a People*. Los Angeles: University of California, 2001.
- Galindo, Letticia. "Language attitudes toward Spanish and English varieties: A chicano perspective". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17. 77 (1995): 77-99.
- Hurtado, Aída y Raúl Rodríguez. "Language as a social problem: The repression of Spanish in South Texas". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10.5 (1989): 401-19.
- Korzenny, Felipe y Betty Ann Korzenny. *Hispanic Marketing. Connecting the New Latino Consumer*. London: Routledge, 2012.
- Kristiansen, Gitte. "Social and linguistic stereotyping: A cognitive approach to accents". *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 9 (2001): 129-45.
- Kutchera, Joe. *Latino Link. Building Brands Online with Hispanic Communities and Content*. Ithaca, NY: PMP, 2011.
- Lambo, Edwin. "Language and identity construction: Can we talk about a new Puerto Rican in the United States?" *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*. Ed. Luis A. Ortiz-López, 70-80. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2011. Web. www.lingref.com, documento #2476. [Consultado: 28-05-2014]
- Lynch, Andrew y Carol A. Klee. "Estudio comparativo de actitudes hacia el español en los Estados Unidos: educación, política y entorno social". *Lingüística Española Actual* 27 (2005): 273-300. <http://works.bepress.com/andrewlynch/5> [Consultado: 28-05-2014]
- Mora, G. Cristina. *Making Hispanics*. Chicago: University of Chicago Press, 2014.
- Moreno Fernández, Francisco. *Qué español enseñar*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- . *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, 2010.

- . *Sociolingüística cognitiva. Principios, escolios y debates*, Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2012.
- . “La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española” (en prensa).
- Moreno Fernández, Francisco y Jaime Otero. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel, 2007.
- Oteíza, Teresa. “Percepciones lingüísticas de hablantes bilingües: análisis evaluativo”. *Estudios Filológicos* 42 (2007): 155-73. Web. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0071-17132007000100010&script=sci_arttext [Consultado: 28-05-2014]
- Preston, Dennis. *Perceptual Dialectology: Non-linguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht: Foris, 1989.
- . “The uses of folk linguistics”. *International Journal of Applied Linguistics* 3.2 (1993): 181-259.
- . *Handbook of perceptual dialectology*, Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- Stokes-Brown, Atiya Kai. “Racial Identities and Latino Public Opinion: Racial Self-Image and Policy Preferences among Latinos”. Ed. Tony Affigne, Evelyn Hu-Dehart y Marion Orr. *Latino Politics en Ciencia Política*. New York: New York University Press, 2014, 184-205.
- Ward Sullivan, Sarah Frances. *Creencias y actitudes populares hacia la mezcla del español y el inglés*. Louisiana State University, 2010. Web. <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04302010-130425/unrestricted/FINAL.pdf> [Consultado: 28-05-2014]



V
EVOCACIONES



LA ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA: CUARENTA AÑOS DE ACTIVIDADES DESDE SU FUNDACIÓN

Eugenio Chang-Rodríguez
*Graduate Center, City University of New York
(CUNY)*
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: En este trabajo ofrezco algunos antecedentes históricos y sesiones memorables de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) para mejor entender sus funciones. El portal de la Asociación de Academias de la Lengua (ASALE) consigna lo siguiente: La Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) se constituyó en 1973. Fue Tomás Navarro Tomás, miembro de la RAE exiliado en Nueva York, quien inició el proyecto de creación con la colaboración del chileno Carlos McHale, el peruano Eugenio Chang-Rodríguez, el ecuatoriano Gumersindo Yépez, el puertorriqueño Juan Avilés y los españoles Odón Betanzos Palacios y Jaime Santamaría.¹ Se incluyen además secciones sobre el “Papel de la Academia Norteamericana de la Lengua Española”, “Sesiones memorables”, “Nuevos datos sobre la presencia hispánica en los Estados Unidos” y “Participación de la ANLE en congresos académicos”.

Palabras claves: ANLE, RAE, ASALE, congresos, participación.

Abstract: *This paper offers a brief history of the founding and memorable sessions of the North American Academy of the Spanish Language (ANLE) to better understand its objectives. The Web page of the Association of Language Academies (ASALE) explains the following: The North American Academy of the Spanish Language (ANLE) was established in 1973. It was Tomás Navarro Tomás, a member of the Spain's Royal Academy exiled in New York City, who started the ANLE founding project with the collaboration of Carlos McHale (a Chilean residing in the US), Eugenio Chang-Rodríguez (Peruvian), Gumersindo Yépez (Ecuadorian), Juan Aviles (Puerto*

¹ Ver el portal: <http://asale.org/academias/academia-norteamericana-de-la-lengua-espanola>

Rican), *Odón Betanzos Palacios (Spanish)*, and *Jaime Santamaría (Spanish)*. This paper also includes sections on the “Role of the North American Academy of the Spanish Language”, “Memorable Sessions”, “New data on the Hispanic presence in the United States”, and ANLE’s *Participation in academic conferences*”.

Keywords: ANLE, RAE, ASALE, conferences, participation

Antecedentes

Para mejor comprender la fundación de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y su función en sus treinta años de vida institucional, conviene conocer sus antecedentes históricos. La principal academia renacentista española de la que se tiene noticias funcionó en Madrid y Sevilla entre 1544 y 1547, gracias a la iniciativa del indiano Hernán Cortés.² En Hispanoamérica también se establecieron academias literarias desde el siglo XVI, como la Academia Antártica, en Lima entre 1590 y 1610, y la Academia Mexicana en 1620. El portal de la Asociación de Academias de la Lengua (ASALE) consigna lo siguiente:

La Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) se constituyó en 1973. Fue Tomás Navarro Tomás, miembro de la RAE exiliado en Nueva York, quien inició el proyecto de creación de la ANLE con la colaboración del chileno Carlos McHale, el peruano Eugenio Chang-Rodríguez, el ecuatoriano Gumersindo Yépez, el puertorriqueño Juan Avilés y los españoles Odón Betanzos Palacios y Jaime Santamaría.³

Por su parte, el ciber sitio de la ANLE amplía la información: “Nuestra corporación es la más joven de las 22 que integran la Asociación de Academias de la Lengua Española [...] En 1980, en el Congreso de la Asociación de Academias celebrado en Lima, la Academia Norteamericana fue admitida en el seno de la Asociación de Academias, con los mismos derechos y obligaciones que las otras”.⁴

² Cf. Willard F. King, *Prosa novelística y academias literarias en el siglo XVII* (Madrid: RAE, 1963): 22-24.

³ Ver el portal: <http://asale.org/academias/academia-norteamericana-de-la-lengua-espanola>.

⁴ El ciber sitio de la ANLE consultado es <http://www.anle.us/83/Nuestra-Academia.html?sfl=es>

Objetivos

Entre los objetivos de la ANLE se encuentra seleccionar, adoptar y someter a la consideración de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española, los neologismos creados diariamente por la ciencia y tecnología en los Estados Unidos. Además, la ANLE utiliza diversos medios a su alcance (noticias, mensajes, colaboraciones en la prensa, radio, televisión, reuniones) para identificar la universalidad y propiedad en el uso del castellano, defendiéndolo como vehículo de su mensaje histórico y cultural. Mediante certámenes, congresos y conferencias, fomenta el descubrimiento y desarrollo de nuevos valores lingüístico-literarios a fin de abonar el terreno para lograr el florecimiento del idioma. El *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, que dirijo desde su fundación en 1975, recoge periódicamente las actividades de la Corporación, así como los trabajos lingüísticos, filológicos e históricos de la comunidad hispánica en los Estados Unidos y de otros países hispanohablantes. Su primer número apareció en 1976. Al reseñarlo, Aída González-Marvillán comentó:

Se trata de un libro de 163 páginas, su texto impreso con claridad, en papel duradero y con el orden y la estética que pueden esperarse de los académicos. El contenido ofrece una variedad de artículos muy informativos sobre la lengua, la cultura y la herencia de los hispanohablantes en los Estados Unidos. Cada artículo ha sido expertamente investigado [...] El Director del *Boletín* [...] indica que este órgano continuará publicando estudios lingüísticos y filológicos principalmente del castellano de los Estados Unidos, o de las tradiciones culturales de sus habitantes de habla y herencia hispanas. Los autores de los trabajos pueden ser académicos, lingüistas, filólogos, hispanistas de las Américas y de los otros continentes. La única exigencia es excelencia en la investigación y el razonamiento, así como propiedad y brillo en la redacción. (*El Diario*, Nueva York, 21 de febrero de 1978)

Por su parte, Raúl Miranda Rico, al reseñar el número doble 9-10 (1998-1999) del *Boletín* recalcó:

En sus 285 páginas este anuario... deja percibir las hondas preocupaciones que embargan a los integrantes de la docta agrupación en su afán de velar por la integridad, vigencia y viabilidad del idioma español en los Estados Unidos, donde periódicamente se vislumbran brotes que amenazan su integridad [...]. La estructura de este nuevo número del *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española* queda completada con un apéndice titulado "Noticias", que da cuenta de los acontecimientos aparejados a las actividades de las Academias y los académicos... (*Gaceta Iberoamericana*, Washington, D. C., 11.6, Primavera, 2000)

Bajo la dirección de D. Joaquín Segura, la ANLE publica las hojas de *Glosas*, destinadas a los traductores y a quienes manejan públicamente la lengua española. *Glosas*. Además, nuestra Corporación colabora estre-

chamente con la Real Academia Española (RAE) y con las demás academias de América en la revisión y ampliación de las publicaciones de la RAE como la *Ortografía*, el *DRAE* de 1994, el *Diccionario panhispánico de dudas*, la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, el *Diccionario de Americanismos*, el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, e interviene con representantes y ponencias en los congresos de la lengua.

Sesiones memorables

La primera sesión plenaria de la ANLE se celebró el sábado 1º de junio de 1974, al día siguiente de su inauguración, cuando fueron elegidos cinco nuevos académicos numerarios. Con su incorporación, desde el segundo semestre de 1974 integraban la ANLE varios miembros de otras academias hermanas: dos numerarios, siete correspondientes y un académico honorario.

El 5 de marzo de 1975 se aprobaron los Estatutos de la ANLE, siguiendo las líneas generales del modelo de la RAE, con adaptaciones a las circunstancias especiales. El texto completo lo incluí en el primer número del *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (BANLE)*.⁵ Cumpliendo con los Estatutos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), se reunió en Santiago de Chile el VII Congreso de la ASALE del 15 al 23 de noviembre de 1976. Asistieron a ese cónclave, representantes de veinte de las corporaciones asociadas. La ANLE estuvo representada por Theodore S. Beardsley, Jr. y Eugenio Chang-Rodríguez. Ambos fueron entrevistados por *La Tercera de la Hora* el 18 y 20 de noviembre de 1976, pp. 11 y 7, y el 22 de noviembre de 1976, p. 4). En la sesión plenaria de ese Congreso, doce presidentes de delegación propusieron la admisión de la ANLE a la ASALE, pero, por falta de tiempo, la Asamblea decidió continuar debatiendo el tema en el próximo Congreso de la Asociación por reunirse en el Perú.⁶ En efecto, en el VIII Congreso de la Asociación, reunido en Lima en abril de 1980, a solicitud de Dámaso Alonso y de casi todos los otros jefes de delegación, además de muchos congresistas asistentes, la ANLE, fue admitida como vigésimo primer miembro de la Asociación de Academias de la Lengua y, consecuentemente, devino en Academia Correspondiente de la Real Academia

⁵ "Estatutos de la Academia Norteamericana de la Lengua Española," *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española* 1 (1975): 111-17.

⁶ Los diarios de Santiago de Chile publicaron varios artículos sobre las labores de las comisiones, los debates en los plenarios y entrevistas a los delegados. Con gran simpatía, la prensa informó sobre la Academia Norteamericana de la Lengua Española. *La Tercera de la Hora*, por ejemplo, publicó entrevistas a sus delegados (18 y 20 de noviembre de 1976, pp 11 y 7 y 22 de noviembre de 1976, p. 4).

Española.⁷ Cuatro numerarios de la ANLE sometimos comunicaciones sobre el castellano en los Estados Unidos.⁸

Sesiones regulares y actos públicos

La ANLE conmemora anualmente el Día del Idioma en sus sesiones regulares o en actos públicos especiales desde la primera conmemoración que se llevó a cabo en el teatro McMillan de la Universidad de Columbia el 24 de abril de 1976. Tras dos años de múltiples sesiones y actividades, una sesión memorable se celebró el domingo 11 de junio de 1978, en la cual José Juan Arrom, catedrático de la Universidad de Yale, pronunció su discurso de ingreso “La otra hazaña de Colón.” La contestación estuvo a cargo del Director del BANLE.⁹

El 24 de noviembre de 1979, nuestra Corporación se reunió en sesión pública para rendirle homenaje a uno de sus más ilustres organizadores y fundadores, Tomás Navarro Tomás. En el acto de reconocimiento intervinieron Amelia Agostini de del Río, Eugenio Florit, Daniel N. Cárdenas y Odón Betanzos, quienes leyeron sus testimonios acerca de esta figura señera de la lingüística española, que había fallecido el 16 de setiembre de 1979, a la edad de 95 años, en su residencia de Northampton, Massachusetts. Su muerte enlutó a las academias del mundo hispánico.

La ANLE continuó celebrando sesiones públicas periódicamente, como la del 14 de junio de 1981 en homenaje de Andrés Bello con motivo de su nacimiento; la del 29 de abril de 1990, cuando Carlos Alberto Solé, catedrático de la Universidad de Texas en Austin, se incorporó a nuestra Academia con el discurso titulado “Alfonso el Sabio e Isabel de Castilla: dos monarcas, dos ideales lingüísticos”, que le contestó el académico Rolando Hinojosa-Smith; la del 23 de abril de 1993, cuando Joaquín Segura fue recibido como académico de número de nuestra Corporación, después de leer el discurso “Influencia del inglés en el español hablado y escrito en España y América”; y la del 15 de marzo de 1994, cuando María Soledad Carrasco Urgoiti, profesora emérita de Hunter College, fue recibida como académica de número después de leer su discurso “La comedia morisca de Lope de Vega”, contestado por Odón Betanzos.

⁷ El *Suplemento Especial* de *El Comercio* de Lima del 20 de abril calificó así al VIII Congreso de la ASALE: “Uno de los sucesos de mayor relieve en la escena cultural peruana de los últimos tiempos” (p. ii).

⁸ Ver Eugenio Chang-Rodríguez, “El español en el nordeste de los Estados Unidos”, en Academia Peruana de la Lengua, *VIII Congreso de Academias de la Lengua Española* (Lima: Ministerio de Educación, 1980) 620-24.

⁹ Ambos discursos fueron publicados por el BANLE 4-5 (1979-1980), pp. 35-50 y 51-56, respectivamente.

Participación en congresos académicos

Desde su fundación en 1973, la ANLE ha participado en la mayoría de los congresos académicos sobre la lengua española reunidos en las Américas. Mencionemos brevemente algunos de esos cónclaves.

El Centenario de la Academia Mexicana de la Lengua se llevó a cabo del 10 al 17 de setiembre de 1975, con la participación de todas las academias de la lengua del mundo hispánico excepto Cuba y Chile, además de académicos de Brasil, Francia y Portugal. La ANLE estuvo representada por su Bibliotecario y el Director del BANLE. También estuvimos presentes en el Segundo Congreso de Lexicografía Hispanoamericana del Instituto de Lexicografía Hispanoamericana Augusto Malaret, reunido en la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán, del 20 al 26 de abril de 1981. Los cinco delegados de la ANLE (Odón Betanzos, Manuel Avilés, Gumersindo Yépez, Daniel N. Cárdenas y el suscrito) presentamos ponencias. La mía, sobre “Contribuciones a la metodología lexicográfica”, la leí el 22 de abril de 1981. Asistieron al Congreso, entre otros, el Gobernador de Puerto Rico, Carlos Romero Barceló, el Alcalde de San Juan, Alberto Ramos Coma y los delegados de casi todas las academias hermanas, incluyendo a Manuel Alvar, de la RAE, y Martha Hildebrandt y Estuardo Núñez, de la Academia Peruana de la Lengua.

Nuestra Corporación concurrió al IX Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española reunido en San José, Costa Rica, del 8 al 15 de octubre de 1989. Después de la Academia anfitriona, la nuestra tuvo el mayor número de delegados. En sus ocho comisiones se discutieron 62 ponencias, 32 de las cuales fueron presentadas por miembros de la ANLE. La mía versó sobre “La lingüística y la crítica literaria hispanoamericana”.

Seis académicos numerarios representamos a la ANLE en el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua, reunido en el edificio de la Real Academia de la Lengua en la última semana de mayo de 1994. En el curso del nutrido programa de actividades, sobresalió la entrega del Premio Cervantes, otorgado por el Rey Juan Carlos a Miguel Delibes. En este congreso presenté mi ponencia “Notas sobre el castellano en el Departamento de La Libertad, en el Perú”.

En los decenios siguientes, la ANLE ha continuado enviando delegados a conclaves internacionales sobre el castellano, como el XIX Congreso Internacional del español en los Estados Unidos y el español en contacto con otras lenguas en el Mundo Iberoamericano, Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico, en 2002.

Los directores de las 22 academias de la lengua española se reunieron con Humberto López Morales, Secretario General de la ASALE, en el edificio de la RAE, donde aprobaron significativos acuerdos en 2007.

Desde 2008 la Junta Directiva de la ANLE celebra reuniones de trabajo regularmente y lleva a cabo programas culturales como el seminario sobre el español en los Estados Unidos, el 2 de abril de 2008 en Hunter College of the City University of New York; el del 24 de octubre en la

Biblioteca del Congreso en Washington, D. C., la presentación de la *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (Santillana, 2008), publicada por el Instituto Cervantes; el del 31 de octubre siguiente, cuando disertó Jorge Ignacio Covarrubias sobre “Periodismo y lingüística”; y la serie de conferencias públicas y gratuitas para el público hispano efectuadas en la Universidad de Columbia.

El 12 de mayo de 2009 se celebró en el Instituto Cervantes de Nueva York el acto de recepción en la ANLE de Orlando Rodríguez Sardiñas. El título de su discurso fue “Otra y la misma: voces desde el puente. Algunas claves de la poesía cubana de las dos orillas”. El nuevo académico fue presentado por Eugenio Chang-Rodríguez. Contestó el discurso nuestro director Gerardo Piña-Rosales.

El 26 de mayo de 2010, la Academia Norteamericana de la Lengua Española y el Instituto Cervantes de Nueva York aunaron esfuerzos para presentar en Estados Unidos la *Nueva gramática de la lengua española*. En el acto intervinieron Eduardo Lago, director del Instituto Cervantes de Nueva York, José Calafell, presidente del Grupo Planeta (México), Gerardo Piña-Rosales, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Jaime Labastida, de la Academia Mexicana de la Lengua, e Ignacio Bosque, de la Real Academia Española, ponente de la obra.

El 5 de octubre del mismo año, en el Instituto Cervantes de Nueva York, Jorge I. Covarrubias ingresó en la ANLE como Académico de número tras disertar sobre “Los siete personajes del periodismo”. Presentó al nuevo académico Eugenio Chang-Rodríguez. Contestó el discurso Gerardo Piña-Rosales; el 12 de octubre siguiente, la Academia Norteamericana de la Lengua Española, la Asociación de Academias de la Lengua Española, la Editorial Santillana y el Instituto Cervantes de Nueva York presentaron, en el Instituto Cervantes de Nueva York, el *Diccionario de americanismos*. En la presentación participaron Humberto López Morales (coordinador del Diccionario), Eduardo Lago (director del Instituto Cervantes), Silvia Matute (directora de Ediciones Generales, Santillana USA) y Gerardo Piña-Rosales (director de la ANLE).

El 2 de junio de 2011, en el Instituto Cervantes de Nueva York, se llevó a cabo la presentación de la antología *Al pie de la Casa Blanca. Poetas hispanos de Washington DC.*, editada por Luis Alberto Ambroggio y Carlos Parada, y publicada por la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Intervinieron en el acto Eduardo Lago, Isaac Goldemberg, Nuria Morgado, Adriana Corda y Luis Alberto Ambroggio.

Del 21 al 24 de noviembre de 2011 se celebró en Panamá el XIV Congreso de la ASALE. Presentaron ponencias diez miembros de la ANLE: Gerardo Piña-Rosales, Jorge I. Covarrubias, Emilio Bernal Labrada, Nicolás Toscano, Luis Alberto Ambroggio, Domnita Dumitrescu, Marco Aurelio Arenas, Rocío Oviedo Pérez de Tudela, Ana M. Osan, Nuria Morgado. A instancias de la Directiva de la ANLE, Jorge I. Covarrubias redactó un prolijo y detallado informe sobre el congreso, que fue enviado a todos

los miembros de la ANLE y a directores y secretarios de las academias hermanas.

Concluiré esta reseña histórica de la ANLE¹⁰ citando varios párrafos del *Diario de América* (Miami), del 24 de marzo de 2008:

‘En nuestra academia –dice el director Gerardo Piña-Rosales, elegido por unanimidad para suceder al fallecido inspirador y cofundador Odón Betanzos Palacios– se han destacado siempre los creadores. Poetas y narradores, para quienes la palabra es siempre lo primero, colaboran de forma activa en todos los proyectos de nuestra corporación’. El escritor y profesor Eugenio Chang-Rodríguez, miembro de número y director del Boletín de la Academia, recuerda que ‘la fundación de la ANLE se celebró en la sala de actos de la *American Academy and Institute of Arts and Letters* de Nueva York, el 31 de mayo de 1974’. Al día siguiente se celebró la primera sesión plenaria que eligió la primera junta directiva presidida por el director Carlos McHale, y el 5 de marzo de 1975 se aprobaron los Estatutos de la academia ‘siguiendo las líneas generales del modelo de la Real Academia Española’. A partir de entonces, la ANLE ha participado activamente en todos los sucesivos congresos de la lengua y reuniones de la Asociación de Academias, hasta los más recientes que fueron en marzo del 2007 en Cartagena de Indias y Medellín, respectivamente. En Cartagena, ciudad de corsarios y leyendas, el mundo de las letras rindió homenaje a Gabriel García Márquez. Ahora la ANLE se prepara para participar en el congreso de Chile en el 2010. El escritor y profesor Gerardo Piña-Rosales, que asumió en enero de este año la dirección de la ANLE, imprimió nuevo impulso a la academia que sirve a la segunda comunidad hispanohablante más numerosa del mundo detrás de la mexicana, con unos 45 millones de personas que hablan el idioma de Cervantes en Estados Unidos: revitalizó las comisiones de gramática, lexicografía, estudios literarios, información, informática, educación, traducciones, presencia hispánica en los Estados Unidos, estudios del español en Estados Unidos y vocabulario médico, a las que se les sumará en breve la de relaciones públicas.

La ANLE celebra su aniversario con la inauguración de su ciber sitio o página web, en la que dará a conocer pronto un ambicioso plan de actividades para servir a los millones de hispanohablantes en Estados Unidos interesados en mantener la unidad de su hermosa lengua universal.

¹⁰ Lean más sobre la ANLE en la página web de la Academia Norteamericana de la Lengua Española: <http://www.anle.us/>

POLÍTICA PANHISPÁNICA Y LINGÜÍSTICA DE LA ANLE Y GLOSARIO DE ESTADOUNIDISMOS

Leticia Molinero
Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: Lo que relaciona íntimamente a la política panhispánica y la política lingüística de la ANLE y el glosario de estadounidismos es que están enraizados en nuestra identidad hispanounidense que expresa la realidad bilingüe. La normativización del español escrito de Estados Unidos de América se plantea a partir de la experiencia traductora. El reconocimiento de estadounidismos que nace de dicha experiencia es el primer paso de la ANLE en función de su misión normativizadora, que se concreta ahora en la elaboración del primer *Glosario de estadounidismos*. A través de la política panhispánica, la ANLE propone incorporar estadounidismos al DRAE. En su política lingüística la ANLE por un lado recomienda corrección y por otro reconoce variantes geolingüísticas del español.

Palabras clave: Normativización, estadounidismo, hispanounidense, traducción, corpus

Abstract: *ANLE's panhispanic policy, linguistic policy, and the glossary of "estadounidismos" are rooted in a Hispanic-American identity that reflects a bilingual reality. The normativization of written Spanish in the United States arises from the translation experience. The acknowledgement of "estadounidismos", which derives from that experience is ANLE's first step towards normativization, which is now embodied in the development of the first Glossary of "estadounidismos". In its panhispanic policy ANLE submits "estadounidismos" to the DRAE. In its linguistic policy ANLE on the one hand recommends correctness, and, on the other hand, it acknowledges geolinguistic varieties of Spanish.*

Keywords: *Normativization, estadounidismo, Hispanic-American, translation, corpus*

Esta comunicación abarca tres temas íntimamente relacionados pero también claramente diferenciados. Cada uno de ellos merece una exposición en sí y también, por su complejidad, una mesa redonda interdisciplinaria que tal vez podamos tener en algún evento posterior.

Desde mi perspectiva como traductora y académica, lo que relaciona íntimamente a la política panhispánica y la política lingüística de la ANLE y el glosario de estadounidismos es que están enraizados en nuestra identidad hispanounidense como Academia de la lengua y como individuos de esta Academia. Esta identidad académica lingüística refleja la realidad comunicativa formal que se gesta en Estados Unidos y que no se resuelve por el reduccionismo al *español internacional* que proponen algunos. En el contexto del lema de la unidad en la diversidad, a nosotros nos toca determinar nuestras variantes y nuestra norma.

Política panhispánica

La política panhispánica de la ANLE se realiza a través de su participación en los trabajos académicos que comparten todas las academias de la lengua. Todos los años, el director u otros miembros de la Academia viajan a Madrid y participan en las sesiones de trabajo de la Comisión permanente de la ASALE, y también en la ANLE se reciben documentos para analizar y se crean comisiones académicas de trabajo. He tenido el gran privilegio de participar en estas comisiones en tres ocasiones y en todas ellas la experiencia fue profundamente reveladora. En esta comunicación presento los aspectos más significativos de esta experiencia.

Mi primer trabajo panhispánico consistió en revisar las listas de términos propuestos para el *Diccionario de Americanismos (DA)*, un trabajo voluminoso y magníficamente coordinado en nuestro caso por D. Orlando Rodríguez Sardiñas, numerario de la ANLE, en 2008. A cada miembro de la comisión le correspondía una lista de palabras de una u otra letra del abecedario. Sin instrucciones específicas respecto de qué americanismos debía asumir cada uno (ahora pienso que le resultaría obvio a cada académico de un país monolingüe) yo seguía instintivamente el siguiente silogismo: americanismos, yo soy argentina, por lo tanto argentinismos. Entonces examiné varias letras desde esta perspectiva, tratando de ver si los argentinismos estaban bien representados o si faltaba alguno que debiera incluirse. De vez en cuando encontraba también alguna palabra de hibridación de inglés con español que nunca había visto en ninguna parte y la cuestionaba. Pero un día, en mi trabajo de traducción para Estados Unidos, encontré la expresión *baby shower*. Al no poder verificar su traducción o uso, y pensando que posiblemente se usara solamente en inglés porque no tenía un equivalente cultural directo en nuestros países, decidí buscarla en el DA. Para mi gran sorpresa comprobé que once países latinoamericanos usaban la expresión en inglés, es decir que tenía las marcas de todos estos países, menos la de Estados Unidos. Esto me hizo ver claramente que mi enfoque a partir de

mi identidad argentina había sido un error, dado que estoy en este país y represento a esta Academia.

Dicho cambio de perspectiva fue trascendental para mí y fue un encuentro inequívoco con la misión y la razón de ser de la ANLE. Asimismo, pienso que cada uno de los miembros y colaboradores de la ANLE que viven en Estados Unidos tienen, como yo, una identidad dual, la del país de origen y la del país de acogida, y que los miembros que viven en otros países deben tener en cuenta la identidad de esta Academia, que expresa una perspectiva particular.

La otra participación en política panhispánica ha sido y sigue siendo una experiencia tremendamente enriquecedora, que también deseo compartir con ustedes porque encierra elementos controvertidos que todavía requieren análisis consensuado y aclaración, al mismo tiempo que revelan una disfuncionalidad del sistema de trabajo en política panhispánica en sí que exige rectificación. En octubre de 2012 se constituyó en la ANLE la *Comisión ad hoc para incorporación de términos en el DRAE*. Esta comisión estuvo integrada por un grupo de miembros de la ANLE representativo de distintos antecedentes profesionales y nacionales.¹ Cada academia recibía una lista de palabras que se asignaban a su país, y la misión de cada una de ellas era la de ratificar el uso, en calidad de americanismo, de las marcas correspondientes a su país. Inmediatamente nos llamó la atención encontrar muchos préstamos adaptados al sistema morfo-fonológico del español —como *bonche*, *liquear*, *printear*, *accesar*, *ci-di*— lo cual nos hizo cuestionar la naturaleza normativa del DRAE y la confusión que produce incorporar tantos americanismos de orden popular, que reflejan el habla pero no la lengua escrita formal. También nos llamó la atención que no se incluyera ningún estadounidense propiamente dicho, a pesar de que en 2011, la *Comisión para el estudio de la norma lingüística del español de los Estados Unidos* había enviado una breve lista para su inclusión en el DRAE, a saber:

agencia. 8. m. *EU* Por calco del inglés, todo tipo de entidad [gubernamental]² que normalmente tiene otros equivalentes en los países hispanohablantes, como entidad, dependencia, organismo, etc.

bagel. m. *EU* Vocablo inglés de uso común que denota un panecillo en forma de rosquita salada

Billón. m. *EU* Mil millones (1 000 000 000)

departamento. 7. m. *EU* Ministerio; agencia gubernamental

¹ Gerardo Piña Rosales, interlocutor; Joaquín Badajoz, Emilio Bernal Labrada, Cristina Bertrand, Jorge I. Covarrubias, Antonio Culebras, Alberto Gómez Font, Mariela Gutiérrez, Aurora Humarán, Leticia Molinero, Francisco Muñoz Guerrero, Orlando Rodríguez Sardiñas.

² Debió incluirse esta calificación en aquella comunicación.

email. m. *EU* Vocablo inglés de uso común que denota correo electrónico

hispanounidense. m. *EU* Todo estadounidense de origen hispano

latino² m. *EU* Designación común de los hispanounidenses

parada 28. f coloq. *EU* Desfile popular con carrozas

paralegal. m. *EU* Oficio de asistente de abogados

phishing. m. *EU* Vocablo inglés de uso común en el español de Estados Unidos que denota una técnica delictiva de adquirir datos de usuarios de correo electrónico

podiatría. m. *EU* Podología

pretzel. *EU* Vocablo inglés de uso común que denota una galleta con forma de lazo y a veces también de palito.

rentar 2.tr. *EU* Alquilar

suplementar. *EU* Completar, complementar

trillón. m. *EU* Mil billones (1 000 000 000 000)

van. *EU Van (ing)*. Apócope de *caravan*. Microbús o camioneta cerrada de cuatro ruedas que se utiliza para transportar cargas o tiene varias filas de asientos.

Ninguno de estos estadounidismos se ha publicado en el DRAE con la marca *EU* ni se ha incorporado en las listas de americanismos enviadas en 2013 para su inclusión en el DRAE. Pensamos que tal vez se hayan encontrado razones válidas para no añadir estas palabras, pero nunca recibimos una comunicación que acusara recibo de la lista y mucho menos que nos explicara por qué no se incluirían en el DRAE. En todo caso, luego de discutir extensamente la responsabilidad normativa del *Diccionario de la lengua española* (“DRAE”, acrónimo que no se explica ni en el DRAE ni en el DPD y que no corresponde al nombre del diccionario), y luego de votar por sí o no (con algunas dudas) una serie de palabras, redactamos un documento de posición en el que planteábamos nuestras diferencias y sugeríamos algunas soluciones. Estos son los puntos más salientes del documento:

- Ratificamos el carácter tradicionalmente normativo del Diccionario de la lengua
- Advertimos que incorporar palabras que son producto de la hibridación por contacto entre lenguas tendría un efecto contrario al que pretende alcanzar el DRAE porque estas palabras que se han dado en llamar *espanglish* no pueden validarse dentro de un sistema que consideraríamos norma adquirida representativa, dado que no respetan las restricciones diastráticas requeridas y no pertenecen a ningún vocabulario del español escrito de la información ni de las esferas formales de la sociedad hispanounidense
- Aceptamos las excepciones de los neologismos tecnológicos que se adoptan en los medios de comunicación formales

- Reclamamos la inclusión de estadounidismos propuestos por la ANLE: en la mayoría de los casos, la incorporación de estadounidismos al DRAE consistirá en añadir la acepción hispanounidense, con la marca *eu*, a una palabra del español general

Tampoco en este caso tuvimos respuesta alguna que refutara nuestra propuesta y explicara dicha refutación. Actualmente la ANLE enfrenta el descontento de un gran número de lingüistas estadounidenses que denuncian públicamente la definición de *espanglish* publicada en el DRAE y acusan a la ANLE de haber permitido esta definición que consideran no solo lingüísticamente “incorrecta” sino también “dañina”. La definición de *espanglish* en el DRAE es:

1. m. Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés.

Aquí lamentablemente se refleja otro aspecto de la disfuncionalidad actual de la política panhispánica, dado que la ANLE envió en 2013 su propia definición de *espanglish*, redactada por Domnita Dumitrescu, lingüista, numeraria de la ANLE y presidenta de la *Comisión del estudio sociolingüístico del español en los Estados Unidos*, a fin de corregir precisamente la definición publicada en el DRAE:

1. m. Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan préstamos y calcos del español y del inglés y/o las dos lenguas alternan en el mismo enunciado o pasaje discursivo.

Esperamos que esta nueva presentación de los interrogantes sin resolver y esta candente situación crítica que vive la ANLE en estos momentos por hechos de los que no es autora y escapan a su control, dé lugar a la reanudación de ese intento de diálogo que es esencial a la política panhispánica de las Academias de la lengua.

Política lingüística

Nuestra Academia es una corporación hispanounidense que opera en una sociedad bilingüe (Molinero, “Equivalencia ...” 10-18) cuya lengua mayoritaria es la *lingua franca* mundial, y esta estrecha convivencia entre el español y el inglés la diferencia radicalmente de todas las demás academias de la lengua española.

La política lingüística de la ANLE se expresa en dos modalidades fundamentales y, en cierto modo, contrapuestas. Ambas son emblemáticas de su misión como academia nacional. Por un lado, en pos de mantener la unidad del español, realiza actividades mediáticas y editoriales y difunde

consejos lingüísticos destinados a resolver dudas del habla y resaltar errores comunes y calcos innecesarios del inglés; es decir que cumple una función de *recomendación*. Por otro lado, a partir fundamentalmente de la experiencia de traducción, señala las variantes del habla propias del español de los Estados Unidos que llegan a consignarse en la lengua escrita de uso formal y por ende pueden ser objeto de normativización, y que denominamos “estadounidismos” siguiendo la nomenclatura académica (Molinero, “La palabra ...” 27-28); es decir que cumple una función de *reconocimiento*, que tradicionalmente se considera la función notarial de toda academia de la lengua.

La función de reconocimiento de variantes propias del español *escrito* de los Estados Unidos se ejerce a través de la *Comisión de traducciones*, presidida por D. Joaquín Segura, que es la primera comisión de trabajo de la ANLE, desde 1994, mediante su boletín *Glosas*; la *Comisión ANLE-GobiernoUSA*, que copresido desde 2008 con Laura Godfrey, directora de GobiernoUSA.gov y correspondiente de la ANLE, y la *Comisión para el estudio de la norma lingüística del español de los Estados Unidos*, que presido desde 2011. Estas comisiones se dedican, entre otras funciones, a investigar léxicos de información y comunicación pautados por la traducción.

No todo el español de las comunicaciones es producto directo de traducción; cabe destacar los artículos editoriales de la prensa y las campañas producidas por grandes agencias de publicidad que gastan millones de dólares³ para localizar sus mensajes en función de las características demográficas de los hispanounidenses. Sin embargo, el español de la información es casi siempre producto de traducción y las grandes campañas de publicidad también incorporan este componente.

Nuestro precepto normativo consiste en reconocer la capacidad comunicativa de la lengua escrita en este país.

El papel de la traducción

Las propuestas empíricas que dieron lugar a esta política lingüística se sitúan claramente dentro de las tendencias lingüísticas y traductológicas de los últimos treinta años (Molinero 2011), cuando se produce un cambio eje que se aleja de los enfoques tradicionales formales y prescriptivistas y se vuelca hacia el funcionalismo denominado por algunos “giro cultural de la traducción” (Ortega Arjonilla y Martínez López 16).

³ El gasto público en traducción es multimillonario. A título ilustrativo veamos el caso de un estado con alta concentración de hispanohablantes: “California spent nearly 5 million dollars on the Spanish health campaigns and is planning to spend another 8 million in the first quarter of 2014”. Fuente: <http://www.kwintessential.co.uk/read-our-blog/lack-of-localization-leads-to-health-care-ad-fail-in-californian-hispanic-community.html>.

Milagros Fernández Pérez, de la Universidad de Santiago de Compostela, explica este cambio, eje en función de las nuevas tecnologías: “Sin duda, son los recursos tecnológicos tan potentes y accesibles los que han redimensionado las tareas de pesquisa, y quizás también los enfoques, en Lingüística” (Fernández Pérez 321). Nos informa también que es gracias a esta revolución de la investigación y la reorientación teórica que se afianza la sociolingüística y nace la lingüística de corpus, que prioriza la cantidad y la representatividad de los datos, y a raíz de todo esto *se afirma la importancia comunicativa de las lenguas, frente a los principios formales y prescriptivos de la lingüística anterior*. Afirma además que: “[l]a constante de integración y de perspectiva global sobre las distintas dimensiones del lenguaje promueve la emergencia de aspectos sociales y comunicativos, y con ellos la importancia del concepto de *variación*” (Fernández Pérez 327). Estos antecedentes refuerzan nuestra convicción de que debemos seguir por el camino trazado a partir de la experiencia y de la necesidad de validar mediante investigaciones el uso de la lengua de comunicación con nuestra población hispanounidense.

“La visión del mundo de los hablantes”, que según algunos traductólogos⁴ es bastante intransferible, reviste un carácter especial en los Estados Unidos, donde la lengua meta opera funcionalmente en el mismo entorno cultural de la lengua fuente, siendo esta una poderosa circunstancia singular e intransferible al resto de los países hispanohablantes, que tiende a modificar la concepción tradicional de equivalencia traductora (Moliner, “Equivalencia...” 10-18). Las teorías funcionalistas, en última instancia, reafirman el principio clásico de todas las Academias de la lengua, que coinciden en que el dueño de la lengua es el pueblo y que lo correcto deriva del uso, siempre que sea recogido por los estratos cultos de la sociedad.⁵ Entonces en la ANLE nos abocamos a identificar y analizar aquellas variantes que resultan necesarias en el contexto comunicativo del uso culto de la lengua en los Estados Unidos. Consecuentemente, a partir de 2011, la *Comisión para el estudio de la norma lingüística...* inició la elaboración de un glosario de estadounidense.

La política lingüística de la ANLE se manifiesta ejemplarmente en función de nuestro convenio de colaboración con el gobierno de Estados Unidos en materia del uso del idioma español en las publicaciones gubernamentales. En virtud de este convenio se ejecutan proyectos específicos, como la revisión de la lista alfabética de nombres de agencias gubernamentales, y se atienden las consultas de dichas entidades. En la tercera renova-

⁴ Obras de Umberto Eco y Luque Durán citadas en “De las palabras como artefactos de comunicación”, *De lingüística, traducción y léxico-fraseología – Homenaje a Juan de Dios Luque Durán*.

⁵ “[...] hábitos expresivos de los hablantes cultos contemporáneos [...]”, *La norma de hoy*, <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es>

ción del convenio,⁶ firmada este año (2014), se nos ha asignado el proyecto de investigar y determinar el lenguaje ciudadano (“plain language”) del hispanounidense medio.

El proyecto de lenguaje ciudadano está íntimamente relacionado con la determinación de la comprensión lectora del hispanounidense medio, que es para nosotros un subproyecto indispensable para ajustar la capacidad comunicativa de la lengua española en los Estados Unidos. Este será un emprendimiento complejo, con proyecciones interdisciplinarias e interinstitucionales.

Ejemplos de política lingüística en acción

Una consulta reciente, proveniente de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (“CDC”), ilustra los principios con los que opera la ANLE. La consulta solicitaba orientación respecto de uniformizar la traducción de “American” como “estadounidense” y sugería cambiar el nombre de la “Sociedad Americana contra el Cáncer” (American Cancer Society) por “Sociedad Estadounidense de Oncología”. La ANLE respondió que, en su opinión, ni la Academia ni el Gobierno deben ir en contra del nombre que se ha dado a sí misma una organización (salvo que constituyera un error lingüístico inaceptable)⁷ y que está ya arraigado en la cultura hispanounidense y goza de reconocimiento internacional. Además, consideramos que la palabra *oncología*, que propone CDC, si bien es correcta, no es lenguaje ciudadano sino técnico y no corresponde al nivel de difusión dirigido al grueso de la población hispanounidense.

Asimismo, se hizo notar que la palabra “americano” en el sentido de “estadounidense” está tan difundida y aceptada que ha sido reconocida en el DRAE, cuya cuarta acepción del término es “estadounidense, Apl. a pers., u. t. c. s.”, de manera que tampoco es un error de traducción por calco, como suelen creer muchos traductores.

En última instancia, se señaló que los términos “americano” y “estadounidense” son equivalentes y que la ANLE se inclina por el uso de “estadounidense” por ser más inequívocamente específico, dado que “americano” puede designar también a cualquier otro país del continente, si bien Estados Unidos es el único país hemisférico que incorpora “América” en su nombre.

⁶ Ver Gratuitous Services Agreement between General Services Administration and North American Academy of the Spanish Language en <http://www.anle.us/ust/docs/ANLE-agreement-2014.pdf>.

⁷ Un caso de error fue el de la FDA: cambiamos *Administración de Drogas y Alimentos* por *Administración de Medicamentos y Alimentos*.

Tanto en esta como en otras consultas, la ANLE siempre tiene en cuenta el reconocimiento institucional de un nombre, como en los casos de Cruz Roja Americana, Asociación Americana del Corazón (AHA), y muchas otras entidades que son ampliamente reconocidas por las instituciones nacionales e internacionales. Entonces, estas consideraciones de índole cultural constituyen también criterios de corrección.

Para concluir cito dos párrafos de las conclusiones del artículo sobre equivalencia traductora en la sociedad bilingüe:

En el proyecto de lenguaje ciudadano converge una gran parte de los esfuerzos y las aspiraciones de la ANLE relacionados con el hispanounidense, desde el registro de estadounidismos y los principios de comunicación funcional que observamos en nuestras respuestas a las consultas de las agencias federales, hasta la investigación fundamental de la comprensión lectora. Este aspecto del proyecto requiere la participación de otras instituciones, tanto universidades como entidades gubernamentales, a fin de obtener resultados representativos de la población hispanounidense.

Confiamos en que los resultados de estas investigaciones futuras servirán de orientación no solo para que los traductores encuentren nuevas equivalencias traductorales sino también en las áreas de la enseñanza del español y de la traducción en los Estados Unidos. (Moliner, "Equivalencia..." 17-18)

Glosario de estadounidismos

Como parte de la política lingüística de la ANLE, el glosario de estadounidismos representa la función notarial de la Academia; como parte de su política panhispanica, la ANLE ha logrado la incorporación del término *estadounidismo* en el DRAE. La primera decisión consensuada fue la selección del corpus, el cual estaría constituido por una amplia serie de publicaciones internéticas del sector público y del sector privado, dirigidas específicamente al lector hispanounidense medio. En esta etapa inicial hemos dejado de lado la literatura hispanounidense.

El segundo paso fue seleccionar equipos de colaboradores. A poco andar, comprobamos que muchos hispanounidenses (estudiantes universitarios, profesionales, comunicadores) no estaban capacitados para detectar estadounidismos porque ya les resultaban palabras "normales". Entonces decidimos aprovechar nuestros contactos internacionales para formar equipos de investigadores voluntarios de otros países hispanohablantes dedicados al estudio de la lengua española, en su mayor parte traductores o estudiantes de traducción de Estados Unidos, Argentina, España y Perú, y también un grupo de investigadores de filología hispánica de la Universidad de Ruhr, Alemania.

María Cornelio y yo diseñamos una planilla de trabajo que abarcaba los distintos sectores de comunicación e impartía pautas para encontrar los textos de investigación y presentar las palabras en su contexto. Los crite-

rios de selección fueron que el significado que tiene una palabra en Estados Unidos no estuviera registrado como tal en el DRAE; por ejemplo la palabra *hospicio*, que aquí se refiere a un programa de Medicare para enfermos terminales que reciben cuidados paliativos. A comienzos de 2012 pensábamos que sería suficiente reunir unas cien palabras. Este año (2014), al concluir en marzo la primera etapa de la recopilación de estadounidismos, obtuvimos un resultado de más de 1600 registros.

Al despojar dicho corpus, se revela el panorama de las decisiones terminológicas deliberadas de traductores y otros comunicadores que se han ido afianzando en los últimos treinta años y que se caracterizan por ampliar los contenidos léxicos, adoptar convenciones extralingüísticas (como la notación numérica) que reflejan la realidad hispanounidense e introducir calcos, préstamos y neologismos a fin de reforzar la comunicación escrita con el público hispanohablante. De este modo se va construyendo un discurso escrito con características diferenciadamente hispanounidenses.

El Glosario de estadounidismos se publicará como el apéndice principal de un libro titulado *El español de los Estados Unidos: norma lingüística y estadounidismos*, en el que se presentarán perspectivas normativas, lingüísticas, históricas y pedagógicas, y un análisis estadístico.

Obras citadas

- Fernández Pérez, Milagros. “Algunas líneas maestras de la lingüística actual”. *De Lingüística, traducción y léxico-fraseología – Homenaje a Juan de Dios Luque Durán*. Ed. Antonio Pamies Bertrán. Granada: Editorial Comares, 2013, 321-333.
- “Gratuitous Services Agreement between General Services Administration and North American Academy of the Spanish Language”. ANLE.US Web. 2014. <http://www.anle.us/usr/docs/ANLE-agreement-2014.pdf>
- Molinero, Leticia. *El español de los Estados Unidos: un nuevo punto de partida*. ANLE. Web. 2011. <http://www.anle.us/usr/docs/el-espanol-de-eeuu.pdf>
- . “Equivalencia traductora en la sociedad bilingüe”. *Glosas 5.8* (2014): 10-18. Web. http://www.anle.us/usr/docs/glosas_vol8_num5.pdf
- . “La palabra estadounidismo”. *Glosas 5.8* (2014): 27-28. Web. http://www.anle.us/usr/docs/glosas_vol8_num5.pdf
- Ortega Arjonilla, Emilo y Ana Belén Martínez López. “De las palabras como artefactos de comunicación, civilización y pensamiento y su traducibilidad o intraducibilidad: aportaciones de Juan de Dios Luque a los estudios de traducción”. *De lingüística, traducción y léxico-fraseología*. Ed. Antonio Pamies Bertrán. Granada: Editorial Comares, 2013, 11-24.

Pamies Bertrán, Antonio, Ed. *De lingüística, traducción y léxico-fraseología – Homenaje a Juan de Dios Luque Durán*. Granada: Editorial Comares, 2013. Impreso.

Rodríguez Monroy, Amalia. *El saber del traductor: hacia una ética de la traducción*. Barcelona: Montesinos, 2000.



LAS ENSEÑANZAS DE DON QUIJOTE A SANCHO SOBRE EL BIEN HABLAR

Char Prieto
California State University, Chico

Resumen: En *Don Quijote de la Mancha* se pueden apreciar los valores de la educación, las enseñanzas, el pragmatismo y el bien hablar. El libro enseña especialmente el lenguaje ya que desde un principio de la obra cervantina se advierte que don Quijote es el maestro de Sancho; numerosas veces se dirige a él con epítetos llenos de enseñanzas y moralejas. Por este motivo, la novela de Cervantes bien se podría considerar un manual de instrucción, tanto en el Siglo de Oro como en la sociedad moderna de hoy día en España y en las Américas. En este contexto, el presente estudio analizará el impacto de las enseñanzas educativas y pragmáticas de don Quijote y específicamente su énfasis para que Sancho aprenda a ser educado, a leer y a escribir y así pueda mejorar su lenguaje, educación y buen hablar.

Palabras clave: *Don Quijote de la Mancha*, pragmatismo, lenguaje, enseñanzas

Abstract: *Even today readers can appreciate the educational teachings, pragmatic values, and the correct use of the Spanish language in Don Quijote de la Mancha. Early in the Cervantes's masterpiece, one can see that Quixote is Sancho's teacher, and we find numerous epithets filled with teachings and moral values aimed at Sancho. It is for this reason that Cervantes's book could be considered a manual of instruction in the Golden Age, and even in modern times in both Spain and the Americas. In this context, this work will analyze the impact of the educational and pragmatic teachings of Quixote and especially his efforts to teach Sancho to become more educated by learning how to read and write.*

Keywords: *Don Quixote de la Mancha, pragmatism, language, teachings*

“**P**or la manchega llanura / se vuelve a ver la figura / de Don Quijote pasar” (48), escribe León Felipe en sus versos sobre *Don Quijote de la Mancha*. Esa identificación de humanismo, idealismo, realismo y locura hacen de la obra cervantina un signo de libertad, en el encuentro de la utopía y la realidad concertándose en una novela moderna. Es verdaderamente sorprendente la amplia tipología de adaptaciones de la obra cervantina en nuevos discursos, géneros o versiones. Aún hoy día, esta presencia quijotesca constante denota una sostenida intención de hacer vigente los valores cervantinos de la educación, las enseñanzas, el pragmatismo y el bien hablar. En efecto, “el *Quijote* enseña muchas cosas y por nombrar solo alguna: el lenguaje. Se trata de una muestra magistral de la riqueza de la lengua castellana. Cervantes creía que la literatura debía ser didáctica y para el escritor era muy importante porque entretenía, tenía placer estético y además educaba” (Hernández 111). El lector de la novela se da cuenta desde un principio de la obra cervantina que don Quijote es el maestro de Sancho Panza pues numerosas veces se dirige hacia él con epítetos llenos de enseñanzas y moralejas. Por este motivo, el libro de Cervantes bien se podría considerar como un manual de instrucción, tanto en el Siglo de Oro como en la sociedad moderna de hoy día en España y en las Américas. En este contexto, el presente estudio analizará el impacto de las enseñanzas educativas y pragmáticas de don Quijote y su énfasis para que Sancho Panza aprenda a ser educado, a leer y a escribir y así pueda mejorar su lenguaje y educación así como su buen hablar.

Miguel de Cervantes transmite al lector la importancia de la educación al afirmar en su prólogo: “Desocupado lector: sin juramento me podrás creer que quisiera que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más hermoso, el más gallardo y más discreto que pudiera imaginarse” (Cervantes tomo I 95).

El *Quijote* ha sido un libro clave, no solamente de educación, literatura e historia sino un manual de lectura y aprendizaje de la lengua castellana. Ortega y Gasset en *Meditaciones del Quijote* afirma que don Quijote “es un guardia del secreto español. El equívoco de la cultura hispana” (Martínez-Otero 153). El *Quijote* fue libro de lectura en la escuela primaria desde la génesis del sistema educativo español en los comienzos del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX. Se trataba de leer *Don Quijote de la Mancha* para educar deleitando a partir de la lectura, el dictado y la conversación (Martínez-Otero 153). El director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Gerardo Piña-Rosales, en su ensayo “Mis lecturas del *Quijote*”, confirma dichas afirmaciones al decirnos: “Volví a encontrarme con el Quijote en uno de los libros de texto en una clase de bachillerato en el Instituto Español de Tánger (Marruecos) en una clase de gramática y nada menos que en un análisis morfológico y sintáctico” (97).

El tema enseñanza-aprendizaje se destaca en la obra cervantina. Ya desde el comienzo de la novela cuando la voz narrativa exclama: “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín

flaco y galgo corredor [...]” (Cervantes tomo I 113), el lector percibe una clara identificación en el binomio enseñanza-aprendizaje. Efectivamente, la obra no es sino una enciclopedia de la vida. El *Quijote* es la primera novela moderna que trata de un protagonista trasgresor, insumiso, libre y rebelde, pero a la vez, maestro. Antonio Machado afirma “que a primera vista parece que Cervantes se ahorra el trabajo de pensar. Deja que la lengua de los arrieros y de los bachilleres, de los pastores y de los soldados, de los golillas, de los buhoneros y vagabundos piensen por él. Desde este punto de vista, viene a ser como la enciclopedia del sentido común, contenida en la lengua española” (Guerrero Ruiz).

La novela cervantina presenta un discurso educativo, político e histórico y versado en armas y letras, como se observa en las alusiones autobiográficas a la vida del mismo Cervantes como letrado y soldado. Don Quijote afirma: “que menos son los premiados por la guerra que los que han perecido en ella” (Cervantes tomo I 519). En las afirmaciones anteriores, el protagonista critica la guerra y el tema de las armas, las fuerzas armadas y los soldados. Sin embargo, en defensa de las letras, afirma que sin letras no se pueden sustentar las armas, ya que las leyes equivalen a las letras. Cervantes, por voz de don Quijote, discute el valor de las armas y las letras, pero poniendo énfasis en la enseñanza, pues primero hay que ser un buen estudiante para ser buen soldado. Más tarde el Caballero de la Triste Figura, hace un comentario social cuando presenta una seguidilla dedicada a las fuerzas militares y sobre los que se enlistan en el ejército por falta de dinero y por no tener oportunidades académicas.

Es de notar también que a través de la novela la voz narrativa se refiere constantemente a la educación histórico-literaria. En el capítulo XXIV aparecen menciones a los clásicos y a grandes figuras históricas, emperadores romanos, a Carlomagno, Julio César, Terencio, Platón o Virgilio, dando así fe del aspecto educativo histórico. Tampoco se pueden ignorar en la narrativa cervantina las enseñanzas sobre los caballeros y personajes famosos de la historia como Alejandro Magno, Pegaso, el Cid Campeador y otros muchos héroes. Quijote educa a Sancho Panza al hablar de los clásicos, de Virgilio, de Elena de Troya y de su caballo dando así la voz narrativa al lector de Cervantes una clase de historia a través de las páginas de su libro. Dicho aspecto se puede bien apreciar cuando el canónigo dirigiéndose a don Quijote afirma:

Un Viriato tuvo Lusitania; un César, Roma; un Aníbal, Cartago; un Alejandro, Grecia; un conde Fernán González, Castilla; un Cid, Valencia; un Gonzalo Fernández, Andalucía; un Diego Garcia de Paredes, Extremadura; un Gaci Pérez de Vargas, Jerez; un Garcilaso, Toledo; un don Manuel de León, Sevilla, cuya lección de sus valerosos hechos puede entretener, enseñar, deleitar y admirar a los más altos ingenios que los leyeren.

(Cervantes tomo I 634)

Existen asimismo numerosas alusiones a Cervantes como letrado y soldado. El mismo Alonso Quijano afirma que a los soldados no se le reconocen sus hazañas pues las leyes están escritas por letrados y esto le pasó a Miguel de Cervantes. Mediante las palabras del caballero andante, el autor del *Quijote* expone elementos de su propia existencia. Muchos de los datos históricos contados en la obra cervantina no solo se podrían considerar autobiográficos sino que también concuerdan con la historia de España. El mismo don Quijote habla sobre la presencia española en América denunciando la esclavitud de los negros y dice que no está bien darles libertad en edad avanzada cuando ya es tarde para disfrutar de la vida.

En el capítulo XLVIII se expone una defensa de la educación recibida a través de los libros, cuando la voz narrativa opina sobre las novelas de caballería y don Quijote afirma que la comedia o el teatro, es realmente el espejo de la vida humana. El Caballero de la Triste Figura habla del arte de hacer comedias, el cual tiene el fin de entretener, satisfacer y enseñar, finalizando con un sabroso refrán que dice: “Es mejor ser loado de los pocos sabios que burlado de los muchos necios” (Cervantes tomo I 622). Asimismo en el capítulo L se narran los sucesos entre don Quijote y el canónigo afirmando el caballero de la Mancha que todo lo que dicen los libros es verdad. Don Quijote expone:

Los libros que están impresos con licencia de los reyes son leídos y celebrados de los grandes y de los chicos, de los pobres y de los ricos, de los letrados e ignorantes, de los plebeyos y caballeros y finalmente, de todo género de personas de cualquier estado y condición que sean, ¿habían de ser mentira, y más llevando tanta apariencia de verdad, pues nos cuentan el padre, la madre, la patria, los parientes, la edad, el lugar y las hazañas, punto a punto y día por día? Léalos, y verá el gusto que recibe de su leyenda.

(Cervantes tomo I 639)

Las afirmaciones anteriores se pueden considerar un testamento en defensa de la educación ya que denotan que los libros son fuente de poder y de saber para los letrados, la clase alta, la clase humilde e incluso para los villanos.

Por otra parte, el Caballero de la Triste Figura da al lector de la novela cervantina una lección de riqueza léxica y semántica. Dicho fenómeno se puede bien apreciar mediante las mismas palabras de don Quijote al hablar de diferentes palabras y decirnos que “este nombre, *albogues* es morisco, como lo son todos aquellos que en nuestra lengua castellana comienzan en *al*, conviene a saber: *almohaza*, *almorzar*, *alhombra*, *alguacil*, *alhucema*, *almacén*, *alcandía*, y otros semejantes y solo tres tiene nuestra lengua que acaban en *i*, y son *borceguí*, *zaquizamí* y *maravedí*” (Cervantes tomo II 589).

En el *Quijote* se pone énfasis en el buen uso de las reglas gramaticales y la manera correcta de hablar y escribir. En el capítulo X Sancho Panza le pide a don Quijote la ínsula que le había prometido gobernar. El amo le

pregunta a su escudero si sabe leer y escribir y Sancho le contesta que no. “Letras pocas tengo, porque aún no se el A, B, C” (Cervantes tomo II 375) responde Sancho Panza. A partir de este momento, el caballero tiene como meta educar a su escudero, tanto en el buen hablar como en su comportamiento y educación. Don Quijote continuamente corrige a Sancho quien dice “focil” en vez de dócil y “revolcar” en vez de revocar. Es en el capítulo XXIX donde se narra la aventura del barco encantado, cuando don Quijote le da a Sancho lecciones de gramática e inclusive le explica el significado de palabras en latín. En el segundo tomo de la obra, el caballero se da cuenta de lo mucho que ha avanzado su escudero en sus conocimientos de la lengua y en su capacidad de reflexión.

Cervantes deja que sus dos personajes hablen y se explayen para que expresen libremente sus mutuos sentimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, como bien lo expresan las siguientes afirmaciones:

—Cada día Sancho —dijo don Quijote—, te vas haciendo menos simple y más discreto.

—Sí, que algo se me ha de pegar de la discreción de vuesa merced —respondió Sancho—; que las tierras estériles y secas, estercolándolas y cultivándolas dan buenos frutos: quiero decir que la conversación de vuesa merced ha sido el estiércol que sobre la estéril tierra de mi seco ingenio ha caído: la cultivación, el tiempo que ha que le sirvo y comunico; y con esto espero de dar frutos de mí que sean de bendición, tales, que no desdigan ni deslicen de los senderos de la buena crianza que vuesa merced ha hecho en el agostado entendimiento mío.

(Cervantes tomo II 122)

El escudero le comunica a su amo que es por su influencia y enseñanzas durante los viajes y aventuras que han tenido los dos juntos, que ha podido educarse.

En el capítulo XLVI, donde el autor narra la aventura de los cuadrilleros, se observa la actitud pedagógica del caballero. Don Quijote se pone verdaderamente furioso al oír las sandeces que dice Sancho Panza. “¡Oh, qué necio y qué simple que eres!” (Cervantes tomo I 435), le dice a su escudero. Asimismo, se enoja con Sancho cuando los dos se encuentran con la princesa Micomicona, quien por su parte tranquiliza a don Quijote cuando el caballero andante lanza una sarta de insultos a Sancho por las tonterías que ha dicho y los errores gramaticales que ha cometido.

Don Quijote tiene la intención de dar un condado a Sancho, pero duda que este sea hábil para gobernarlo debido a su condición de analfabeto. Sancho Panza le pide a su amo que le dé el condado y le promete ser hábil para gobernar, pues si Amadís hizo a su escudero Conde de la Ínsula Firme, don Quijote puede hacer lo mismo con Sancho. Es en dicho capítulo donde se menciona que “que los montes crían letrados” (Cervantes tomo I 652), afirmando el cabrero que los que cuidan a los animales en el monte se educan y pueden llegar a ser escritores y personas educadas y esto mismo le podría ocurrir a Sancho Panza pasando de ser un analfabeto a una persona educada.

Numerosas veces don Quijote corrige el mal hablar de su escudero. El caballero le dice a Sancho:

Erutar, Sancho, quiere decir regoldar, y éste es uno de los más torpes vocablos que tiene la lengua castellana, aunque es muy significativo; y así, la gente curiosa se ha acogido al latín, y al regoldar dice erutar, y a los regüel-dos, erutaciones; y cuando algunos no entienden estos términos, importa poco, que el uso los irá introduciendo con el tiempo, que con facilidad se entiendan, y esto es enriquecer la lengua, sobre quien tiene poder el vulgo y el uso.

(Cervantes tomo II 381)

El capítulo LXVII también un corpus didáctico-moralizante como instrumento formativo. Quijote, como buen maestro, critica a Sancho por soltar a cada paso refranes disparatados. Don Quijote exclama con gran enfado “yo traigo los refranes a propósito, y vienen cuando los digo como anillo en el dedo, pero tráelos tan por los cabellos, que los arrastras, y no los guía: y si no me acuerdo mal, otra vez te he dicho que los refranes son sentencias breves, sacadas de la experiencia y especulación de nuestros antiguos sabios, y el refrán que no viene a propósito, antes es disparate que sentencia” (Cervantes tomo II 590). Dicha enseñanza-aprendizaje es eficaz ya que Sancho aprende rápidamente. Sancho es un buen discípulo que ha aprendido de las enseñanzas de su amo, como ya lo ha reconocido el mismo Quijote, tras la intervención del escudero cuando le explica su amor por Dulcinea, intervención que obliga al caballero a exclamar: “Válate el diablo por villano, y qué de discreciones dices a veces! No parece sino que has estudiado” (Cervantes tomo I 436). Entonces Sancho, orgulloso de oír semejante elogio, responde: “Pues a fe mía que no sé leer” (Cervantes tomo I 436). Dicho comentario es como si el escudero dijera que lo que ha aprendido es debido a la compañía y educación de su amo. A partir de ese momento, y a lo largo de la segunda parte del *Quijote*, Sancho se va empapando de las enseñanzas de su maestro. Así, cuando don Quijote le enmienda una de sus “prevaricaciones lingüísticas”, tenemos el siguiente sabroso diálogo:

—Una o dos veces —respondió Sancho— he suplicado a vuestra merced que no me enmiende los vocablos, si es que entiende lo que quiero decir en ellos, y que cuando no los entienda, diga: “Sancho, o diablo, no te entiendo”; y si yo no me declarare, entonces podrá enmendarme; que yo soy tan fócil... —No te entiendo, Sancho —dijo don Quijote—, pues no sé qué quiere decir *tan fócil*.

—*Tan fócil* quiere decir —respondió Sancho— *soy tan así*.

—Menos te entiendo agora —replicó don Quijote.

—Pues si no me puede entender —respondió Sancho—, no sé cómo lo diga pues no se más.

(Cervantes tomo II 82)

En el diálogo anterior se puede ver la progresión educativa de Sancho Panza ya que este no solo habla con más autoridad, sino que ahora comete menos errores. Don Quijote pretende educarle sacando de él, gracias a la naturaleza bondadosa de su escudero, lo mejor de sí mismo. En este sentido, merecen mencionarse las continuas correcciones, lo que Amado Alonso denomina “las prevaricaciones idiomáticas que surgen en la novela en boca de Sancho” (13). Estas son las llamadas del caballero a la moderación cuando Sancho argumenta sus razones con una serie interminable de refranes, especialmente en el capítulo LXVII y asimismo en el diálogo –casi monólogo– de los capítulos XLII y XVIII de la segunda parte de la novela donde don Quijote se explaya en dar consejos prácticos y pragmáticos a Sancho antes de ser gobernador de la ínsula, unos relativos al espíritu y otros al cuidado del cuerpo. El caballero aconseja a su escudero que se eduque: “¡Ah, pecador de mí, y que mal me parece en los gobernadores el no saber leer ni escribir! No saber un hombre leer arguye a que fue hijo de padres demasiado humildes y bajos, o él tan travieso y malo, que no pudo entrar en el buen uso ni la buena doctrina. Gran falta es la que llevas contigo, y así querría que aprendieses a firmar siquiera” (Cervantes tomo II 383).

Pero el capítulo que se considera más importante en lo relativo a la enseñanza y al fin educativo es el XVI de la segunda parte de la novela. La influencia de Sancho Panza y de sus intervenciones –y aún las de los demás, como sucede, por ejemplo, en el episodio de los cabreros– son muy decisivas, pues el buen profesor aprende también y se va formando mediante las conversaciones y preguntas de su escudero, quien le hace reflexionar en numerosas ocasiones.

El progreso educativo de Sancho Panza, debido a los esfuerzos de su maestro y amo, bien se puede apreciar en el capítulo XLII donde el lector se da cuenta del papel de don Quijote como maestro de Sancho Panza cuando el caballero le da una sarta de consejos a su escudero para ser buen gobernador. Don Quijote le dice a Sancho: “No has de mezclar en tus pláticas la muchedumbre de refranes que sueles; que puesto que los refranes son sentencias breves, muchas veces los traes tan por los cabellos, que más parecen disparates que sentencias” (Cervantes tomo II 381). El caballero de la Mancha educa a Sancho Panza por medio de unos consejos prácticos. Don Quijote le dice a su criado: “Conócete a ti mismo, es lo más difícil, no te hinchas como la rana que quiso igualarse con el burro en la fábula de Esoopo. A tu mujer la tienes que sacar de su natural rudeza, no seas lujurioso, habrá mujeres hermosas, respeta a tu esposa, trata bien a todos, muéstrate piadoso y clemente [...] tu fama será eterna si sigues estos consejos pues todo esto va a adornar tu alma” (Cervantes tomo II 377).

Los consejos de don Quijote a Sancho Panza presentan entroncan con la tradición pragmática de la Edad Media. La modernidad de la obra cervantina radica en la novelización de toda una gama de avisos pragmáticos y de tono moralizante de los tratados políticos. Don Quijote muestra espléndida lucidez y sabiduría, cuando le dice a su escudero: “Sé limpio,

córtate las uñas, viste bien, no comas ajos ni cebollas, come poco, no bebas mucho, no hay que mascar a dos carrillos, no eructar” y además de enseñarle como montar a caballo le dice: “sé moderado en tu sueño, no seas perezoso, viste bien, aprende a leer, a escribir y a firmar” (Cervantes tomo II 380). Sancho no entiende algunas palabras, y don Quijote se las explica, para que así mejore su lengua y para se eduque. Pero a veces, a pesar de los esfuerzos pragmáticos de don Quijote para que su escudero se eduque, Sancho no recuerda muy bien los consejos de su amo y profesor. Don Quijote, como buen maestro de su escudero, se enoja por los disparates de Sancho. En el capítulo II el escudero de dice a su amo que un estudiante de Salamanca, el bachiller Sansón Carrasco, ha oído y leído sobre las aventuras de DQ y de un tal Cide Hamete “Berenjena” (en vez de Benengeli). Don Quijote le ordena a Sancho ir a buscar al bachiller para aclarar el asunto. Sancho habla de “presonajes” en vez de personajes y Don Quijote le corrige su mal hablar. Más adelante el escudero dice “grama-tica” (en vez de gramática) y Don Quijote lo corrige.

En la farsa burlesca de la *Ínsula Barataria* es precisamente donde más nítidamente Cervantes pone en boca hidalgo toda una doctrina sociopolítica moralizante y educadora que tiene como eje instruir al novel gobernador Sancho en el arte del buen gobierno. Una de las aventuras más crueles del libro de Cervantes es el episodio de la *ínsula Barataria*, donde los duques hacen entrega de una isla al escudero Sancho Panza y al cual nombran gobernador con el único propósito de someter al rudo y mal educado Sancho a diversas y crueles burlas. Curiosamente, el escudero, debido a las lecciones de su maestro y amo, se muestra audaz y juicioso e impone una lección de cordura a aquellos nobles ociosos y desalmados, a los que eligió Cervantes para satirizar a la nobleza española. La lucidez inesperada del acompañante del Caballero de la Triste Figura hace que el lector, hasta cierto punto, se sienta perplejo. La voz narrativa expone: “Todos los que conocían a Sancho Panza se admiraban, oyéndole hablar tan elegantemente, y no sabían a qué atribuirlo, sino a que los oficios y cargos graves, o adoban o entorpecen los entendimientos” (II 430) narra Miguel de Cervantes refiriéndose a la progresión educativa de su escudero, Sancho Panza.

En el capítulo LI Cervantes nos cuenta los sucesos de Sancho como gobernador en la *ínsula*. Lejos de tener una buena experiencia, el escudero pasa hambre en *Barataria*, así que maldecía el gobierno y el ser gobernador. Don Quijote escribe una carta a Sancho Panza para educarlo y darle consejos prácticos de cómo ser buen gobernador y le dice que ha oído de las discreciones de Sancho en su gobierno. El caballero le da más consejos prácticos a su escudero: que se vista bien, que sea criado de todos, que coma bien, que ande limpio, que no sea muy pragmático, y que hay que ser padre de las virtudes y padrastro de los vicios, ni riguroso ni blando, que no sea codicioso, ni mujeriego, ni glotón, pues todos estos vicios lo llevarán a la perdición. Don Quijote le ruega a su escudero que repase sus buenos consejos y que no sea ingrato. Pero a Sancho Panza no le gusta este tipo de vida como gobernador y ante los consejos de su amo responde

a la carta para decirle a don Quijote que, aparte de pasar hambre, no tiene tiempo para nada, ni para cortarse las uñas. Le dice que hay espías que lo quieren matar, lo han puesto a dieta y se está muriendo de hambre. Además le comunica a don Quijote que los burladores quieren despachar a Sancho Panza del gobierno y por este motivo ya no quiere ser gobernador, sino simplemente un humilde escudero de su amo.

El *Quijote* es, de principio a fin, pedagogía en acción, con un protagonismo esencialmente dual, pues hay en todo el libro un proceso de enseñanza y de educación, con altibajos, pero, sobre todo, con grandes logros educativos. Menéndez y Pelayo expone esta conformación didáctica cuando afirma que en la obra maestra de Cervantes “D. Quijote se educa a sí propio y educa a Sancho, y el libro es la más sorprendente y original de las pedagogías, la conquista del ideal por un loco y un rústico, la locura aleccionando y corrigiendo la prudencia humana” (Sawa 96).

Obras citadas

- Alonso, Amado. “Las prevaricaciones idiomáticas de Sancho”. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 2 (1948): 1-20.
- Cervantes Saavedra, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Tomo I y II. Madrid: Ediciones Catedra, 2011.
- Felipe, León. *Obras completas*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1963.
- Guerrero Ruiz, Pedro. “El Quijote, pedagogía de una disidencia”. Campus Digital. <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/quijotes/Don%20Quijote%20pedro%20guerrero.htm>
- Hernández, María. “La enseñanza del Quijote en el aula posmoderna”. *Letras Hispánicas* 2.2 (Otoño 2005): 111-17.
- Marías, Julián. *Cervantes clave española*. Madrid: Alianza, 2003. Impreso.
- Pedraza, Patricia. www.hoytamaulipas.net Web. 15 de noviembre del 2011.
- Piña-Rosales, Gerardo. “Mis lecturas del Quijote”. *ME: Multicultural Echoes Literary Magazine*. Chico, California: California State University, Chico, 2013. 96-99.
- Sawa, Miguel y Pablo Becerra. “Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*”. *Crónica del centenario del Don Quijote*. Madrid: Establecimiento Tipográfico Antonio Marzo, 1905. 77-104.

LOS PRIMEROS PASOS DE ALDEEU. VÍNCULOS CON LA ANLE

Antonio Culebras
ALDEEU

Academia Norteamericana de la Lengua Española

Resumen: En octubre de 1980 y a instancias del Instituto Español de Emigración, con sede en la Agregaduría Laboral de la embajada de España en Washington, se constituyó en Nueva York la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en EEUU (ALDEEU). La Junta Directiva fundacional estaba integrada por Enrique Ruiz-Fornells (presidente), Jaime Ferrán (vice-presidente), Antonio Culebras (secretario-tesorero) y cinco vocales. Los fines propuestos de la asociación eran la ayuda mutua entre sus miembros, conseguir para los miembros la aplicación de todos los beneficios contemplados en la Ley de Emigración y la promoción y difusión de la cultura española en todos sus aspectos. Desde sus comienzos, ALDEEU atrajo a sus filas españoles ilustres afincados en Estados Unidos, entre los que se encontraban Ramón J. Sender, Andrés Segovia, Severo Ochoa y José Ferrater Mora. La colaboración con la ANLE se inició con la adhesión a ALDEEU, como miembro fundador, de Odón Betanzos Palacios, director de la ANLE, y se corroboró con el acuerdo de cooperación firmado en 2010 por Gerardo Piña Rosales. ALDEEU ha celebrado numerosas Asambleas Generales y diversos Congresos Intercontinentales, con la participación de miembros de la ANLE y ha publicado el boletín Puente Atlántico, donde miembros de la ANLE han colaborado con diversos artículos.

Palabras clave: asociación, licenciados, doctores, españoles, cultura española, ALDEEU.

Abstract: In October of 1980 and at the request of the Spanish Institute of Emigration, headquartered at the Attaché Office of Labor in the Spanish Embassy in Washington, the Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en EEUU was established in Nueva York. The founding Board of Directors included Enrique Ruiz-Fornells (president), Jaime Ferrán (vice-president), Antonio Culebras (secretary- treasurer) and five other board members. The aims proposed by the association were to facilitate mutual assistance among its members, to obtain for its members all the

benefits stipulated in emigration legislation and the promotion and dissemination of Spanish culture in all regards. From its beginning, ALDEEU attracted to its ranks prominent Spaniards residing in the United States, such as Ramón J. Sender, Andrés Segovia, Severo Ochoa and José Ferrater Mora. Collaboration with the ANLE started with of Odón Betanzos Palacio's (ANLE's director) inclusion as a founding member and was corroborated later by the agreement of cooperation signed in 2010 by Gerardo Piña-Rosales. ALDEEU has held numerous general assemblies and many intercontinental conferences with the participation of ANLE members and has published the bulletin Puente Atlántico, in which ANLE members have collaborated with various articles.

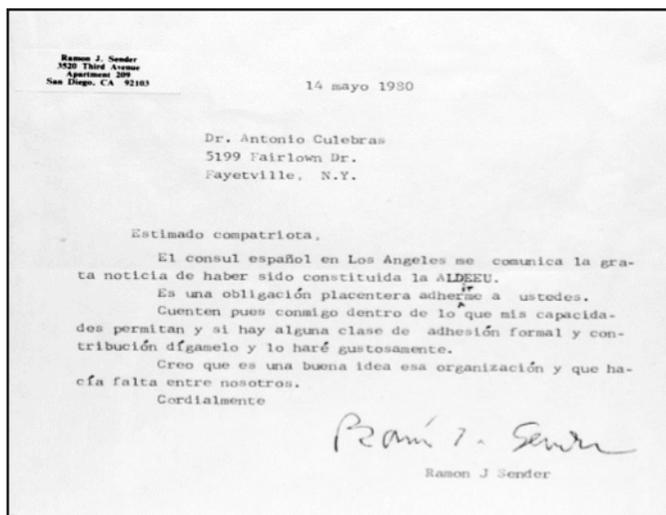
Keywords: *association, B.A.'s, M.A.'s, Ph.D.'s, Spanish, Spanish Culture, ALDEEU*

Con fecha 26 de febrero de 1980 recibí una carta firmada por el Agregado Laboral a la embajada de España en Washington, Mario Jiménez de la Espada, en la que me invitaba, en coordinación con los Sres. Enrique Ruiz-Fornells y Jaime Ferrán, y en nombre del Instituto Español de Emigración, a asistir a una reunión en el Hotel Capital Hilton de Washington. El objetivo era estudiar y discutir un estatuto para formar la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en EE.UU. Junto con la carta venía un borrador del estatuto y un billete de avión para el 28 de marzo siguiente. La carta me entusiasmó y me llenó de curiosidad sobre el futuro. Sin dudarle un momento, contesté afirmativamente, y el 28 de marzo me inscribía en el Hotel Hilton de Washington, donde casualmente se había celebrado la recepción de mi boda con Susan Zara, 10 años antes.

En la reunión de marzo se constituyó una Junta Directiva provisional integrada por Enrique Ruiz-Fornells (presidente), Jaime Ferrán (vicepresidente), Antonio Culebras (secretario-tesorero) y los vocales David Cardús, Ricardo Ceballos, Pedro Fernández, Germán Bleiberg y Federico Virgili. Esta misma Junta pasó a ser el núcleo de directores que consta oficialmente en los documentos de incorporación de la Asociación, fechados el 14 de octubre de 1980 en el estado de Nueva York, una gestión que me tocó hacer a mí como secretario. La traducción al inglés del primer borrador costó trabajo y el nombre en inglés nos dio algún quebradero de cabeza porque, por ley del estado de Nueva York, no se podía utilizar el término 'doctor' en el título oficial de la Asociación. Así el nombre oficial quedó *Spanish Professionals in America, Inc.* El estatuto de 1980 dio margen para comenzar a actuar oficialmente, reclutando miembros, cobrando cuotas de adhesión, aceptando donativos y organizando asambleas. En 1983 se hizo una revisión del Estatuto, pero sin introducir cambios estructurales significativos.

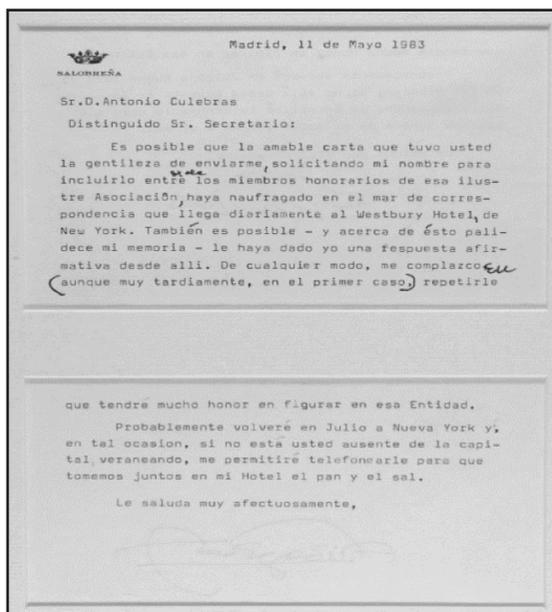
El espíritu proselitista de los primeros años nos movía a buscar maneras de atraer más gente a las filas de ALDEEU. Acordamos crear el capítulo de miembros honorarios para ensalzar nuestras listas con nombres de pos-

tín. Por medio de la Agregaduría Laboral de Washington conseguí direcciones de españoles ilustres afincados en los Estados Unidos. Escribí cartas y una de las primeras contestaciones me llenó de satisfacción. Hacía no mucho tiempo que había leído *La aventura equinoccial de Lope de Aguirre*, una novela histórica basada en narraciones del siglo XVI, que relataban las epopeyas de aquellos conquistadores que se aventuraron por el río Napo en busca de El dorado y terminaron descubriendo el río Amazonas. La novela me impresionó, porque yo había conocido el río Napo en todo su esplendor salvaje, cuando el Oriente de Ecuador era todavía una provincia primitiva y semi ignota. El autor de esta magnífica obra, Ramón J. Sender, me había escrito una carta desde San Diego, donde residía, en la que decía así:

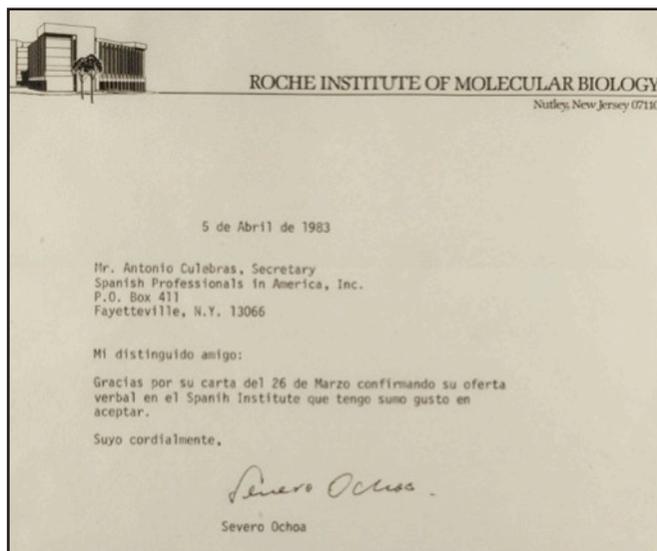


Lamentablemente, Ramón Sender murió unos meses más tarde y la gestión de miembro honorario no prosperó.

No mucho tiempo después, me presentaron en una recepción del Instituto de España en Nueva York al gran maestro de la guitarra clásica, Andrés Segovia. A pesar de su corpulencia, se levantó sin esfuerzo de la butaca donde estaba cómodamente sentado y me tendió su mano, me llamó la atención por su vigor y fortaleza a su avanzada edad. Era una mano con dedos algo regordetes, pero con piel sorprendentemente tersa para una persona que ya habría cumplido los 80 años. Segovia seguía activo, dando conciertos y tocando la guitarra hasta 8 horas diarias, lo que explicaba la juventud sorprendente de sus manos. Le hablé de ALDEEU, le propuse ser miembro honorario de la Asociación y prometió escribirme. Con fecha 1 de mayo de 1983 recibí una carta encabezada con el escudo del Marquesado de Salobreña que decía así:



También aceptó ser miembro honorario de ALDEEU, el Dr. Severo Ochoa, insigne premio Nobel de Medicina, que trabajaba por aquel entonces en el Roche Institute of Molecular Biology, en Nutley, New Jersey.



Igualmente, el académico de la Lengua, Joaquín Calvo Sotelo, que se había reunido con ALDEEU en Chicago, recibió encantado el nombramiento de miembro honorario, así como el padre de la Neurorradiología norteamericana, el profesor Juan Taveras del Massachusetts General Hospital de Boston, de origen dominicano.

En mi calidad de neurólogo acudía, como sigo haciendo con asiduidad, a los congresos neurocientíficos de Estados Unidos, donde había tenido algún encuentro casual con Juan Negrín, neurocirujano afinado en Nueva York, e hijo del último presidente de la República Española. Al poco tiempo de haberse formado ALDEEU, coincidí con el Dr. Negrín en uno de esos congresos. Le hablé de ALDEEU y le propuse afiliarse a la Asociación. Me miró de arriba abajo y me dijo "Oiga, no será una asociación subversiva, ¿verdad?". Lo tranquilicé en ese sentido y el Dr. Negrín entró a engrosar las filas de miembros, llegando en poco tiempo a figurar con gran distinción en puestos de liderazgo de ALDEEU.

El primer boletín de ALDEEU, *Puente Atlántico*, dirigido por Joaquín Roy, se publicó en marzo de 1981. El editorial de primera página

PUENTE ATLÁNTICO

Boletín de ALDEEU

ASOCIACION DE LICENCIADOS Y DOCTORES ESPAÑOLES
EN LOS ESTADOS UNIDOS
(Spanish Professionals in America, Inc.)

AÑO I NO. 1 MARZO-ABRIL 1981

Desde América, mirando hacia España

Agradecimiento al Rey Juan Carlos I y un recuerdo al General Gutiérrez Mellado y al Presidente Suárez. Aunque en el momento de aparición de estas líneas, el rumbo tomado por la política española puede resultar similar al evolucionado desde 1975, un hecho crucial ha venido a levantar nuestras conciencias de españoles residentes en los Estados Unidos. Algunos de nosotros habíamos proyectado seguir la visita de Su Majestad el Rey Juan Carlos I a los Estados Unidos en febrero. Luego nos llegó a fines de enero la noticia de la dimisión fulminante del Presidente del Gobierno Adolfo Suárez. Via suspensión del viaje del Rey por motivos de urgencia de estado. El 23 de febrero las emisoras de radio nos golpearon con la sobrecogedora noticia del suceso en el Palacio de las Cortes por un grupo de Cuadras Civiles al mando del Teniente Coronel Antonio Tejero Molina. Algunos esperamos a que a las seis de la tarde del 3 de febrero de 1981 Radio Exterior de España nos pasara al corriente de los acontecimientos. Hacía las primeras horas de la noche en los Estados Unidos conseguimos oír la voz del Rey que ponía la nota de calma y las órdenes terminantes. Algunos intentamos dormir aquella noche sin resultados satisfactorios. Luego repetimos la indagación y vimos la imagen del Rey proyectada en las pantallas de la televisión norteamericana. De esta forma pudimos contemplar el rostro sereno del monarca y su uniforme militar conminatorio ante los sublevados. Entonces tuvimos la certeza de que la monarquía había salvado a España de la tragedia irreparable del golpe de estado.

La vergüenza que algunos de nosotros pasamos durante horas nos acompañará el resto de nuestra residencia en los Estados Unidos. Durante cinco años, desde los Estados Unidos se contemplaba el experimento español con simpatía y con esperanza. A causa de la invitación del Congreso por un grupo, la imagen de la democracia española ha sido manchada, aunque no ha sido destruida totalmente.

Juan Carlos I dio el primer paso para borrar las huellas del error del intento. Minutos antes de su abdicación a la nación, el Presidente de la Generalitat de Cataluña había solicitado a sus conciudadanos en nombre del monarca. La inmensa mayoría del pueblo español (atazado por la inflación, el desempleo, la criminalidad y el terrorismo) había demostrado hidalgüa, buen sentido, autocontrol y seay. Los cuerpos de seguridad se habían convertido en blancos del terrorismo y eran provocados diariamente. Serenidad y madurez, ausencia de expresiones como "purga", "disolución" y "paralelo", deben ser la consigna en todo momento. Lo demás no hará más que agravar el ambiente ya demasiado crispado.

Desde América, debemos recordar los nombres de dos hombres que aparecieron en las pantallas de televisión.

Son, paradójicamente, dos hombres sin los cuales la transición ni hubiera sido posible. Uno de ellos —Suárez— quizás vuelva a la escena política. El segundo —Gutiérrez Mellado— es más plausible que se retire silenciosamente a cumplir, primero como Ministro de Defensa y luego como Vicepresidente del Gobierno. Ambos fueron protagonistas ante la cámara que sufrirá el dolor de un episodio de valentía poco común.

Cuando Tejero y sus guardias entraron en el hemisclero, luego de los primeros segundos de sorpresa, Gutiérrez Mellado hizo lo lógico: como militar de mayor graduación, se levantó, con la voz al podio de la Presidencia e interpuso a Tejero que apuntaba con su arma al Presidente de las Cortes, Leopoldo Llavina. Los guardias civiles rodearon a Gutiérrez Mellado, lo zarandearon y casi lo derribaron a culatazos al suelo.

Suárez hizo también lo lógico: se levantó, acudió en su ayuda y entonces fue obligado a retirarse a su escafío. Sonaron unas rápidas ráfagas de metralla y solamente dos hombres quedaron alzados: Gutiérrez Mellado, de pie en el pasillo, y Suárez, sentado en su escafío.

Cualquiera que sea nuestra opinión, hay que rendir homenaje a tres gestos de valor. El de Juan Carlos, por colocar a los mandos militares sublevados ante la única opción de pasar por encima de su cadáver para conseguir el cese de la rebelión; el de Gutiérrez Mellado y Suárez por haber actuado como responsables de la Defensa y del Gobierno y solamente acallados por la fuerza de las armas.

En el interior

De la mesa del Director: Un boletín de comunicación efectiva. Pág. 2.

Nuestro Presidente: Ruiz Fornells extiéndenos saludo. Pág. 3.

Los que estamos aquí: J.J. Vázquez, desde Chicago. Pág. 3.

¿Quién nos representa?: Unos senadores para los residentes en el extranjero, posible solución. Pág. 4.

Relevo para los socios de ALDEEU: Un 25 al 50% de descuento en librerías, editoriales, hoteles, restaurantes, buses, papeles, investigación, subvenciones de emigración, medallas y diplomas al mérito, ayudas para la representación en congresos. Pág. 3 y 4.

España: Actualización: Comentarios de los últimos acontecimientos. Pág. 5.

USA (Imagen española): Los españoles escriben sobre los Estados Unidos. Págs. 6 y 7.

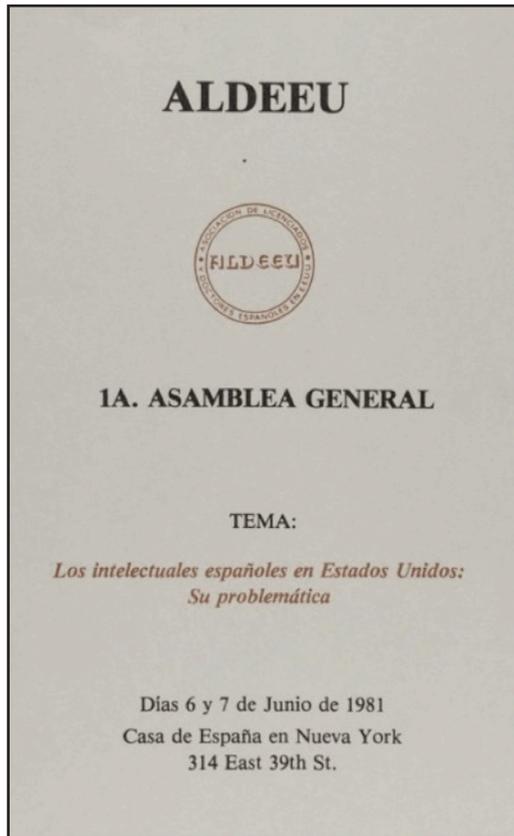
Estatutos de ALDEEU: Nueva significación interna: resumen. Pág. 5.

1. Anuario: Programa de los años del 6 y 7 de junio en Nueva York. Pág. 8.

De buena fuente: Notas acerca de España, los Estados Unidos y el mundo entero. Págs. 4, 5, 6 y 7.

estaba dedicado a los sucesos del 23F, acaecidos solo unas semanas antes, en el Palacio de las Cortes de Madrid. El escrito agradecía al Rey Juan Carlos su intervención decisiva y hacía un dramático recuento de las horas de angustia sufridas por la colonia española en EE.UU., hasta que en las primeras horas de la noche (hora de Nueva York), Radio Exterior de España transmitió las palabras del Rey, conminando a los sublevados a deponer las armas y serenando a los oyentes.

Poco después, el 7 de junio de 1981, se celebró la primera Asamblea General de ALDEEU en la Casa de España de Nueva York con el tema "Los intelectuales españoles en Estados Unidos: Su problemática". En aquella Asamblea participaron entre otros, Josep Lluís Sert, José Ferrater Mora, Juan López-Morillas y José María Carrascal. En la cena ofrecida por el cónsul general de España, Germán Bleiberg leyó unas cuartillas enviadas por Dámaso Alonso. Odón Betanzos Palacios, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, también intervino con unas palabras.





Fue precisamente en esa Asamblea en la que se inició la colaboración de ALDEEU con la ANLE, al ingresar Odón Betanzos en ALDEEU, como miembro fundador.

Spanish Professionals in America, Inc.
Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU)

SOLICITUD

Nombre y dos Apellidos: ODÓN BETANZOS PALACIOS

Dirección: 125 Queen St., Staten Island, N.Y. 10314

Teléfono: (212) 761-0556

Profesión: Profesor universitario

Licenciado, Doctor en: Filosofía y Letras
por la Universidad de: City University of New York

Lugar y Fecha de Nacimiento: Rociusa (Huelva), España 16/9, 1926

FIRMA: [Handwritten Signature]

Remita esta solicitud a: ALDEEU, P.O. BOX 411 Fayetteville, N.Y. 13066

New York 7 de junio de 1981

Un año más tarde escribí un artículo en *Puente Atlántico* titulado “Los abanderados de ultramar” en el que hacía un llamado a los españoles del interior para que reforzasen los puentes de unión con los españoles del exterior.

PUENTE ATLANTICO
Boletín de ALDEE
Asociación de Licenciados y Doctores Españoles
en los Estados Unidos
(Spanish Professionals in America, Inc.)
AÑO 1 - NO. 2 - FEBRERO 1960

LOS ABANDERADOS DE ULTRAMAR

"Cuando durante la noche el silencio mar apacible tranquilo, hasta agitar las aguas para que sobre de rociáculos apagados resacaen su luz y brillan como estrellas." Así escribió Capá, cuando se refería al océano social, donde adversos y aversivos, habitan en plácida complacencia seres apagados, no por falta de energía vital, sino por temor de entorpecer ambiental. [Desde qué el espíritu de indagación, el ánimo de exploración, desde qué la seriedad científica? Hay que sacarle la medula, agitar las aguas y renovar el ambiente, para que alumbre la luz donde existe potencial. Sin luz, los pájaros son de ciegos, desorientados, sin rumbo y sin objetivos. Respondo, por tanto, fuentes de energía vital capaces de iluminar el entendimiento y de provocar reacciones en cadena. Todos los hechos son buenos, si la energía que impulsan es limpia y recta.

Miren afuera las fronteras, hacia la España exterior, y allí encuentran adelantados de la ciencia, adelantados de la filosofía, portanadores de las humanidades y figuras de las artes. Gente con el vigor intelectual necesario para hacer vibrar las moléculas atómicas, disociaciones reacciones y despertar a los mollicios. Paisanos de la Mancha, Cataluña, la Rioja y el Anaspeque, andaluces, gallegos y extremeños. Hombres y mujeres con nombres y apellidos tan comunes en España, que había que ponerlos aparte para identificarlos.

La España del exterior posee figuras incalculables. En quinta columna silenciosa ha pasado por el tamiz de las culturas extranjeras, ha sabido aprender el método férreo, ha asimilado las ciencias, ha contribuido a la grandera de otros países, pero no ha olvidado su origen. Son españoles, muchos con pasaporte americano. Son argentinos, uruguayos. Abundantemente expresan a España cada año, a ser a sus familiares, a compartir con amigos de estudio, a saborear el vino de la tierra, a beber de la fuente oser. Calladamente otros y calladamente otros, nada les reconoce, nada les pide, no nada les da alga. Y, entre esos españoles del exterior hay miles de adelantados, ricos en divinas intelectuales, que tanto se necesitan en el interior. Fisicos, médicos, biólogos, economistas, filósofos, artistas, humanistas, intelectuales de porte y estatura suficiente para vaciar incalculables universidades.

No, en pájaros que retornen a España definitivamente, porque desgraciadamente no hay sitio para tantos. Pero, soliciten su ayuda, estimulen su colaboración, alarguen su brazo de hermano y tiendan el puente de una a otra orilla. Reconozcan que son habiendo en España grandera del entendimiento y del espíritu, cuanto más se se merezca con nuevos abarces, nuevos, fijos abandonados y portanadores del exterior, no son abandonados ni extrajeros. Son españoles castros, que han asimilado el método de operar en las más sólidas ciencias de su interrelación. En combate abarce, la seriedad no se contamina ni se amoliga; al agua, salir al cabo de los años una condensación, en producción continua con las aventuras de una cultura extranjera. Estado bueno, los ideas cristianas, las perspectivas se amplían y muchos marías se disipan. El que así madura, aprende a distinguir lo genuino de lo legítimo, y por luz en el extranjero, se libra de modismos pasajeros, artículos del momento y letras de verano, que con tanta prontitud se agitan en el viento.

En esa España exterior hay una reserva intelectual de enorme calidad y esplendorosa fuente, que invernalmente promueve, como Elfrido de la nieve amarillita, intangible y sin explotar. Algunos países se han dado ya, con el incremento de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos, que en estrecha colaboración con la administración española, pretenda hacer real un puente atlántico, para facilitar el intercambio cultural con la España del exterior. La idea se aplicaría a otros temas donde resida españoles indagando, investigando, enseñando y produciendo. Si la reserva permitiera, algo más se podría extraer fuera de esa reserva de abandonados que España tiene en el exterior, para que agitan a agitar las aguas donde moran los mollicios.

Reservar sus divinas, no las que se cambian en el viento, para una vez efímeras. Sus divinas intelectuales, las que producen interés compuesto a largo plazo y tienen más valor que el oro. Sorprendidos quedará del vasto capital respaldado por tierra de otra soberanía, que no paga quintos a la Corona y espera desde hace muchos años una requisa formal. Identifiquen a los abandonados, organicen sus huestes e inicien el gesto. El resto es esperar a que la reacción se transforme en luz.

Antonio Caldeira

En ese artículo escribía que “La España del exterior posee riquezas incalculables [...] Entre esos españoles del exterior hay miles de adelantados, ricos en divisas intelectuales [...] Terminaba mi artículo escribiendo “Requieran sus divisas; no las que se cambian en el banco, pues esas son efímeras. Sus divisas intelectuales; las que producen interés compuesto a largo plazo y tienen más valor que el oro. Sorprendidos quedarán del vasto capital esparcido por tierras de otra soberanía, que no paga quintos a la Corona y espera desde hace muchos años una requisa formal. Identifiquen a los abandonados, organicen sus huestes e inicien el gesto. El resto es esperar a que la reacción se transforme en luz (1).

Tanto le gustó a Odón Betanzos mi artículo, que me escribió una amabilísima carta felicitándome por su contenido: “El enfoque es hermoso y consolador y el español que usas, limpio y claro”.



CONTACT: prensa@anle.us
PARA DISTRIBUCIÓN INMEDIATA

**LA ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA Y ALDEEU
FIRMAN ACUERDO DE COOPERACION**

NUEVA YORK (30/4/2010).— Con el doble propósito de establecer vínculos con las organizaciones culturales más prominentes y de expandir su presencia en todo el país, la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) firmó un convenio de cooperación con la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU/Spanish Professionals in America, Inc.).

La firma tuvo lugar en la Thunderbird School of Global Management, en Phoenix (Arizona), durante el II Congreso Intercontinental de ALDEEU, asociación interdisciplinaria que agrupa a españoles residentes en Estados Unidos y a los profesionales amigos de España dedicados a todas las ramas del saber.

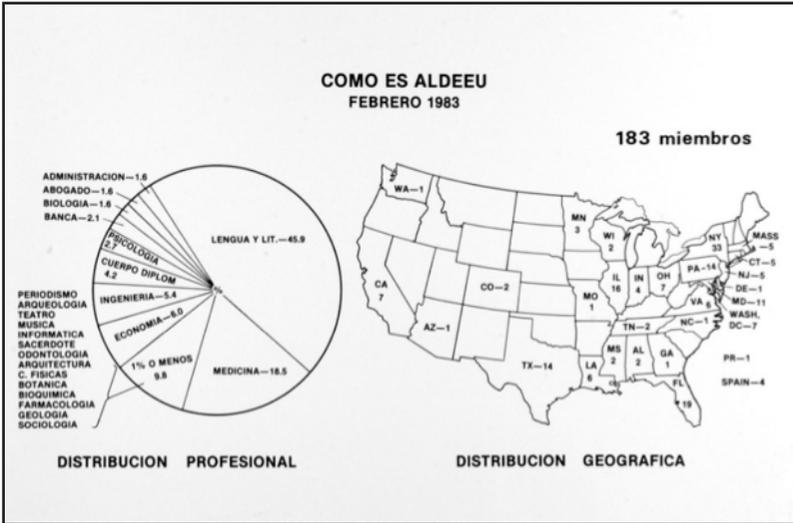
“Ya era hora de que la ANLE y ALDEEU aunasen fuerzas”, afirmó Gerardo Piña-Rosales, director de la Academia Norteamericana, “pues al fin y al cabo ambas instituciones tienen un mismo objetivo: la difusión y la defensa del español y las culturas hispánicas en este gran país”.

Piña-Rosales también tuvo participación destacada en el Congreso —que sesionó del 22 al 24 de abril— al haber sido invitado a pronunciar una de las conferencias plenarias, que tituló “La Academia Norteamericana y el español de Estados Unidos”. Al término de la disertación, la presidenta de ALDEEU, Teresa Valdivieso, y el director de la ANLE firmaron el convenio de cooperación.

En una muestra palpable de su nueva orientación dinámica, es el cuarto convenio que firma la ANLE con organizaciones prominentes en menos de un año. También lo hizo con la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués, el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, y la Administración de Servicios Generales del Gobierno estadounidense para su portal informativo en español.

En palabras de Gerardo Piña-Rosales el objetivo del acuerdo era y sigue siendo “la difusión y la defensa del español y las culturas hispánicas en Estados Unidos”.

El impulso inicial que la Junta Directiva fundacional dio a ALDEEU fue tan poderoso que 30 años más tarde la Asociación sigue vinculando con gran esmero y aplicación a muchos profesionales españoles, de las letras y de las ciencias, en Estados Unidos. En 1983 éramos 183 afiliados.

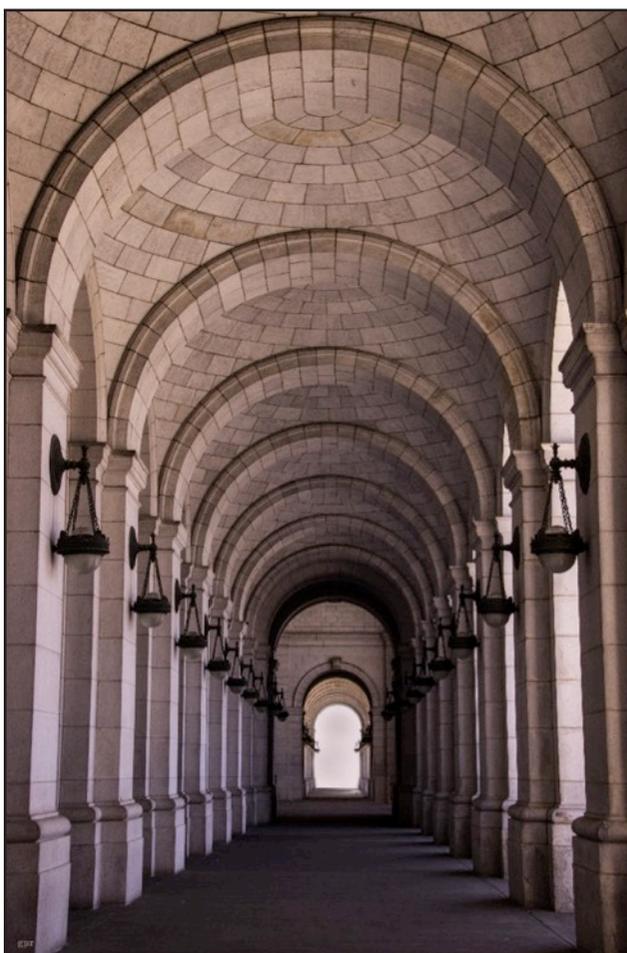


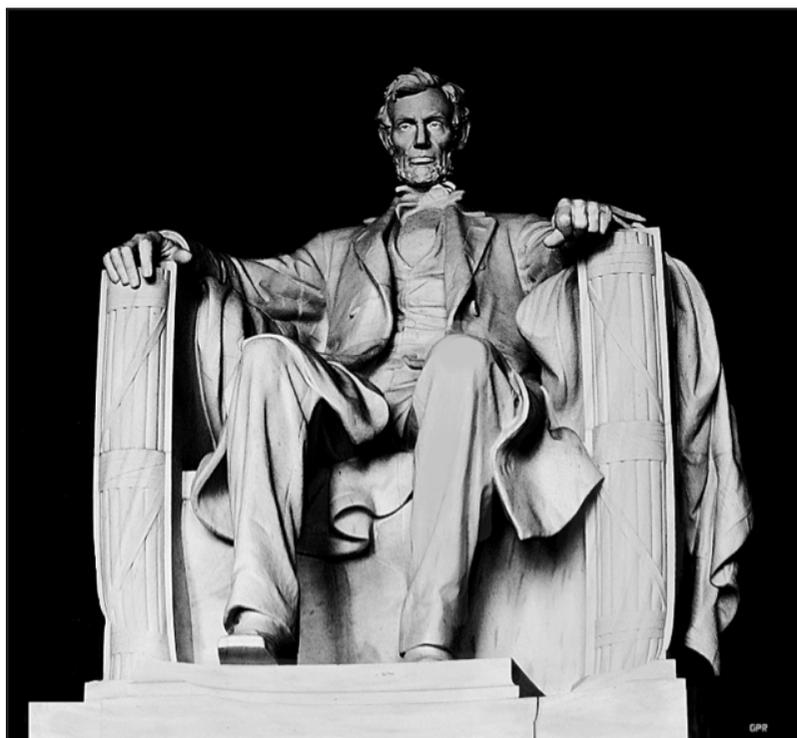
Hoy ALDEEU sigue vigente y su labor continúa. Conociendo el entusiasmo que anima a la Junta actual, confío en que así será por muchos años más.

VI
TELÓN DE FONDO.
WASHINGTON D.C. EN IMÁGENES

EN WASHINGTON DC: FOTOGRAFÍAS

Gerardo Piña-Rosales
Academia Norteamericana de la Lengua Española







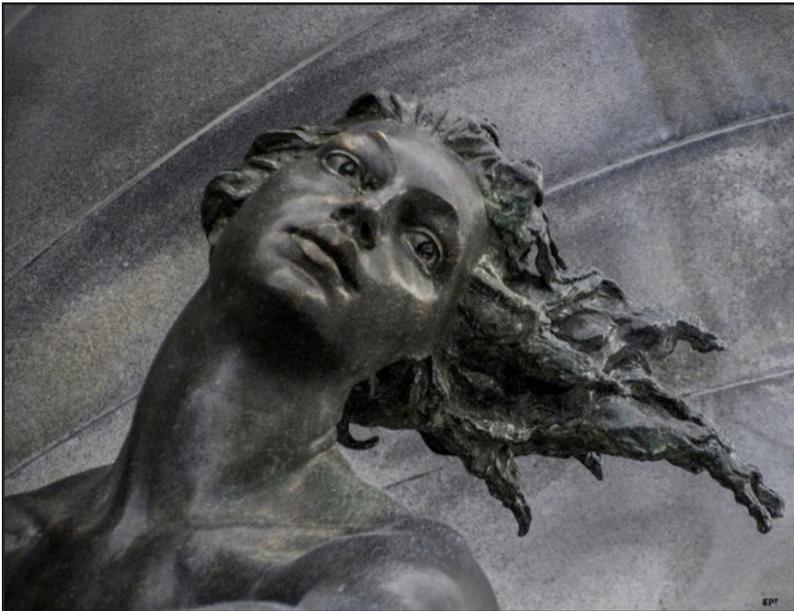












VII
SEMBLANZAS

Maravillas Aguiar Aguilar es Profesora Titular de Estudios Árabes e Islámicos y Vice-Directora del Instituto Universitario de Estudios Medievales y Renacentistas de la Universidad de La Laguna (España). Enseña Lengua árabe estándar y Literatura árabe clásica y andalusí (grado), e Historia de la ciencia árabe (post-grado y máster). También ha impartido clases en la Universidad Libre de Bruselas (EU-ERASMUS Staff Mobility) y en la Universidad Mohammed V de Rabat (máster). Se ha ocupado de temas de literatura árabe clásica, mística islámica, libros de viaje, diccionarios geográficos, instrumentos astronómicos medievales y navegación en la Era de los Descubrimientos. Ha sido galardonada con el Premio de Investigación Ibn al-Abbar (2002) y con el accésit del XLIV Premio Internacional de Historia de la Medicina “Fundación Uriach 1838” (2013).

Arantxa (María) Alegre-González. Nacida en Madrid, España. Sus actividades profesionales (publicaciones y conferencias) se enfocan en español y árabe medieval así como en literatura de viaje y literatura medieval y moderna. Sus otras áreas de interés son la influencia del árabe en la literatura española, cine y literatura española así como el español de los Estados Unidos. Es profesora asociada en Towson University (Baltimore, MD) donde trabaja desde 2005. Ha enseñado por varios veranos consecutivos en el Spanish Summer School de Middlebury College en Vermont. Coordina el Programa de árabe.

Luis Alberto Ambroggio. Presidente de la Delegación de la Academia Norteamericana de la Lengua Española en Washington. Tiene 17 poemarios, algunos bilingües, libros sobre narrativa breve, Estados Unidos Hispano, el arte de escribir poema así como ensayos sobre poesía hispana y poesía de EEUU escrita en español, bilingüismo, exilio e identidad. Su obra (traducida al inglés, francés, italiano, portugués, rumano, turco, mandarín, catalán, hebreo, coreano, japonés y árabe) es parte de los Archivos de Literatura Hispanoamericana de la Biblioteca del Congreso. Tiene un doctorado en filosofía, estudios doctorales en Ciencias Sociales en The Catholic University of America y una maestría en negocios por Virginia Tech University. Recibió los premios Simón Bolívar, Trilce, Beca Fullbright Hays, entre otros y un Doctorado Honoris Causa Tel-Aviv, Israel.

Silvia Betti. Es profesora en la Universidad de Bolonia, Directora de la revista *Glosas* de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Miembro Correspondiente de la misma Academia y miembro de su Co-

misión de Estudio Sociolingüístico del Español en Estados Unidos. Ha investigado los aspectos sociolingüísticos del español en los Estados Unidos, el Spanglish, la didáctica de la lengua con enfoque contrastivo español e italiano, el lenguaje juvenil de los SMS y el lenguaje gestual y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. Es autora de numerosos artículos. Entre sus principales libros están: *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, con Patrizia Garelli (2010); *El Spanglish, ¿medio eficaz de comunicación?* (2008) y *Apuntes sobre el español de ayer y de hoy* (2006 nueva ed. actualizada).

Yvette Bürki. Se doctoró por la Universidad de Basilea con una tesis de orientación pragmática y discursiva titulada: *La publicidad en escena. Análisis pragmático textual del discurso publicitario de revistas en español*. Se habilitó por la misma universidad con una tesis sobre judeoespañol: *El discurso periodístico en judeoespañol. El Avenir y La Época de Salónica (1901-1902)*. Sus áreas de investigación son el Análisis del Discurso, la Lingüística Textual y la Sociolingüística. Desde estos enfoques ha abordado diferentes temáticas como la gestación de nuevos géneros discursivos y la interdiscursividad, el contacto entre el español y el inglés en EE UU, la publicidad, la oralidad, la percepción y la formación de estereotipos, así como los mecanismos de la argumentación. Actualmente es profesora en la Universidad de Berna (Suiza).

Germán D. Carrillo es catedrático de literatura hispanoamericana de Marquette University en Milwaukee, Wisconsin. Es también Presidente Emérito de Sigma Delta Pi y miembro del Comité Ejecutivo y Consejero capitular de Gamma Gamma de su universidad. Ha trabajado la obra de García Márquez y otros miembros del Boom como Cortázar y Vargas Llosa, del posboom como Skármeta y Rosario Ferré, así como de algunos prominentes autores colombianos como Restrepo, Ospina, Pabón Villamizar. Es también miembro de la Asociación Internacional de Hispanistas y recibió en 2013 el Premio Jorge Luis Borges, la distinción más alta que concede Sigma Delta Pi a sus antiguos presidentes. Es miembro numerario de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Eugenio Chang-Rodríguez. Es doctorado en Lingüística Matemática por la Universidad de Washington, catedrático emérito de la City University of New York y director emérito del Seminario Latinoamericano de la Universidad de Columbia. Ha recibido la Medalla de Honor del Congreso y la Orden al Mérito del Gobierno Peruano y cinco doctorados honoris causa de universidades del Perú y Europa. Es Miembro Fundador de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Numerario de la Academia Peruana de la Lengua, Académico Correspondiente de la Real Academia Española y de la Academias Cubana de la Lengua. Ha sido Ministro Consejero de la Embajada del Perú en Washington D. C. De sus treinta libros, algunos

han sido traducidos al inglés, chino, coreano, griego, francés, italiano y alemán.

Raquel Chang-Rodríguez es Profesora Distinguida de literatura y cultura hispanoamericanas en el Graduate Center y el City College de la City University of New York (CUNY). Ha publicado una edición modernizada y anotada de la *Relación de los mártires de La Florida*, del franciscano Luis Jerónimo de Oré. Entre sus libros y ediciones están: *Cartografía garcilasista*, *El Inca Garcilaso de la Vega y sus "Comentarios reales"*, *Beyond Books and Borders: Garcilaso de la Vega and "La Florida del Inca"* y *La palabra y la pluma en "Primer nueva corónica y buen gobierno"*. Es fundadora de *Colonial Latin American Review*, Profesora Honoraria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional Helénica de Atenas, Grecia y Correspondiente de la Academia Peruana de la Lengua

Nadine Chariatte. Tiene un doctorado en sociolingüística por la Universidad de Berna. Su tesis versó sobre *El malagueño real, mental y virtual. Configuración de los significados sociales de una variedad urbana*. Tiene maestrías en español y en inglés, con mención en Lingüística (inglesa e hispánica). En 2012 fue galardonada con el premio a la mejor tesina de maestría del hispanismo Suizo por su trabajo titulado: Variación fonética en Málaga: un estudio comparativo entre el habla virtual y real. Ha publicado diversos artículos desde las ópticas de la comunicación mediada por ordenadores, de la sociolingüística y del análisis discursivo. Es profesora asistente del Instituto de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Berna.

Antonio Culebras Fernández, profesor de Neurología en la Universidad Médica de Upstate afiliada a la Universidad del Estado de Nueva York, Syracuse. Es licenciado en medicina por la Universidad de Madrid, doctor en Medicina por la Universidad de Alicante y diplomado por el American Board of Psychiatry and Neurology. Investiga los trastornos cerebrovasculares y la medicina del sueño. Ha publicado más de 200 artículos y nueve libros especializados. Ha ocupado el cargo de secretario-fundador de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU) entre muchas otras. En la actualidad es co-director del Día Mundial del Sueño y presidente de la Sección Cerebrovascular de la Academia Americana de Neurología. Es académico de número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española desde 1997.

Dorde Cuvardic García. Catedrático en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, donde imparte los cursos de Teoría literaria (I y II). También imparte docencia en el Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura, de la misma universidad. Es Doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus áreas de especialización

son la literatura decimonónica (romanticismo, escenas urbanas y tipos sociales costumbristas, realismo, fin de siglo), la literatura comparada, la cultura visual y el análisis del discurso. Cuenta con numerosos artículos sobre estas temáticas. Entre sus publicaciones destaca también *El flaneur en las prácticas culturales, el costumbrismo y el modernismo*.

Daniel Roberto Dávila Molano. Es Profesor de la Universidad Nacional de Colombia en áreas de comunicación y lengua (con depto. de lingüística) y Profesor de la Universidad de la Salle en el área de lingüística (facultad de educación). Licenciado en lengua castellana, inglés y francés por la universidad de La Salle (Bogotá D. C.) y Magister en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá D. C.). Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales sobre lenguaje, cognición, bilingüismo y lingüística. Sus publicaciones aparecen en revistas especializadas como *Bilingüismo y lenguas en contacto* del Instituto Caro y Cuervo (Colombia).

Elisa Carolina de Santos Canalejo. Es Doctora en Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora de Historia en la Universidad Complutense, Investigadora en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Presidenta del Consejo Internacional de Archivos de la UNESCO, además de Consejera de Asuntos Sociales en la Misión de España ante las Naciones Unidas entre otras importantes ocupaciones. Sus publicaciones se enfocan en la investigación histórica y fuentes documentales sobre la Edad Media, archivos diplomáticos y la presencia de los españoles en Estados Unidos y Puerto Rico. Es Colaboradora de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Posee la Encomienda de la Orden del Mérito Civil de España y la Orden de las Artes y las Letras de Francia.

Sebastián Díaz. Tiene un doctorado en Educación por la Universidad Simón Rodríguez y una maestría en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad de Jaén, España. Es Magister Scientiarum en Educación de Adultos por la Universidad Simón Rodríguez. Actualmente se desempeña como profesor de español en Yale University. Anteriormente trabajó en Rutgers University, Saint Peters College y fue Profesor Titular de la misma universidad y Ex Rector del Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA), Venezuela. Autor de publicaciones sobre educación de adultos, metodologías para la enseñanza de ELE, además de otros artículos vinculados a la descentralización educativa, aproximaciones híbridas a la enseñanza de la cultura en un programa de inmersión.

Domnita Dumitrescu es doctora por la Universidad del Sur de California y profesora emérita de lingüística hispánica en la Universidad Estatal de California en Los Ángeles. Es miembro numerario de la ANLE, miembro correspondiente de la RAE, y dirige la Comisión de estudio sociolin-

güístico del español estadounidense. Es editora de la sección de reseñas y medios de comunicación de *Hispania* y autora de más de un centenar de publicaciones, entre las cuales destacan *Aspects of Spanish Pragmatics* y *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum?: Enfoques multidisciplina-rios* (co-edición con Gerardo Piña-Rosales). Ha recibido numerosas distinciones profesionales y ha sido Fulbright Scholar en la Argentina. Colabora activamente en varios proyectos de la ANLE y es Presidente Honoraria de Sigma Delta Pi.

José Luis García Delgado. Es catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Complutense. Fue anteriormente rector de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo y director de la Escuela de Economía del Colegio de Economistas de Madrid. Fundador de revistas como *Investigaciones Económicas*, *Revista de Economía* y *Revista de Economía Aplicada* y autor de un buen número de obras sobre modernización económica. Codirige para Fundación Telefónica el proyecto de investigación “Valor económico del español”. Ha sido investido doctor honoris causa por las universidades de Oviedo, Lima, Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires y Alicante. Es Académico de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Xavier Gisbert da Cruz. Es licenciado en Filología Francesa por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de Francés. Tras un largo período como docente, ha desempeñado diversos cargos en la administración española. Ha sido Consejero de Educación en la Embajada de España en Londres, Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Director General de Evaluación y Cooperación Territorial en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejero de Educación de la Embajada de España en Washington. Es autor de diversas publicaciones y ha impartido un gran número de ponencias y conferencias.

Mariela A. Gutiérrez. Es profesora titular del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Waterloo, Miembro de Número de la ANLE, Miembro Correspondiente de la RAE y miembro de la directiva del PEN de Escritores Cubanos desde 2001. Se especializa en estudios afro-hispánicos y en literatura femenina latinoamericana, siendo la principal especialista sobre Lydia Cabrera. Ha publicado numerosos artículos y libros entre los que resaltan *Lydia Cabrera: Aproximaciones mítico-simbólicas a su cuentística*; *Rosario Ferré en su Edad de Oro: Heroínas subversivas de Papeles de Pandora* y *Maldito Amor; An Ethnological Interpretation of the Afro-Cuban World of Lydia Cabrera: 1900-1991* y *Afro-Cuban Short Stories by Lydia Cabrera*. Ha recibido siete premios internacionales además de la Medalla de Honor de Bagnère de Bigorre.

María José Gutiérrez. Es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá. Ha sido profesora de español en la Universidad de Lenguas Mundiales de Tashkent (Uzbekistán), la Universidad Estatal de Lingüística de Irkutsk (Rusia), la Universidad de Nanjing (China) así como la Universidad de Alcalá y de materias relacionadas con la Lengua y la Literatura y sus didácticas en la Universidad Internacional de la Rioja (España). Actualmente es Teaching Fellow en la Universidad Católica de América, Washington, DC. Sus líneas de investigación se centran en la novela española de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Recientemente ha publicado el libro *Emilio Carrere, ciencia ficción. Poemas, artículos y novelas cortas*.

Mar Inestrillas is associate professor of Spanish Contemporary Literature and former director of the Latino Research Center at the University of Nevada, Reno. She obtained her B.A. in Philosophy from the Universidad Complutense de Madrid and her Ph.D. from The Ohio State University. Her main areas of specialty are Contemporary Spanish Literature, Culture and Film, Spanish Exile Literature, and Women's Writing. She published a book monograph in 2010, *Huellas textuales del exilio: autobiografía de escritoras republicanas*, and in 2009 she edited a book entitled *Escritura desplazada: literatura de chilenas en la diáspora*, a collection of texts, essays, and interviews on displacement and women's writing, with the collaboration of five Chilean women authors. She has also published several peer-reviewed articles and delivered papers at national and international conferences on Spanish Literature and Film.

Juan Carlos Jiménez. Es Profesor titular de Economía Aplicada en la Universidad de Alcalá. Ha sido Secretario General y Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Director del Departamento de Estadística, Estructura Económica y Organización Económica Internacional de la Universidad de Alcalá así como Subdirector de Estudios de la Comisión Nacional de la Energía. Ha publicado numerosos estudios sobre el proceso de industrialización en la España contemporánea, financiación empresarial y sector energético. Codirige con los profesores José Luis García Delgado y José Antonio Alonso el proyecto "Valor económico del español". En 2007 fue distinguido, junto a Aránzazu Narbona, con el Primer Premio Internacional de Economía Mundial "José Luis Sampedro".

Eduardo Lolo. Es educador y autor de varios libros de historia y crítica literaria. Tiene en su haber una edición crítica de *La Edad de Oro*, de José Martí así como ensayos y poemas aparecidos en numerosas publicaciones periódicas, tanto académicas como generales, de América y Europa. Es Senior Bibliographer de la MLA International Bibliography y Presidente de la Comisión de Bibliografía y Hemerotecnia de la ANLE, de la cual es Miembro Correspondiente. Ha recibido el Premio Letras de Oro, la Meda-

lla de Plata de la Societé Académique de Education et d'Encouragement de Francia, y el Theodore Huebener Award conferido por la AATSP de New York. En su honor el Senado y la Asamblea General de Representantes de New Jersey emitieron en su honor una Resolución Ceremonial.

Ángel López García-Molins. Hizo estudios universitarios en las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias de la Universidad de Zaragoza. Es catedrático de Lingüística General de la Universidad de Valencia. Su contribución más destacada a la Lingüística es la gramática liminar, una teoría del lenguaje basada en las relaciones entre la lengua y la conciencia lingüística. Se trata de la llamada escuela de Valencia, grupo de investigación que también se ha extendido por otros centros y que ha alcanzado reconocimiento internacional. Por su *Gramática del español* la Académie des Belles Lettres de l'Institut de France le concedió el premio Honoré Chavée. Entre su principales libros están: *The neural basis of language*, *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española* y *El español de EEUU y el problema de la norma lingüística*.

Raúl Marrero-Fente. Es catedrático de Literaturas Hispánicas y Derecho en la Universidad de Minnesota. Es autor o editor de *Coloniality, Religion and the Law in the Early Iberian World*, coeditado con Santa Arias; *Trayectorias globales: estudios coloniales en el mundo hispánico*; *Bodies, Texts, and Ghosts: Writing on Literature and Law in Colonial Latin America*; *Espejo de paciencia de Silvestre de Balboa*; *Human Rights in Latin American and Iberian Cultures*, coeditado con Ana Forcinito y Kelly McDonough; *Epic, Empire and Community in the Atlantic World: Silvestre de Balboa's Espejo de paciencia*; *Poéticas de la restitución. Literatura y cultura en Hispanoamérica colonial*, entre otras importantes publicaciones. Es miembro numerario de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Leticia Molinero. Es Miembro de Número de la Academia Norteamericana de la Lengua. Además de su carrera de traducción en empresas estadounidenses, ha sido Directora de la revista bilingüe de traducción *Apuntes* (1995-2006). En 2008 creó la Comisión de Relaciones Públicas de la ANLE, propuso celebrar el acuerdo ANLE- GobiernoUSA y creó la Comisión ANLE-GobiernoUSA, la cual codirigió con Laura Godfrey. Propuso establecer la norma lingüística en el seminario titulado "La ANLE: su misión, sus servicios y sus recursos" (Hunter College, Nueva York, 2 de abril de 2009). En 2011 dirigió la Comisión para el estudio de la norma del español de los Estados Unidos y dirigió la Comisión del Cíber sitio de la ANLE (2008-2013). Desde 1996 participa en la redacción y revisión de *Glosas*, revista de la ANLE.

Francisco Moreno-Fernández. Es doctor en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense (Madrid) y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá,

es además académico correspondiente de la Academia Cubana de la Lengua (2012) y director ejecutivo del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard. Entre sus publicaciones destacan *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (1998, 4ª ed. 2009); *Atlas de la lengua española en el mundo* (con Jaime Otero, 2007), *La lengua española en su geografía* (2009), *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2010) o *Sociolingüística cognitiva* (2012). Ha sido investigador Fulbright en la Universidad de Nueva York y profesor visitante en las universidades del Sur de California, de Illinois en Chicago y Brigham Young en Utah. En 2003, recibió el Premio de la National Association of Hispanic Publications de los Estados Unidos a la mejor serie de artículos publicados en prensa de gran tirada.

Aránzazu Narbona. Es Doctora cum laude en Economía Internacional por Sciences-Po Paris (Francia) y la Universidad de Alcalá. Es actualmente profesora asociada de Economía Aplicada en la Universidad de Alcalá y Socia Directora de iTrain Global, empresa digital de formación in-company, galardonada como Mejor Idea Innovadora en 2013 por Actualidad Económica. Se ha desempeñado como Directora de formación in-company en el Centro de Estudios Garrigues y Directora de EAE Business School en Madrid. Ha participado en numerosos proyectos de investigación sobre temas relacionados con la economía internacional, la internacionalización y la economía de la lengua. Junto con J. C. Jiménez escribió *El español en los flujos económicos internacionales* (Colección Fundación Telefónica, Ed. Ariel, Madrid (2011)).

Frank Nuessel. Obtuvo su doctorado por la University of Illinois, Urbana-Champaign. Es profesor titular de Lenguas Modernas y Lingüística de la Universidad de Louisville en Kentucky. Distinguido con el título de Escolar Universitario (University Scholar) desde 2008. Fue Presidente de la Asociación de Semiótica de América y Lector Principal de AP® Italian Language and Culture Exam (2006-2009, 2011-2012). Es Presidente de la Asociación Americana de Profesores de Italiano, Editor de *Names: A Journal of Onomastics* (2008-) y Editor de *Reseñas de Language Problems and Language Planning* (1983-). Sirve como Editor Asociado de seis revistas académicas. Ha escrito artículos y libros sobre lingüística hispánica, estudios italianos, semiótica, y estudios gerontológicos.

Ana Osan. Doctora en Lenguas y Literaturas Romances por The University of Chicago. Ensayista y traductora, es profesora de literatura española y latinoamericana en la Indiana University Northwest. Es autora de *Nuevas historias de la tribu: El poema largo y las poetas españolas del siglo XX*. Ha publicado las siguientes traducciones: *Ítaca*, de Francisca Aguirre; *Narcisia*, de Juana Castro; *Diván del ópalo de fuego (o la leyenda de Layla y Machnún)*, de Clara Janés; *Le Tombeau des rois* de Anne Hébert; y *Ho-menaje al camino*, de Luis Alberto Ambroggio. La traducción de *Libro de*

familia, de Félix Grande, será publicada próximamente, así como una antología de la obra de Luis Alberto Ambroggio, *Cantos al encuentro*. Gracias a un New Frontiers Grant está llevando a cabo la del libro de José Manuel Caballero Bonald, *Entreguerras, o de la naturaleza de las cosas*.

Francisco J. Peñas-Bermejo. Es Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Literatura Española por la Universidad de Georgia, EEUU. Trabaja en la Universidad de Dayton como Catedrático de Literatura Española y Director del Departamento de Lenguas. Es autor del libro *Poesía existencial española del siglo XX* (1993) y de las ediciones *Julia Uceda. Poesía* (1991), *Poetas cubanos marginados* (1998) y *Rafael Guillén. Estado de palabra* (2003). Ha escrito sobre las obras de Manuel Mantero, Rafael Guillén y Antonio Hernández y ha publicado ensayos sobre poetas del Renacimiento, del Barroco y de los siglos XIX-XXI, además de estudios sobre novelistas contemporáneos. Fue presidente de ALDEEU (2010-2012). Es Académico de Número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Gerardo Piña-Rosales. Estudió en las Universidades de Granada, Salamanca y Graduate Center de la City University of New York, donde enseñó. Nombrado Numerario de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y Correspondiente de la Real Academia Española en 1992, es desde 2008 director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. En 2016 fue nombrado Correspondiente de la Academia Panameña de la Lengua. Novelista, crítico literario, fotógrafo, editor. Entre sus libros destacan: *Narrativa breve de Manuel Andújar*, *La obra narrativa de S. Serrano Poncela, crónica del desarraigo*, *Gabriela Mistral y los Estados Unidos* (en colab.), *Hablando bien se entiende la gente* (en colab.); *Escritores españoles en los Estados Unidos* (ed.); *Locura y éxtasis en las letras y artes hispánicas* (coed.); *Odón Betanzos Palacios: la integridad del árbol herido*; *España en las Américas* (en colab.), *Rubén Darío y los Estados Unidos* (en colab.), entre otros. Es autor, además, de dos novelas, *Los amores y desamores de Camila Candelaria*, *Desde esta cámara oscura*, y de un libro de cuentos, *El secreto de Artemisia y otras historias*. En prensa, *Don Quijote en Manhattan / Don Quixote in Manhattan*.

Char Prieto. Cursó estudios de pedagogía e idiomas: inglés, francés y español. Actualmente es profesora de español en California State University, Chico. Su investigación se centra en la narrativa peninsular. Ha publicado artículos sobre pedagogía, memoria histórica, diáspora y exilio y sobre el Siglo de Oro. Su libro *Cuatro décadas cuatro autoras* expone la situación de la escritura femenina durante el franquismo y *El holocausto olvidado. Guerra, masacre, pacto, olvido y recuperación de la memoria histórica española* reconstruye una parte olvidada de la historia de España partiendo de un enfoque político-social. Ha escrito también *No más sexo débil. La escritora española en el nuevo milenio*, un poemario titulado *Entre dos*

mundos y un libro infantil, *Nieve* que, aparte de un cuento, es una obra para el aprendizaje del español para hispanounidenses.

Oneida Sánchez. Se licenció en literatura española en la Universidad Pace, recinto de New York, y obtuvo maestría y doctorado en literatura española peninsular del Graduate School and University Center de la Universidad de la Ciudad de New York (CUNY). Es profesora de español en Borough of Manhattan Community College (CUNY). Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales, además del libro: *Vivanco, Rosales y Gil: libro de familia*. Fue representante al Consejo Ejecutivo de American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) y Vicepresidente del Consejo Ejecutivo Nacional de Círculo de Cultura Panamericano. Es tesorera del Consejo de Directores del Capítulo Metropolitano de la AATSP. Es Colaboradora de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Liliana Soto-Fernández. Es profesora de lengua y literatura española en John Jay College of Criminal Justice de CUNY, coordinadora de los cursos de lenguas extranjeras y vice-presidenta del CUNY Council on World Language Study. Se licenció en literatura española y docencia de la Universidad de Brooklyn, y obtuvo maestría y doctorado del Graduate Center de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY). Es colaboradora de ANLE, miembro del PEN Club Internacional Cubano y editora de la revista noticiosa del capítulo de Nueva York. Cuenta con los libros: *Autobiografía ficticia en tres autores del siglo XX: Unamuno, Martín Gaité y Semprún, Grammar Made Easy y Language through Structure*. Ha publicado extensamente artículos sobre literatura peninsular, mejicana y cubana.

Steven Strange. Es Profesor emérito de lengua y literatura española, ex presidente del capítulo de Connecticut de la AATSP y miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Tiene una maestría de Pennsylvania State University y otra en ciencias de Central Connecticut State University. Es coeditor del volumen *Antes de que se fundara Jamestown. Antología de escritores hispanounidenses 1512-1603*. Entre sus trabajos de traducción se destacan *Fando y Lis* de Fernando Arrabal; *Escuadra hacia la muerte* de Alfonso Sastre; *La conjuración de Venecia* de Martínez de la Rosa y *La estrella de Sevilla* atribuida a Lope de Vega. Su última publicación es *La Guerra de Cuba: prensa, propaganda y prejuicio*. Ha recibido becas del National Endowment for the Humanities y Becas del Rey Juan Carlos. Enseña en Quinnipiac University.

Rosa Tezanos-Pinto. Se doctoró en Lenguas Romances y Español por la University of Miami. Es catedrática de literatura hispanoamericana, Directora del Programa de Español de Indiana University-Purdue University Indianapolis y Editora General del BANLE, revista académica de la ANLE. Además de artículos académicos es autora o editora de *En el jardín*

de los vientos. Obra poética de Luis Alberto Ambrogio 1974-2014; Derechos Humanos y Literatura; El exilio y la palabra. La trashumancia de un escritor argentino estadounidense; La mujer en la literatura del mundo hispánico (2016, 2009); *La poesía de Alejandro Guillermo Roemmers: celebración de la existencia; María Rosa Lojo: la reunión de lejanías; Redimiendo la infancia en la escritura poética*. Es Miembro Numerario de la Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Phyllis VanBuren. Catedrática de español, alemán y pedagogía de lenguas extranjeras, dicta clases en la Universidad Estatal de Saint Cloud, Minnesota. Además de ser colaboradora de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, es socia activa en numerosas organizaciones profesionales como AATSP, ACTFL, AP, DKG, en las cuales ha sido miembro de junta ejecutiva a nivel nacional o estatal. Da ponencias en congresos estatales, regionales, nacionales e internacionales. Cuenta con cientos de artículos relacionados principalmente con temas pedagógicos y perspectivas interculturales. Es defensora de evaluaciones rigurosas para fomentar el reconocimiento del aprendizaje por parte de los estudiantes y los estándares de los maestros en avances académicos de los alumnos.

Chrystian Zegarra. Obtuvo su doctorado en Literatura Hispánica por la Universidad de California, Los Angeles (UCLA). Es profesor asociado de literatura latinoamericana en Colgate University (Nueva York). Es autor de *El celuloide mecanografiado: la poesía cinematográfica de E. A. Westphalen*, editor de *Hilvanés: poemas y crónicas del escritor peruano Luis Valle Goicochea*, coeditor del volumen *Los zapatos de cordobán: escritos en prosa*, del mismo autor. Ha publicado numerosos artículos sobre César Miró, Martín Adán, José Carlos Mariátegui, José María Arguedas. Además de su interés en la literatura peruana, ha escrito ensayos sobre Sor Juana Inés de la Cruz y Cernuda.

Este libro se acabó de imprimir
el 1 de noviembre de 2017
Festividad de Todos los Santos
en los talleres de *The Country Press*, Massachusetts
Estados Unidos de América