
SPR

SPANISH AND PORTUGUESE REVIEW

Volume 7 ■ Fall 2021

***Spanish and Portuguese Review*, Volume 7, Fall 2021**

Published by the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Inc. Copyright © 2021

AATSP MISSION STATEMENT

The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) promotes the study and teaching of the Spanish and Portuguese languages and their corresponding Hispanic, Luso-Brazilian, and other related literatures and cultures at all levels of education. The AATSP encourages, supports, and directs programs and research projects involving the exchange of pedagogical and scholarly information. Through extensive collaboration with educators, professionals, and institutions in other countries, the AATSP contributes to a better and deeper understanding between the United States and the Spanish- and Portuguese-speaking nations of the world.

SPANISH AND PORTUGUESE REVIEW SCOPE

Spanish and Portuguese Review (SPR), the annual graduate student journal of the AATSP, invites the submission of original, unpublished manuscripts on culture, film, linguistics, literature, pedagogy, second language acquisition, translation, and other areas related to the study or teaching of Hispanic and Luso-Brazilian languages and cultures. Quantitative, qualitative, and mixed methods of research are encouraged. In addition to articles, *SPR* invites the submission of book and media reviews, interviews, and notes on technology and pedagogical resources. All submissions should display thorough and comprehensive knowledge of the subject and field in question; be written in Spanish, Portuguese, or English; and strictly adhere to the journal's guidelines. The material published in *Spanish and Portuguese Review* reflects the opinions of the authors and are not necessarily those of the editors or the journal's sponsoring organization (AATSP).

OPEN ACCESS WEBSITE

www.spanishandportuguesereview.org

BUSINESS OFFICE

AATSP
Landmark Center
2100 First Avenue North, Suite 320
Birmingham, AL 35203-4213 USA

ADVERTISING

AATSPoffice@aatsp.org

SUBMISSIONS

Please send journal inquiries and article, interview, book/media review, and note submissions to the *SPR* Editor at **spr@aatsp.org**.
All *SPR* contributors must be members of the AATSP to be published in the journal.
To become a member, please visit **www.aatsp.org**.

The submission deadline for the 2022 issue is May 27, 2022.

Spanish and Portuguese Review is a member of the Council of Editors of Learned Journals.

The AATSP is a member of the Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE). <http://www.fiape.org>





Editor

Stacey Margarita Johnson
Vanderbilt University

Senior Managing Editor

Laura Colaneri
University of Chicago

Managing Editors

Peer Review

Stephanie Madison
Clemson University

Copy Editing

Edurne Beltrán de Heredia Carmona
Arizona State University

Communications

Lillian Jones
University of California-Davis

Book and Tool Reviews

Faith Blackhurst
University of California-Davis

Faculty Board Members

G. Cory Duclos
Colgate University

Electra Fielding
Weber State University

Anna-Lisa Halling
Brigham Young University

Megan Jeanette Myers
Iowa State University

Ada Ortúzar-Young
Drew University

Sheri Spaine Long
AATSP

Associate Editors

Sarah Albrecht
University of Arizona

Gabriel O. Quiñones Maldonado
University of Puerto Rico Río Piedras

Isabella Calafate de Barros
University of Arizona

Doaa Serag Mohamed Morsy
Temple University

Lillie Essah
Arizona State University

Diana Torres
Florida Atlantic University

Ivana Frisa
University of Florida

Subhas Yadav
University of Hyderabad

Judit R. Palencia Gutierrez
University of California-Riverside

Peer Reviewers

Sarah Albrecht, *University of Arizona*
José Antonio Arellano, *United States Air Force Academy*
Aitor Bouso Gavín, *University of Massachusetts*
Jacob Brown, *Vanderbilt University*
James Coda, *University of Georgia*
Laura Colaneri, *University of Chicago*
Leslie Del Carpio, *Arizona State University*
Leonardo Francalanci, *University of Notre Dame*
Andrés Alberto García, *University of Maryland*
Daniela Gutierrez Flores, *University of Chicago*
Floencia Henshaw, *University of Illinois at Urbana-Champaign*
Ester Hernández Esteban, *Florida State University*
Andrew Holzman, *University of North Carolina-Greensboro*
Chad Howe, *University of Georgia*

Dylan Jarrett, *Indiana University*
Pedro Lopes de Almeida, *Brown University*
Erin Mauffray, *University of California-Los Angeles*
Karen de Melo, *Vanderbilt University*
Ana Parada, *University of Massachusetts Dartmouth*
Doaa Serag Mohamed Morsy, *Temple University*
Maria Sol Echarren, *Florida International University*
Elizabeth Sotelo, *University of Oregon*
Vander Tavares, *Sheridan College*
Oscar Ulloa, *University of California, Riverside*
Luke Urbain, *University of Wisconsin-Madison*
Ariana E. Vigil, *University of North Carolina-Chapel Hill*



Board of Directors

Executive Director

Sheri Spaine Long
AATSP National Office
Birmingham, AL

President

Rachel Mamiya-Hernandez
University of Hawai'i at Manoa
Honolulu, HI

Past President

Maritza Sloan
Ladue Horton Watkins High School
Saint Louis, MO

President-Elect

Parthena Draggett
Retired
Naples, FL

Renato Alvim

Portuguese Representative
California State University,
Stanislaus
Turlock, CA

Florencia Henshaw

College/University Representative
University of Illinois at
Urbana-Champaign
Champaign, IL

Erica Nathan-Gamauf

Secondary (9-12) Representative
Loyola Academy
Wilmette, IL

Rebecca Aubrey

PreK-8 Representative
Timothy Edwards Middle
School
South Windsor, CT

Alejandro Lee

Community College Representative
Santa Monica College
Santa Monica, CA

Sybil Sánchez-Jácome

Secondary (9-12) Representative
Randolph High School
Randolph, NJ

Benjamin Fraser

Editor of Hispania
University of Arizona
Tucson, AZ

John T. Maddox

College/University Representative
University of Alabama at
Birmingham
Birmingham, AL

Kelly Scheetz

Director, Sociedad Honoraria
Hispánica
Franklin High School
Franklin, TN

Lisa Greenman

Director, National Spanish Exams
NSE Branch Office
Chesterton, IN

Megan Myers

College/University Representative
Iowa State University
Ames, IA

Anthony R. "T.J." Troche

Secondary (9-12) Representative
Spring Valley High School
Las Vegas, NV

SPR

SPANISH and PORTUGUESE REVIEW

Volume 7 ■ Fall 2021

Editorials

- 1 Editor's Message
Stacey Margarita Johnson, Vanderbilt University
- 5 Guest Editorial: Why Are Mentors a Must in Academia?
Yuly Asención-Delaney, Northern Arizona University

Articles

- 9 Chicana en lucha: Reflexiones sobre la sociedad chicana y la conexión con el resto de la hispanidad en *Puppet*, de Margarita Cota-Cárdenas
Bruno N. Nowendzstern, Arizona State University
- 25 Música de intervenção em Portugal: a ditadura e o papel da música
Matilde Barrote Silva, Universidade de Lisboa
- 39 Heritage Language Students and the Advanced Placement Spanish Literature and Culture Exam: Teachers' Perspectives
Anna Marrero-Rivera, Arizona State University
- 55 Recordar el futuro a través de la caminata distópica en la novela *Jinete a pie* de Israel Centeno
Anna Torres Mallma, University of Illinois at Chicago
- 69 *Reyita* y *Reyita*: Sus contradicciones narrativas y trasfondos afrocubanos
Morgan L. Schneider, The University of Tennessee-Knoxville
- 79 El desarrollo y la variación de la pragmática española: El caso del voseo
Jacqueline Shea, Arizona State University
- 93 Evangelistas de solidaridad: La imaginación creativa de Albert Camus y Gabriel García Márquez
Armando Guerrero Estrada, Boston College
- 107 Heritage Language Learners' Attitudes Towards Familiar Varieties of Spanish
Leslie Del Carpio, Arizona State University

- 121 La risa en el barroco español del siglo XVII: El bufón en imágenes de Velázquez, Quevedo y Oquendo
Czarina Lagarda López, Arizona State University

Book and Tool Reviews

- 133 Aramburu, Diana. *Resisting Invisibility: Detecting the Female Body in Spanish Crime Fiction*.
Jessica Rodrigues Poletti, University of California, Davis
- 137 Swivl, Inc. *Swivl CX3/CX5 Robot*.
Dustin Hemsath, University of Minnesota
- 141 Figueroa-Vásquez, Yomaira C. *Decolonizing Diasporas: Radical Mappings of Afro-Atlantic Literature*.
Ryan Pinchot, Rutgers University

Editor's Message

Stacey Margarita Johnson

Vanderbilt University

This seventh volume of *Spanish and Portuguese Review* (*SPR*) is the work of many hands. Although much of the work of researching, writing, reviewing, and editing academic articles feels like it takes place in isolation, from my bird's eye view as editor, this volume has only been possible because of collective care for each other and for the work we do together. The *SPR* team includes the Senior Managing Editor, Laura Colaneri, who has been with the journal in some capacity since its beginning; four tireless managing editors who each oversee key aspects of the journal pipeline including Peer Review, Copy Editing, Communications, and Book and Tool Reviews; as well as a brilliant group of peer reviewers and associate editors, all of whom are listed in the front matter of this issue. Publishing *SPR* is the work of a community all committed to one goal.

In 2021, *SPR* editors and reviewers faced an unprecedented number of challenges. Yet, at every step of the way, our team banded together to care for each other and to continue with the mission of the journal. And what is that mission? Our work is publishing articles written by graduate students on culture, film, linguistics, literature, pedagogy, second language acquisition, translation, and other areas related to the study or teaching of Hispanic and Luso-Brazilian languages and cultures. However, that alone is not the *mission* of the journal. The *mission* of *SPR* is to give graduate students an opportunity to develop professionally as they participate in the publication process as authors, reviewers, and editors. Graduate students who submit their articles to *SPR* can trust that we will seek out multiple reviewers, both faculty experts and graduate student peers, who will provide constructive feedback intended to allow the work to shine. Whether an article is accepted for publication or not, our goal is for graduate students to have the tools they need to increase their future opportunities for publication and for professional advancement. Over the last several years, we have been improving the support we offer graduate student peer reviewers and editors as well. Moving forward, we will be able to offer more training and development opportunities, more mentoring, and an even more effective community of care for the graduate students who work with us.

Readers will notice that all of the articles in this volume are written by single authors. In fact, *SPR* has only ever published single-author articles despite the fact that the journal is open to collaborative article submissions! With most of

our authors coming from departments situated in the humanities, the lack of articles by multiple authors likely reflects the traditional norms of the humanities where collaborative scholarship is less common than in the sciences and education. It is also possible that this single-author publication monopoly represents the isolation that many graduate students experience in their roles as scholars, teachers, and university employees navigating systems and cultures. As someone who often collaborates with others in my scholarship, I am convinced that we are stronger together, and I look forward to publishing *SPR*'s first article by multiple authors in the near future. Will that article be yours? I hope so!

Reinforcing the centrality of collaboration, this issue's guest editorial is an overview of mentorship for early career academics. Professor Yuly Asención-Delaney shows us that mentorship is key to success in academia and provides an overview of how to seek out a mentor and ensure the success of that relationship. Following the editorials, we have a collection of articles that represent the wide range of languages, cultures, and disciplines of graduate students in Spanish and Portuguese, and all of which, in addition to other core ideas, contain threads of the same themes of community and isolation. First, Bruno Nowendsztern explores the construction of Chicano identity through the work *Puppet: A Chicano Novella* (Cota-Cárdenas 1985). Next, Matilde Barrote Silva analyzes the role of music as a tool for social and cultural change in Portugal focusing on two in particular: "Tourada" (Santos 1973) and "A Cantiga é uma Arma" (Vieira 2014). The next article is an empirical study of secondary teachers of Spanish and their perspectives on heritage learners and the AP Spanish Literature Exam in which author Anna Marrero-Rivera identifies clear implications for language teacher training. Then, Anna Torres Mallma considers the novel *Finete a pie* (2018) and explores issues of fear, urban dystopia, and community. Morgan Schneider continues the exploration of individual identity within a community with an analysis of *Reyita, sencillamente: Testimonio de una negra cubana nonagenaria* (1996). Contradictions in the text provide a jumping-off point for an exploration of what it means to be an Afro-Cuban woman. Jacqueline Shea then guides the reader through a study of the Spanish pronoun "vos" through the lens of historical and variational pragmatics. Armando Guerrero Estrada applies religious, philosophical, and literary perspectives to his analysis of works by Albert Camus and Gabriel García Márquez. Leslie Del Carpio presents her empirical study of heritage Spanish learners' attitudes towards unfamiliar varieties of the language. And finally, Czarina Lagarda Lopez examines el bufón and the role of laughter in the 17th Century. We are also proud to feature three reviews this year by Jessica Rodrigues Poletti, Dustin Hemsath, and Ryan Pinchot.

As we move forward into 2022, I encourage graduate students reading this volume to consider how their work might form part of the next volume of *Spanish and Portuguese Review* as a reviewer, editor, or author. We seek articles from all disciplines relevant to the study and teaching of Spanish and Portuguese, writ-

ten in English, Portuguese, or Spanish, from diverse authors and co-authors. In addition to research articles, we also seek scholars to write book and tool reviews as well as response articles that directly address previously published work, particularly work from *SPR* or AATSP's flagship journal, *Hispania*. Graduate students who teach Spanish and Portuguese might also consider submitting a short article reflecting on classroom practices for our Notes from the Classroom section. The Call for Submissions for 2022 can be found on our website at spanishandportuguesereview.org/submit. Here at *SPR*, we know that our success is collective, our efforts are interdependent, and the work of the journal depends on the community of care we build together. We hope you will join us in the coming year.

Guest Editorial: Why Are Mentors a Must in Academia?

Yuly Asención-Delaney

Northern Arizona University

As a faculty member and researcher, I have worn multiple hats during my career and needed guidance every time I wore a new one. Fortunately, I had great mentors I could rely on when my new duties were daunting or overwhelming. Sometimes, these mentors were other graduate students in my master's or Ph.D. programs; other times they were senior faculty, fellow researchers, or chairs of my department.

Finding a mentor should be an essential task in our professional lives. When I was a first-year student in my doctoral program, my initial questions were: Do I need a mentor? Who could be my mentor? What kind of help can I expect from my mentor? My program assigned me a senior faculty member to help me navigate the program requirements, however, that initial mentoring relationship didn't work as intended. I suppose my mentor was not familiar with my personal and academic needs at the time. As a foreign graduate student, I needed to acquire the cultural capital that would allow me to engage and connect with faculty in my program as well as other graduate students. These initial mentoring needs were instead fulfilled by different senior graduate students who shared their approaches to the program requirements, in addition to successful and unsuccessful experiences with faculty, all while over coffee. These mentoring coffee breaks made me aware that my fears and struggles were not just mine, but were also the shared experience of other graduate students. This realization, along with the constant support of various peer mentors, helped me persist in my Ph.D. studies, and later on it helped me aid other graduate students in acquiring the cultural capital needed to succeed. Thus, I can attest from my own experience that we need mentors in academia.

Once you graduate, mentoring becomes central in your professional life. The need for mentors in early career professions such as language teaching has been emphasized as a tool to keep teachers in schools beyond their first five years (Asención-Delaney 2012), so initiatives to pair mentors and mentees within the profession have started to flourish (e.g., the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) mentoring program). A mentor is key in familiarizing you with the tasks and expectations related to your roles as a teacher, researcher, and program administrator in academia.

My next question was: Who could be my mentor? At first, it seemed to be a straightforward answer—a more experienced member of my community of practice—whether a fellow student, a senior faculty, or a researcher. But the

answer is not that simple, because not everybody can be a mentor. When I was asked to write this editorial, I asked myself who can be a mentor. I also asked this question to my colleagues, friends, and former mentors and mentees on Facebook and, in the process, I learned a lot from their responses. A mentor needs to have a combination of knowledge and personality traits that help them understand their mentees' professional needs and encourage their growth. A mentor has to be knowledgeable, skilled, and competent at the task or profession their mentee is starting to navigate in order to understand the challenges and make them aware of the available resources for them to thrive. Mentors' personal traits include being an attentive listener, being flexible, collaborating well with others, and having rapport with their mentees. Mentors also need the time, patience, and commitment to guide or advise their mentees without disregarding their mentees' personal characteristics, motivations, and particular goals. Nevertheless, as in any relationship, there are two sides to the coin, so mentees also play an important role in mentoring. It is worth considering if your personality traits align with your mentor's, what your expectations and goals are, in addition to how well you communicate them to your mentor. Flexibility and negotiation seem to be vital elements in any mentoring relationship.

What kind of help can I expect from my mentor? In my recent role as a mentor of graduate students in the Conference Connections mentoring program sponsored by the American Association of Applied Linguistics, I discovered that my mentees in this context had a variety of questions which ranged from personal matters, such as how to balance your personal and academic lives during a graduate program, to concerns related to research/academic issues, including how to narrow down a topic for a dissertation, networking in conferences and other institutional venues, publishing, and academic life after graduation. Topics are varied and depend on the mentees' individual needs, so the mentoring agenda is open and flexible. For instance, mentoring during COVID times introduced new topics in my support sessions with graduate teaching assistants facing online and hybrid teaching: we discussed not only teaching goals, strategies, and delivery of lessons using technology, but also how to manage teacher identity and teacher-student relationships in online environments. Of course, I was not the only mentor facing challenges in these difficult times, as can be seen by the recent volume of the *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, titled *Mentoring in Times of Crises, Pandemics, and Social Distance*. Therefore, mentoring cannot only provide tools and strategies to navigate unfamiliar contexts, but also can provide support during unprecedented times within the profession.

The final question or aspect I would like you to consider is why you should care about mentoring in our profession. Do you see yourself in the role of a mentor? Should you learn more about effective mentoring? It may be the case that, at this point in your professional development, you need mentors to survive

academia. In addition, mentors are also role models who teach you about the personal and professional traits that define effective mentoring. Fortunately, we don't have to rely on anecdotes or learning by trial and error to understand how to approach mentoring in the different situations (e.g., dissertation or thesis supervisor, new faculty or graduate students) we are likely to encounter sooner or later in academia. There is a bulk of research on this topic in the form of publications such as *Mentoring Foreign Language Teaching Assistants, Lecturers and Adjunct Faculty* (Rifkin 2001), book chapters such as "Supervising Doctoral Students and Managing the Supervisor-Supervisee Relationship" (Dewaele 2020), conferences like the Mentoring Conference organized by the University of New Mexico, or journals devoted to mentoring such as the aforementioned. You can even focus your research agenda on mentoring to greater expand this field of inquiry. In any case, your mentoring tasks can help many grow in academia and make the learning and working environment much more welcoming and conducive to success.

Works Cited

- Asención-Delaney, Yuly. (2012). "Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education." *Foreign Language Annals*, vol. 45, no. 1, pp. 184-202.
- Dewaele, Jean-Marc. (2020). "Supervising Doctoral Students and Managing the Supervisor-Supervisee Relationship." *Professional Development in Applied Linguistics: A Guide to Success for Graduate Students and Early Career Faculty*, edited by L. Plonsky, John Benjamins, pp. 155-163.
- Mullen, Carol A. (ed). (2021). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, Special Issue: Mentoring in Times of Crises, Pandemics, and Social Distancing*, vol. 10, no. 2.
- Rifkin, Benjamin. (2001). *Mentoring Foreign Language Teaching Assistants, Lecturers, and Adjunct Faculty*. Heinle & Heinle.

Chicana en lucha: Reflexiones sobre la sociedad chicana y la conexión con el resto de la hispanidad en *Puppet*, de Margarita Cota-Cárdenas

Bruno N. Nowendsztern

Arizona State University

Resumen: En este artículo se examina la relevancia de la novela *Puppet: A Chicano Novella* en la construcción identitaria chicana. La protagonista de la novela, Petra, indaga en sus sentimientos y recuerdos para revelar los motivos de su frustración: no encuentra su espacio de pertenencia en una sociedad que la discrimina por ser chicana y por ser mujer. En último lugar, el artículo analiza el uso de la conexión de los problemas del mundo chicano con otras injusticias acaecidas en México y Argentina.

Palabras claves: chicana, mujer, hispanidad, marginación, identidad, espanglish

La literatura chicana se suele analizar dividida en dos grandes períodos: desde 1848 hasta 1965 y desde 1965 hasta nuestros días. Los motivos son tanto el cambio que se produce en la literatura a partir de la publicación de *...y no se lo tragó la tierra*, de Tomás Rivera, como el cambio social fruto del surgimiento de un movimiento chicano que estará en auge hasta finales de los años 70 (Hernández-G. 1994, 19). En esta segunda etapa de creación, comienzan a publicarse más novelas chicanas con apoyo de nuevas editoriales y de la nueva ola de movimiento social que se estaba produciendo en la segunda mitad del siglo XX (Hernández-G. 2012, 366-7). Entre las nuevas obras en escena, a través de una pequeña editorial llamada Relámpago, Margarita-Cota Cárdenas consigue publicar su novela *Puppet: A Chicano Novella*. En esta obra, que supone un cambio significativo en la narrativa chicana, se desarrolla una historia que tiene como punto de partida la muerte de un joven chicano conocido como Puppet. En este trabajo vamos a analizar los componentes sociales de los años en que se desarrolla el argumento de la novela, las distintas aristas que configuran la identidad chicana, más concretamente de la mujer chicana, y la conexión de lo chicano con el resto de la hispanidad.

Contexto social chicano y origen de *Puppet*

En lo relativo al contexto sociohistórico, las décadas del 60 y del 70 fueron momentos de mucho movimiento y reconstrucción de la identidad chicana, la cual fue aupada por las nuevas generaciones que se unirían desde distintas partes de Estados Unidos en busca de una mayor representatividad. Ejemplo de ello es un hecho acaecido en la First National Chicano Youth Liberation Conference celebrada en Denver en 1969: lo que fuera un término despectivo, *chicano*, se convierte ya en la etiqueta para designarse a sí mismos (Acuña 2015, 320). Sin embargo, la unión no duraría mucho: el impulso conseguido con la movilización chicana de los años 60 se acabaría fragmentando en los años 70. Las razones

principales del decaimiento fueron las divisiones de intereses académicos y sociales de los diferentes grupos que conformaban la movilización, y la llegada de un millón de inmigrantes mexicanos que no comprendían lo suficiente el legado de las generaciones chicanas previas, según señala el historiador estadounidense Rodolfo Acuña (2015, 354). Por otra parte, otra razón por la que el Movimiento perdió auge fue la marginación de la mujer chicana, ya que como señala Alma M. García, junto al Movimiento Chicano, surgieron voces de mujeres que comenzaban a ver cómo eran oprimidas no sólo por ser chicanas, sino por ser mujeres: “these Chicanas began to see and experience some of the contradictions of *Chicanismo*, specifically as it applied to women. From their nationalist base, these Chicana activists began to evolve also as feminists” (3).

Debido en buena medida a estas etapas de conflicto social de los 60, en la búsqueda de un espacio de representación propio, surge una consciencia chicana que da paso a la creación de obras literarias propiamente chicanas (Hernández-G. 1994, 8). Son escritos que dan cuenta de una realidad que pasaba desapercibida para la población estadounidense mayoritaria y que no había sido tratada tampoco por la narrativa mexicana (10). No obstante, los inicios que encendieron la llama de la lucha chicana a través de las letras empezarían décadas atrás, en los años 40.¹ Esa llama prendería con más fuerza con los movimientos estudiantiles de los años 60 que llegaron a propiciar que el movimiento chicano estuviera en auge (Leal 22).

Volviendo al plano literario, lo que se acaba configurando desde los años 60 y que sería más destacado en los años 70, es el auge de la llamada “novela de confrontación”. La novela de confrontación se caracterizaba según Luis Leal y Pepe Barrón por buscar las raíces identitarias de los chicanos en los orígenes indígenas mexicanos (22). Como veremos a continuación, *Puppet* tendrá en parte una característica del espíritu de confrontación, esta vez no de un pueblo con identidad definida hacia otro, sino dentro del mismo, en busca de la deconstrucción de los mitos que lo conforman, llegando así a cuestionar determinadas ideas construidas tanto en el movimiento chicano como en el movimiento feminista (Ramos-Jordán 111).

En resumen, el Movimiento Chicano de los años 60 y 70 propició el crecimiento ingente de la actividad cultural chicana que supondría el empujar para que aparezcan nuevos escritores y nuevas obras literarias en las décadas posteriores (Tatum 107). Así, haciendo un balance general de las publicaciones chicanas durante los 80 y los 90 la literatura chicana pasa a abarcar temáticas concernientes con la vida en la frontera entre Estados Unidos y México, la experiencia de la inmigración, el barrio, la familia chicana, el crecimiento como mujer chicana con el uso de la novela de aprendizaje (*bildungsroman*) y otras

1 Con el regreso a Estados Unidos de los veteranos de guerra chicanos que participaron en la Segunda Guerra Mundial comienzan a aparecer las primeras protestas donde se forma un grupo más o menos homogéneo (Leal 22).

formas de expresión feminista como tendencias principales (108). Si tuviéramos que incluir a *Puppet: A Chicano Novella* en una de estas tendencias, lo más probable es que cupiera casi en cualquiera de ellas, como podremos apreciar en este análisis sociohistórico de la novela.

Publicación de *Puppet*: De la marginación al canon

Los caminos para que *Puppet: A Chicano Novella* consiguiera llegar al público no fueron precisamente sencillos. En primer lugar, la misma Margarita Cota-Cárdenas confiesa que la construcción de la obra le supuso cuatro años desde que decidiese comenzar a escribirla “en serio” (Yocupicio 61). En segundo lugar, a la hora de publicar la novela surgieron ciertas trabas que propiciaron una publicación demasiado limitada cuando al fin lo hiciese en 1985.

Para comprender mejor la situación hay que entender el contexto que atravesaba la literatura chicana. En las décadas de 1960 y 1970 los mecanismos para la producción de literatura comenzaron a organizarse lentamente surgiendo así algunas revistas literarias y pequeñas editoriales, que empezarían a difundir nueva literatura conscientemente chicana (Hernández-G. 2017, 255). Desde los años 80 en adelante ya se comienza a publicar literatura chicana con editoriales de mayor envergadura. Pese a ello, a Cota-Cárdenas le rechazaron su novela dos de las editoriales más importantes: Bilingual Press y Arte Público. La razón fue que la técnica y lenguaje utilizados no convencían. Según la autora el rechazo se debió más al hecho de ser mujer, ser chicana y escribir en español (Ramos-Jordán 108). Asimismo, tras publicarse, tampoco sería rápida su difusión. Según comenta Desirée Martín, al estar escrita principalmente en español, *Puppet* quedó marginada en los Estados Unidos, una vez acabara siendo publicada por la pequeña editorial chicana Relámpago (92).

Lo llamativo de esta historia es que *Puppet: A Chicano Novella* es la primera publicación de una obra en español de una mujer chicana, la cual, al mismo tiempo, consiguió que Relámpago sobrepasara las expectativas de ventas (Hernández-G. 2012, 367). Pese a ello, la novela no volvió a ser reeditada en los años siguientes hasta que apareciera una nueva edición bilingüe en el año 2000, editada esta vez por la Universidad de Nuevo México.² Es decir, la novela en sus primeros años de publicación no llegó a tener el alcance que sí tuvieron otras obras publicadas en la misma época, como *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987) de Gloria Anzaldúa, la cual sí llegó a tener trascendencia internacional.³ Sin embargo, como apunta Ana María Manzananas Calvo, *Puppet* da la sensación de ser una publicación posterior a la de *Borderlands*, ya que en la novela de Cota-Cárdenas se trata la temática de la identidad entre fronteras,

2 Según palabras de la propia autora, ningún aspecto esencial fue modificado de la edición original más allá de “alguna corrección tipográfica” (Yocupicio 61).

3 Véase Hernández-G., “Literatura chicana (2000-2016)”, pp. 264-5.

haciendo también hincapié en el espacio de la mujer chicana, con lo cual la identidad entre fronteras difundida en *Borderlands* tendría su primera exposición en *Puppet* (49).

En síntesis, por su contenido, *Puppet* pudo tener un alcance mayor del que tuvo en su momento y sólo con el paso del tiempo ha conseguido establecerse como una de las obras canónicas de la literatura chicana; dato que va en consonancia con la trama de la novela, cuyos ejes principales son la marginación y la ocultación.

Deconstrucción del espacio identitario

Si algo ha caracterizado a la escritura chicana, ha sido la creación de su propio espacio de representación dentro del marco social estadounidense. Con ello, la intelectualidad chicana de la década del 60 expresa y difunde lo que significa ser chicano. Como grupo social dentro de los Estados Unidos, la identidad chicana se compondría de rasgos de exclusión: “migración, bilingüismo, raíces rurales y trabajadoras, herencia india y mexicana, marginación social, explotación laboral y falta de participación en los sistemas institucionales” (Godayol 100).

Como comentamos en la introducción, en el plano social y político, la identidad chicana se ha visto envuelta en desavenencias que ocasionaron la disolución paulatina del Movimiento Chicano a finales de los 70. Pero en la narrativa se vería también esa dificultad de integración totalizadora desde otra posición: la mayor tendencia en las publicaciones hasta los 70 tenía que ver con la búsqueda de identidad, intentando con ello conformar una comunidad de lectores (Hernández-G. 1994, 25). En la novela de Margarita Cota-Cárdenas ya aparece una evolución en la comprensión de la completa dimensión que significa la búsqueda de la identidad chicana, porque ya no se busca explicar el mundo sino deconstruirlo por completo (Ramos-Jordán 107). En otras palabras, las razones identitarias de la desintegración entre distintos grupos y organizaciones que se produjeron en la década del 70 y que empezó a hacer fluctuar el Movimiento Chicano,⁴ se acaban viendo reflejadas en una novela publicada en la década del 80, en la vida de una mujer chicana que proyecta su propia voz. Aquí aparece uno de los espacios que mantienen a *Puppet* dentro del canon de la literatura chicana: la deconstrucción de todo mito identitario va más allá de una resignificación social chicana; en *Puppet* el territorio que emerge con mucha notoriedad es la exploración no sólo de la segregación del chicano dentro de la sociedad estadounidense, sino de la mujer chicana dentro del marco nacional, así como dentro del imaginario chicano del que debe ser parte.

Según Rodolfo Acuña, ser chicano es una experiencia con dos características principales: crecer como mexicano en los Estados Unidos y experimentar el

4 Véase Acuña, “Chapter 14: The 1970s and the 1980s: Redefining the 1960s”.

racismo en carne propia (2004, 325). Siendo una definición general, se engloba en el espacio de la identidad social. Dentro de esta identidad social chicana los grupos se pueden dividir por la clase social o la diferencia entre sexos. Si miramos el espacio de la mujer dentro de la población chicana, nos encontramos con que ellas estaban doblemente discriminadas: en primer lugar, por ser chicanas; en segundo lugar, por ser mujeres (Tatum 20). En *Puppet* exploramos este espacio de frustración a través de la protagonista, Petra. Ella indaga en sus sentimientos y recuerdos a través de la escritura. La escritura allana el camino de exploración para conocerse, para revelar los motivos de su frustración, su espacio de pertenencia, en una expresión escrita que se ejecuta a modo de catarsis. El detonante de esta indagación es la noticia de la muerte del joven Puppet:

BRIIIIIINNNNG... Hello? Quién... Is that you Memo?

—Hi Petra? Yeah, it's Memo... Pues, te llamaba pa' decirte que, pues que mataron...

—Memo, what did you say? Qué quién mató a quién?

—...a Puppet. Mataron a Puppet.

—Cuándo, Memo? Cómo? How can that be? My God! (1)

La noticia de la muerte de Puppet es el comienzo de una indagación no sólo sobre este incidente y la injusticia que vive determinado grupo social, sino sobre ella misma, sobre el sentido de su propia vida.

Esta mujer, que es protagonista y voz principal en la novela, es conocida como Petra, como Pat y como Patricia Leyva. Es decir, es una identidad fragmentada desde la propia denominación. Este hecho es significativo porque expresa la compleja identificación que forma al personaje. Pat-Petra-Patricia Leyva representa ya desde su persona la complejidad de la identidad social en general y de la mujer chicana en particular. Ella intenta formar parte de diferentes grupos sociales, pero nunca llega a encajar en ninguno por completo porque representa diferentes espacios identitarios: “es una académica urbana, feminista, norte-americana, chicana, y mexicana quien llega a la clase media y es también mujer que pertenece a una postcolonia interna” (Yocupicio 55).

Esta dispersión de las identificaciones individuales es un paradigma de la identidad moderna según la entiende Stuart Hall: es una identidad enmarcada en el espacio de la *identidad cultural*; esto es, que el individuo se reconoce así en una cultura que se comparte, que tiene valor de identidad verdadera y va junto a historias que unen a todos los individuos a través de unos códigos culturales reconocidos como parte de tal grupo (1989, 69). La identidad cultural para Petra se convierte en un espacio que le da un sentido a su labor como docente, en primera instancia, pero a la vez la encorseta en un espacio donde hay mucha dificultad para salir adelante: ella siempre ha tenido contacto con los adolescentes del barrio, como son los personajes de Puppet y sus hermanos, con obreros

y trabajadores del campo como son Memo y Medeiros y con activistas como Loreto (Yocupicio 65).

Además, Petra forma parte de la comunidad chicana de forma activa y eso se transmite dentro de su propia familia, como se refleja en un poema que una de sus hijas le escribe en una carta: “To be half-breed...is **dolor**...is not having had a choice...qui[é]n soy...? Entre estas dos culturas...cómo escoger...? soy las dos...no soy la una ni la otra soy yo... HALF-BREED” (58). Aunque en un inicio Petra se resiste a leerlo y lo acaba considerando cursi, asume la visión de sentirse entre dos mundos como una manifestación de maduración de su hija: “este poema es claramente de una María distinta...consciente de algo” (58). También pone su empeño en hacer pensar a su alumnado acerca de los problemas de su cultura pese a que no parezca conseguir resultados con ellos, como se refleja en alguna de las preguntas que le hacen: “Professor Leyva? Why is it Mexican and Chicano literature...Gosh, come to think of it, that’s the impression I get from all Spanish literature” (32). Con los dos ejemplos anteriores, vemos la conformación de la identidad en las relaciones sociales del individuo, que en el caso de Patricia-Petra-Pat Leyva están en los planos familiar y académico, y en el del barrio, con sus amistades y sus recuerdos.

La diversidad de perspectivas que le ofrecen las personas de su entorno y su búsqueda de comprensión total de ello acaban afectándola negativamente; al saber de la muerte de Puppet, acaba desmayándose en cierto momento y se ve abocada a visitar a un psiquiatra, el cual la conducirá a replantearse todo sentido a través de su pasado. Se encamina así en la senda de la deconstrucción, que es un patrón apropiado para la complejidad que representa la *identidad moderna*:

Modern people of all sorts and conditions, it seems, have had, increasingly, as a condition of survival, to be members, simultaneously, of several, overlapping ‘imagined communities’; and the negotiations between and across these complex ‘borderlines’ are characteristic of modernity itself. (Hall 1993, 359)

Tras la visita al psiquiatra, Petra conjuga pensamientos que recrea la frustración patente no sólo por la muerte de Puppet, sino también por su sensación de vacío o desorientación:

QUIEN TIENE LA CULPA QUIEN

La culpabilidad. Qué es, de dónde calcular que empieza, que tú no puedas distinguir ya entre amigo o enemigo, que hace que tú veas sientas pienses te vayas des des des in te gran doooo hacia adentro. (78)

Como vemos, la novela va a ofrecer una nueva mirada para la resignificación de la sociedad chicana de las décadas previas: ya no es un mundo con un pasado claro, concreto, que incluye a todos; ahora nada está claro, ni el pasado ni el presente, porque Pat-Petra-Patricia Leyva no se puede sentir identificada con ninguno de los grupos sociales que prevalecen en el imaginario de la sociedad. Los valores impuestos surgen cuando rememora un refrán siendo niña: “MUJER QUE SABE LATÍN, NO TIENE NI HOMBRE NI BUEN FIN” (19). Podemos decir que Petra representa a la mujer chicana de su tiempo, la cual podría ser despreciada dentro de su propia comunidad por haber alcanzado rangos que no se suponen propios de una chicana según las tradiciones. Debido a delimitaciones como las representadas en *Puppet*, el pensamiento feminista se abrió paso en el territorio chicano:

A inicios de los 80, las críticas feministas chicanas comenzaron a incrementar su participación política en el movimiento chicano de 1960–1970 y a combatir el papel tradicional de género, enfrentándose a una opresión basada en el género experimentada dentro de su propia comunidad y, paralelamente, a una discriminación por parte de la cultura hegemónica angloamericana. (López-Peláez 73)

Resumiendo, en un principio parece que Petra intenta escapar del dolor por la injusta muerte de un joven chicano, pero al replantearse todo a través de la escritura, ella cae en la fragilidad de la significación de todos los aspectos de la vida que había construido. Entonces llegará a cuestionarse exactamente qué representa ella dentro del espacio chicano, y esto sale a la luz no ya sólo desde su propia letra, sino de las fuentes externas que a ella le transmiten el pensamiento social existente en su época. Muestra de este pensamiento se encuentra en un intercambio de opiniones que se genera en una de sus clases:

—...Hablemos a calzón quitado, clase... Bueno, eso quiere decir que hemos de discutir el tema de hoy, abierta y de-buena-gana-mente, así lo prefiero yo. Bueno, Estér, qué opinas tú del comentario de Nestorcito... Sí, lo que dijo sobre **el mal efecto del feminismo sobre el movimiento**... Qué crees tú, Estér...? El feminismo es **bueno** o **malo**...etc...? Ah, no quieres decir...? Tienes...**miedo**...? Qué dices, Nestorcito?

—... que **la familia** chicana/mexicana/latina tiene que mantenerse intacta, que las tradiciones son más importantes para el bien, para el provenir, Profesora. Yo creo que fue lo que decían anoche mi papá y mis abuelos, que esto de la liberación femenina es pura cosa de mujeres burguesas, las

que tienen tiempo libre para escribir y dibujar...descombubularse...como dijo mi padre anoche...I'm sorry, but the **movimiento** needs its women... pues que luce por **la causa**...Estér, **por qué lloras**...qué te pasa...? (88)

En este fragmento de la novela podemos observar que, dentro de su propia comunidad, la cual se presupone que pide justicia, se le otorga un rol tradicional a la mujer, y dejar de asumirlo puede ser peligroso, como comenta el alumno Néstor. Ser feminista entonces significaba dentro del propio movimiento chicano ser parte de algo externo: ser una burguesa. En efecto, en los comentarios de Néstor se manifiestan las ideas contra las que tuvieron que luchar las feministas chicanas, quienes llegaban a ser vistas como el enemigo dentro del Movimiento: "Chicana feminists came under attack for their explicit critique of Chicano cultural nationalism. Some were criticized as followers of white feminists or as lesbians" (García 6). Así pues, dentro del movimiento chicano, el discurso dominante era tan o más homocéntrico como el anglosajón. Ser feminista chicana sería entonces ser una traidora, elemento que ya en el contexto mexicano tenía un símbolo histórico: la Malinche (López-Peláez 68).

Algo que ha ocurrido con las escritoras de los años 80 es que empiezan a dar a conocer la parte que el Movimiento Chicano no había tratado: el nuevo rol que debería ocupar la mujer chicana. Como explica Milagros López-Peláez Casellas, para escapar de la opresión que suponía la cultura predominantemente masculina, intelectuales chicanas ven en la Malinche un símbolo femenino que las representa. Será un símbolo reivindicativo de un grupo de escritoras chicanas que emerge con fuerza en los años 80 (73). Entre estas escritoras, claro está, se encuentra Margarita Cota-Cárdenas, quien lo usa en *Puppet* de manera significativa: un capítulo entero se dedica a la Malinche. En este capítulo Petra se crea un vínculo con este personaje histórico: "...Aló, sí, soy yo, Malin...Pat, Petra..." (87). Al sentirse identificada con la Malinche, Patricia-Petra-Pat Leyva es en sí representante entre dimensiones: es a la vez creadora y destructora; se mueve entre lo que sería una identidad fluida y una identidad en esencia sin llegar a completarse en ninguna de ellas (Martín 91-2).

Lo que se manifiesta entonces en el personaje de Patricia-Petra-Pat Leyva es la figura representativa de la identidad entre fronteras. Cuando hablamos de la publicación de *Puppet* comentamos que el concepto de identidad fronteriza se haría más popular a través de la *Borderlands/La Frontera*, que se publica dos años después de *Puppet*. Lo que supuso la obra de Gloria Anzaldúa fue la difusión de la complejidad identitaria de la chicana, recategorizando la identidad de la chicana como *la nueva mestiza*; esto es una identidad plural que engloba ser mujer, lesbiana, feminista, intelectual, chicana, mexicana, blanca, india, de la clase trabajadora, y/o campesina (Tatum 19). El caso concreto que representa la protagonista de *Puppet* es el de una mujer que está identificada con el Movimiento, es decir con los chicanos que buscan su espacio de representación en Estados Unidos,

pero al mismo tiempo sabe que esa misma sociedad la oprime. Se produce así el conflicto de seguir sometida a la visión hegemónica dentro las tradiciones chicanas o avanzar en la reforma del espacio chicano y ser vista como traidora para el propio grupo que representa: “Eres tú Malinche malinchi? Quién eres tú (quién soy YO malinchi?)/vendedor o comprador? vendido o comprado y a qué precio? Qué es ser lo que tantos gritan dicen vendido-a malnshi-e qué es qué son/somos qué?” (85). Por todo ello, en la deconstrucción que se genera en la novela, la Malinche es el único refugio identitario que a la protagonista le queda como un significante en el que soportar el sentido de su vida.

Construcción narrativa y representación social

El camino que debemos atravesar como lectores de *Puppet* se hace dificultoso por la escritura enmarañada que debemos transitar, que brota de un fluir de conciencia y distorsión del espacio y el tiempo, según señala su propia autora (Yocupicio 61); a ello debemos sumar la cantidad de voces que se entrecruzan en la novela, los cambios abruptos entre párrafos generados por el sonido del teléfono o la voz del subconsciente de Petra y la utilización de la diglosia, que necesita de un lector cercano a la variedad de registros expresados tanto en español como en inglés para comprender la complejidad de la historia narrada. Este estilo experimental le sirve a Cota-Cárdenas para mostrar la consciencia mestiza en toda su dimensión: desde sus grietas hasta la multiplicidad de voces, extractos, conversaciones y relatos que le dan forma a la identidad chicana (Manzanas 48).

En términos generales, según explica Alicia Ramos-Jordán, en *Puppet* hay un “carácter colectivo de enunciación”: a través de la voz de los distintos personajes de la novela se da voz a la comunidad y así se deja ver su mundo tal cual es incluyendo así sus contradicciones (126-7). El español y el inglés se entrecruzan a lo largo de toda la novela y en muchas ocasiones ocurre el *code-switching* o alternancia de código, que refleja el mundo bilingüe que caracteriza a la comunidad chicana; el espanglish y la alternancia de código entre inglés y español proyectan un rasgo determinante de toda la historia de la identidad chicana (Iglesias 12).

Así como la utilización del español y el inglés con sus respectivas variaciones en la novela son un elemento clave para la resignificación del espacio que ocupa la sociedad chicana y muestra la variedad de individuos que la conforman, también es el camino para la deconstrucción de la hipotética unidad idealizada en el Movimiento Chicano. El espanglish puede ser denotativo de un rasgo identitario, pero dentro de este mismo patrón la heterogeneidad del uso del lenguaje conforma un amplio abanico de identidades en *Puppet* (Ramos-Jordán 120). Es decir, el uso de ambas lenguas no sólo configura el mundo chicano en su integridad, sino que expresa también que no existe ni una lengua ni tampoco una cultura pura (Manzanas 49).

Sumado al espanglish, encontramos también una heterogeneidad de condiciones por las que han pasado o sufren los personajes y que quedan reflejados en la manera en que se comunican. Un ejemplo donde se explicita este hecho lo tenemos en las palabras de Memo cuando se alegra de ver que el relato que escribe Petra sobre Puppet está en inglés: “Qué bueno que lo hiciste en inglés, Pat... Tú sabes, yo no sé leyer en español... Nojotros todos lo hablamos pero no lo sabemos escribir tampoco...” (16). Memo es un personaje que representa el espacio en que ha crecido el chicano: sabe leer en inglés, pero no en español, que sí sabe hablar pese a pequeños fallos de pronunciación; su educación ha sido en inglés, pero se denota que la accesibilidad al español sólo la tiene en su familia. Este hecho se revela en una anécdota que Petra comenta poco después: “El español, que era lo que hablábamos todos nosotros excepto los vecinitos americanos como el Brian Roskers, se nos prohibía durante las horas de escuela...” (18). Por tanto, en estos dos personajes vemos dos clases sociales distintas dentro el espacio chicano a través de su lenguaje: A diferencia de Memo, Petra sí domina también el español formal, a un punto tal que ha llegado a ser profesora de español.

La novela se abre remarcando por qué Petra se diferencia en su dominio del español: “Aprendió a leer y escribir, leyendo el *Pepín* de Mexicali...” (1); al mismo tiempo esta información señala “su tendencia a ver la realidad a través del espejo de su fantasía” (Martín-Rodríguez 73). Es decir, ella puede situarse en un plano diferente al resto y por ello dar cuenta de lo que ocurre desde otra perspectiva. Para Ramos-Jordán, Petra es un elemento exterior en la comunicación con el resto de los personajes: “habla standard, es educada, va a la universidad, y está casada con un italiano” (127).

Consecuentemente, la construcción narrativa consigue caracterizar en la variedad de voces el pensamiento plural dentro de la comunidad. Apunta en este sentido Ramos-Jordán que “en *Puppet* se favorece el multilinguaje y se resiste a la elección entre ‘hablar de’ y ‘hablar sobre’” (126). En una línea similar, siguiendo el planteamiento de la hibridación de Mijaíl Bajtín, donde una voz narrativa puede enmascarar otra al mismo tiempo, siendo así que dos lenguajes sociales distintos pueden encontrarse en el mismo discurso, Ana María Manzanos Calvo señala que en *Puppet* nos encontramos esta construcción evidenciada en distintos planos como son el uso de español, inglés y espanglish, o la separación de la voz narrativa en primera y segunda persona (50-1). La superposición de registros se puede estructurar en cuatro focos narrativos más o menos claros: el de la protagonista, la voz en *off* de la misma, un narrador omnisciente y la suma de voces de diferentes personajes; elementos todos con los que Cota-Cárdenas “dibuja una red de solidaridad entre el individuo y el grupo que nunca será un circuito cerrado o fijo sino crítico y en movimiento” (Ramos-Jordán 129). Por tanto, los cuatro niveles combinados logran proyectar todas las piezas que forman parte de la sociedad chicana al mismo tiempo que deja traslucir sus

propias individualidades. En definitiva, el lenguaje plasmado en *Puppet* es un elemento indispensable para la deconstrucción de la pureza de la identidad chicana: por un lado, muestra la heterogeneidad que conforma la comunidad chicana y, por otro, deja salir a la luz pensamientos e ideas que adquieren más veracidad dichos tal cual se presentan en la realidad.

Desde los márgenes: Conexión con el “ser hispano”

La estructura caótica con que se construye la novela posibilita un mayor número de temas intercalarse con la esencia de la trama: el reflejo de la sociedad chicana a través de la muerte de Puppet y la vida de Petra. *Puppet* es una novela de peso social notable y dentro de ella hay un sentido *político* que queda manifestado en la dedicatoria de la novela:

Dedicated to the powerless,
who, like Puppet, must struggle daily
for their small share of human dignity
and self respect (s.p)

La autora hace explícito el motivo que le llevó a escribir la novela, que no es otro que denunciar las injusticias que debe padecer la comunidad chicana (Ramos-Jordán 140).

La denuncia que se remarca desde el mismo título de la obra es la muerte de una persona inocente. Puppet recibe su apodo por su complexión física: “Puppet y dos de los hermanitos sufrían de una enfermedad de los huesos que los hacía caminar asina... Como d’esos, cómo se llaman... títeres...” (20). Pero al ser el título de la obra vemos la asociación evidente entre lo que es la imagen de la víctima como un títere de la sociedad. Este puede representar al chicano como a cualquier otra persona de comunidades marginales. Para proyectar de manera significativa esta problemática se intercalan anécdotas sobre hechos similares que ocurren en el panorama latinoamericano. Es así como surgen puntos de comparación con otros estados contemporáneos en situaciones similares, como son Argentina y México.

Respecto a la llegada de noticias internacionales, la primera mención a un contexto fuera del ámbito propiamente chicano es el de la matanza de Tlatelolco acaecida en 1968. Es a través de su amigo Medeiros, quien comenta que su hijo Chema tiene contacto con estudiantes mexicanos que quieren sacar a la luz aquel hecho trágico donde murieron muchas personas y fue ocultado por el poder mexicano: “este compañero de Chema trabaja con un grupo(...) quieren darle a saber a la gente, a la nación dicen,... que el mundo no se ha enterado de lo que realmente pasó allí, en la plaza de... sí, sí, Tlatelolco... sí, ese lugar, el de Las Tres Culturas...” (59). El hijo de Medeiros desaparece en México y los

relatos sobre sus noticias se intercalan con los de la muerte de Puppet, donde la policía hace lo propio para ocultarlo. Aunque uno no tenga directamente que ver con el otro, ambos son hechos que se relacionan por la tragedia del ocultamiento de víctimas en la sociedad tanto en México como en Estados Unidos.

Debido a este ocultamiento, en la novela Petra empieza a sentirse perseguida; un amigo que la ayuda con su vehículo se da cuenta de que alguien modificó algo en éste: “Right here’s your problem. Pat... you got any enemies...? It’s kind of strange, it looks like... well, like your gas line has been cut here... I’ll patch it up, should be okay, though...” (108). Con este aparente asedio hacia ella, Petra ya vive en primera persona lo que con Puppet pudo experimentar como testigo y con las noticias de Chema fue consciente a la distancia. Ella se convierte en otra víctima directa más del sistema social.

En el capítulo siguiente aparece la mención a los desaparecidos en Argentina. Esta vez la información llega a Petra a través de la televisión, donde la cantante y activista estadounidense Joan Baez es entrevistada. Baez explica que su recorrido por Latinoamérica le hizo darse cuenta de la importancia de ser madre y la importancia del activismo (dos puntos que tocan directamente con la identidad de Petra):

Preguntar, actuar, no es lo mismo, pero es el comienzo, no cree usted, bueno en el caso de las Madres de Mayo, un grupo de la Argentina, ahora tienen el apoyo de mucha, pero mucha gente, a veces llegan a unos 2,000 los que marchan por las plazas...No, no tantos como los que se cree estuvieron en lo de México...pero **los desaparecidos**...ese número, **sólo ha llegado a un mero de 30,000 ciudadanos argentinos**... (67-8).

La misma voz narradora intercala esta anécdota del mensaje que le llega por televisión con otra distinta que le llega por una revista. Mientras espera a que atiendan a una de sus hijas, recoge una revista para distraerse, pero se topa con otra noticia sobre los desaparecidos en Argentina: “abres las páginas a donde caigan...y te cagas porque ves...retratos de madres en desfile, brazo a brazo con un escritor premiado por el Premio Nobel nadamás y nadamenos que madres reclamando pidiendo respuestas PREGUNTANDO dónde están nuestros hijos?” (68). Tanto el mensaje de Joan Baez, como la información de la revista aumentan las sospechas de Petra sobre la ferocidad del mundo, ya que lo que ocurre con los chicanos les sucede también a personas de un país hispanoamericano en la otra punta del continente.

A las declaraciones sobre los conflictos se suma también la de Jorge Luis Borges. Si en Joan Baez hay un paralelismo con Petra por ser madre y activista, con Borges la cercanía con Petra está en el gusto por la literatura: “No sé lo que está pasando a mi país...Estamos en la oscuridad, todos estamos muy deprimidos por

lo que está ocurriendo...dice algo así el laberíntico escritor reconocido, J.L.B... Sí, sí, es él, es él allí con su bastón de ciego y triston y filósofo en la penumbra..." (68-9). Lo que añade esta cita es la constatación de que incluso uno de los más sabios de todos no sabe qué ocurre en su propia sociedad. Dentro del mundo hispanoamericano, es una reafirmación más de que la desorientación de Petra no es producto de la locura, sino que es fruto de la sociedad a la que pertenece.

La conexión de la situación chicana con otras realidades similares de otros países aumenta la dimensión de la denuncia de lo que ocurre hasta entonces en los Estados Unidos con la comunidad chicana. Lo que parece un hecho puntual, que es el uso de la fuerza desmedida por parte de la autoridad, la cual da lugar a la muerte de Puppet, encuentra así contraste con otros casos similares dentro del marco hispano. Así pues, aunque la historia principal se inscriba en el ámbito chicano, cualquier lector latinoamericano puede comprender perfectamente el nivel de denuncia de la novela. Por otra parte, estos contactos aparecen conectados también con otras identidades hermanas de la chicana, puesto que todas ellas se englobarían dentro del 'ser hispano' de Enrique Dussel. Según Dussel, el hispano siempre tiene una identidad formada entre mundos (41). Planteado de este modo, la identidad chicana se iguala a cualquier identidad hispana y en *Puppet* se plasma la fuerza que tuvo en su momento el Movimiento Chicano, que se da a la par que las manifestaciones estudiantiles que en México desembocaron en la tragedia de Tlatelolco o que, en Argentina, durante el último periodo de dictadura (1976-1983), dejaría miles de desaparecidos.

Conclusiones

En resumen, ante la frustración por la fragmentación de la identidad de la mujer chicana y la falta de medios para acabar con casos como el de Puppet, Pat-Petra-Patricia Leyva atisba otros puntos de referencia en el exterior, en voces provenientes de entornos similares al chicano, pero no iguales, como lo son México y Argentina. Apoyada en el conocimiento de las tragedias recientes de esas naciones, la voz narradora de la novela entiende que su frustración por las injusticias que vive el mundo Chicano va en consonancia con otras injusticias que ocurren en países hispanos, donde también hay asesinatos y desapariciones de los muertos permitidas por el aparato estatal. Al mismo tiempo, la voz narradora de esta historia proyecta en Pat-Petra-Patricia Leyva la voz de la mujer chicana, la cual no es tenida en cuenta; es decir, también es una voz silenciada, desaparecida por su entorno. Con este torrente de pensamientos de la mujer chicana, *Puppet: A Chicano Novella* ha conseguido situarse como una de las obras más importantes que señalan los dos ámbitos en que ha debido luchar el pueblo chicano: por un lado, la muerte del joven Puppet corrobora que la lucha chicana debe continuar en pos de terminar con las injusticias; por otro lado, la vida de Pat-Petra-Patricia Leyva demuestra que la mejora de la sociedad chicana se

trata también de una reforma interna, donde la voz de la mujer se integre de forma activa a la lucha.

Obras citadas

- Acuña, Rodolfo. "Chapter 14: The 1970s and the 1980s: Redefining the 1960s". *Occupied America: A History of Chicanos*, 8th ed., Pearson, 2015, pp. 333-59.
- . "Epilogue: Is Antonio Banderas a Chicano?" *Occupied America: A History of Chicanos*, 6th ed., Pearson Longman, 2004, pp. 325-37.
- Cota-Cárdenas, Margarita. *Puppet: A Chicano Novella*. Relámpago, 1985.
- Dussel, Enrique. "'Ser hispano': Un mundo en el 'border' de muchos mundos". *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire*, editado por Ramón Grosfogel, Nelson Maldonado-Torres y José David Saldívar, Paradigm Publishers, 2005, pp. 41-55.
- García, Alma M. *Chicana Feminist Thought: The Basic Historical Writings*. Routledge, 1997.
- Godayol, Pilar. "Locas de la raza cósmica: literatura, género, chicanismo". *LiminaR*, vol. 3, no. 1, 2005, pp. 100-7. doi.org/10.29043/liminar.v3i1.171
- Hall, Stuart. "Cultural Identity and Cinematic Representation". *Framework: The Journal of Cinema and Media*, no. 36, 1989, pp. 68-81. www.jstor.org/stable/44111666
- . "Culture, Community, Nation". *Cultural Studies*, vol. 7, no. 3, 1993, pp. 349-63. doi.org/10.1080/09502389300490251
- Hernández-G., Manuel de Jesús. "Contemporary Chicano and Chicana Literature and the Reaffirmation of Southwest Spanish as a Literary Language by Chicano, U.S. Latino, and Mainstream Euroamerican Presses". *Chican@s y mexican@s norten@s: Bi-Borderlands Dialogue on Literary and Cultural Production*, editado por Graciela Silva-Rodríguez y Manuel de Jesús Hernández-G., Arizona State University, 2012, pp. 349-402.
- . "La narrativa chicana: la lucha de una colonia interna por su autorrepresentación literaria". *El colonialismo interno en la narrativa chicana: El Barrio, el Anti-Barrio, y el Exterior*, Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 1994, pp. 8-27.
- . "Literatura chicana (2000-2016) como una consciente marcha adelante plurivocal: de la afirmación literaria de los 1965 a una second wave o nueva generación chicana". *Procesos de significación de las fronteras*, editado por Ma Elena Zemeño Espinosa, Elsa del Carmen Villegas Morán y José Antonio Sequera Meza, Universidad Autónoma de Baja California, 2017, pp. 251-89.
- Iglesias del Valle, Cecilia. *Written 'Mestizaje': Demarginalization of Chicano Spanglish in Margarita Cota-Cárdenas' 'Puppet'*. 2015. Universidad de Valladolid, tesis doctoral.
- Leal, Luis y Pepe Barrón. "Chicano Literature: An Overview". *Three American Literatures: Essays in Chicano, Native American, and Asian-American Literature for Teachers of American Literature*, edited by Houston A. Baker Jr., Modern Language Association of America, 1982, pp. 9-31.
- López-Peláez Casellas, Milagros. "'Traidoras a la raza': Malinches chicanas". *The Grove: Working Papers on English Studies*, vol. 20, 2013, pp. 63-82.
- Manzanas Calvo, Ana María. "Una mestiza en la frontera: *Puppet*, de Margarita Cota-Cárdenas". *Atlantis*, vol. 34, no. 1, 2012, pp. 47-62.

- Martín, Desirée A. "Multilingual Aesthetics and the Limits of Chicano/a Identity in Margarita Cota-Cárdenas' *Puppet*". *MELUS*, vol. 33, no. 3, 2008, pp. 91-109. www.jstor.org/stable/20343492
- Martín-Rodríguez, Manuel M. "En la lengua materna: Las escritoras chicanas y la novela en español". *Latin American Literary Review*, vol. 23, no. 45, 1995, pp. 64-84. www.jstor.org/stable/20119696
- Ramos-Jordán, Alicia. *Conspiradoras in the Contact Zone: Escritoras chicanas y su obra en español hacia una literatura menor*. 2014. Universidad de California, Merced, tesis doctoral.
- Tatum, Charles M. *Chicano and Chicana Literature: Otra voz del pueblo*. University of Arizona Press, 2006.
- Yocupicio Valenzuela, Cecilia. "Entrevista: Conversando con Margarita Cota-Cárdenas sobre *Puppet*". *Explicación de Textos Literarios*, vol. 33, no. 1, 2004-2005, pp. 55-67.

Música de intervenção em Portugal: a ditadura e o papel da música

Matilde Barrote Silva

Universidade de Lisboa

Resumo: Este artigo explora o papel da música como ferramenta de intervenção social e cultural, em Portugal, durante o Estado Novo (1933-1974). Isto será alcançado através da análise da relação entre os aspetos vocais e instrumentais em duas músicas. Estas músicas em estudo são “Tourada”, escrita por Ary dos Santos (1936-1984) e composta por Fernando Tordo (n.1948), e “A cantiga é uma arma”, escrita e composta por José Mário Branco (1942-2019), mais tarde interpretada principalmente pelo Grupo de Acção Cultural (GAC). No sentido de melhor compreender a especificidade da associação entre a palavra e a música, recuo ao século XIX, período em que, no Ocidente, se discutiu com particular relevância a hierarquização das artes. De seguida, contextualizo historicamente a criação de ambas as músicas e apresento o modo como a música foi também usada pelo Estado Novo como propaganda. Por fim, interpreto e analiso formalmente “Tourada” e “A cantiga é uma arma”, e ao distinguir as componentes vocal e instrumental destas canções procuro perceber a maneira própria como cada uma contribuiu para o erigir da música como um eficaz instrumento social.

Palavras-chave: Música de intervenção, Estado Novo, censura, música instrumental, música vocal

Introdução

Este artigo procura explorar o papel da música como ferramenta de intervenção social e cultural em Portugal, durante e após o período do Estado Novo (1933-1974), analisando a relação entre a componente vocal como instrumental de duas canções. Para este efeito, os meus objetos de estudo serão a “Tourada”, escrita por Ary dos Santos e composta por Fernando Tordo, e “A cantiga é uma arma” escrita e composta por José Mário Branco. Ao distinguir as componentes vocal e instrumental destas canções procurarei perceber a maneira própria como cada uma contribuiu para o erigir da música como um eficaz instrumento social.

Assim, no sentido de melhor compreender a especificidade desta associação entre a palavra e a música, começarei por recuar ao século XIX, período em que, no Ocidente, se discutiu com particular relevância a hierarquização das artes. Esta discussão, por sua vez, conduziu a uma reflexão sobre a capacidade expressiva da música, baseada fortemente num debate entre a importância da música instrumental e da música vocal. Após ter lançado este ponto de discussão, prosseguirei para a contextualização histórica dos meus objetos de estudo e analisarei como, antes de ser usada como ferramenta de insurreição, ou protesto, a música foi posta ao serviço do Estado como veículo de propaganda. De seguida, procederei à interpretação e análise formal das canções, estabelecendo de que maneira estas influenciaram e foram influenciadas pela sociedade da época. Por

fim, concluirei que a análise da relação entre o som e a palavra presente nestas canções ajudam a justificar o lugar de destaque que a música adquiriu como ferramenta na luta contra o regime, em relação às outras artes.

Música vocal e instrumental

Para perceber a premência da música como principal meio de comunicação numa altura de restringida liberdade de expressão e grande dificuldade de acesso à informação, torna-se relevante retomar duas questões basilares da filosofia da música: a hierarquização das artes e a emancipação da música instrumental da música vocal. Para tal recuaremos até aos séculos XIII e XIX, uma altura em que o debate sobre a filosofia da música ganha particular relevo. Este debate retomado pelos iluministas e depois pelos românticos, representa a dificuldade em perceber, ou sistematizar, o alcance da arte como ferramenta de aperfeiçoamento do carácter do ser humano e as características que o permitem.

No século XVIII, o século da pedagogia, a música não dispõe do mesmo prestígio das outras artes, ocupando, segundo a classificação de Jean le Rond d'Alembert, o quinto lugar de uma hierarquia que coloca a pintura e a escultura em primeiro e segundos lugares, sendo seguidas pela arquitetura e a poesia. Esta classificação é fundamentada pelo princípio aristotélico da verosimilhança (Aristóteles 2005) e, portanto, pela dificuldade de representar algo através da música, esta é posicionada em último (d'Alembert e Diderot I:XXIJ). No século XIX, sucede-se contudo uma elevação do estatuto da música pois, em reacção à extrema racionalização positivista, surgem o Sturm und Drang e o romantismo, para os quais a assimilação imediata da harmonia pelo corpo humano, devida à ausência da necessidade de interpretar signos, aproxima esta arte do divino (Fischer 178). Esta conceção aproxima-se à ideia platónica segundo a qual a natureza incorpórea da música lhe permite penetrar o ser-humano, iluminando-o. Contudo, será também importante referir que se de acordo com Platão “o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente” (Platão 403a), segundo outros passos esta influência pode também corromper o ser-humano e desviá-lo do caminho virtuoso (cf. Platão).

Contudo, a elevação da música não implicou um esquecimento e desprezo pela literatura, sendo que pelo contrário, muitas peças tiveram como inspiração os textos de Goethe, Hölderlin e Hoffmann. O irromper desta forte dinâmica intermedial fomentou muitos textos e debates que se preocupavam em comparar literatura e música, examinando os mecanismos de ambas e formulando teorias sobre a sua eficácia expressiva. Por exemplo, Tieck, Wackenroeder e Novalis, escritores da primeira geração de românticos, defendiam que a música instrumental era superior à música vocal, e que também superava todas as outras artes por causa da imediatez da sua expressividade, ao contrário da palavra que representaria um acesso mediado à sensação. Esta separação, ao início

mais severa, entre os dois tipos de música, pretendia alcançar a emancipação da música instrumental que até então era desvalorizada pela sua incapacidade de retratar fielmente o real.

Por outro lado, Mahler, nascido em 1860, representa como compositor a transição entre a fase final da estética romântica e o pós-romantismo. Como tal, Mahler supera a necessidade de consolidar a autonomia da música instrumental face à vocal, como haviam feito alguns dos seus predecessores, incorporando a literatura no seu trabalho e compondo para a voz como para qualquer outro instrumento de orquestra. Assim, tal como o seu antecessor Herder, Mahler recuperou histórias populares adaptando-as às composições, originando *Des Knaben Wunderhorn*, e era um leitor ávido, tendo lido e apreciado a obra de Goethe, Hoffmann e Dostoyevsky (cf. Fischer 126).

Desta maneira, torna-se evidente que a discussão entre as características do som e da palavra como veículos expressivos, ou meios de aceder a uma melhor compreensão do ser-humano tem, desde há muito, levantado questões pertinentes relativamente à sua função e eficácia comunicativas. O método de análise das músicas a que recorri é, portanto, influenciado por estas questões e tenta entender como a palavra e o som servem distintamente o propósito da música de intervenção. Para além disso, a minha abordagem à análise de “Tourada” e “A cantiga é uma arma” sugere que o contexto político, e consequente sujeição à censura, enfatizam os limites tanto da música instrumental como da música vocal.

O Estado Novo e o papel da música

De 1933 a 1974 Portugal esteve sob um regime ditatorial, conhecido por Estado Novo, que sob ideais fascistas reprimiu o liberalismo político e o exercício da liberdade de expressão do povo. Em 1961, iniciou-se a guerra colonial, nunca reconhecida como tal pelo governo de António de Oliveira Salazar (1889-1970), para a qual foram convocados milhares de portugueses, e na qual muitos deles morreram, contribuindo para o agravamento da precariedade e medo em que vivia a população (Caeiro 77-79). Como consequência, muitos jovens portugueses fugiram, sendo que uma grande maioria se exilou em França. Tal como Maria de São José Côrte-Real refere no seu artigo “Sons de Abril”, estes fatores combinados influenciaram significativamente a produção artística durante este período, sublinhando “A influência de compositores e intérpretes franceses, assim como o trabalho pontual de algumas editoras discográficas” (141).

Este regime procurou influenciar a perceção do povo português a favor dos seus ideais e cultivar uma consciência nacional através da implementação de uma política cultural, também designada por “Política do Espírito”. Este conceito foi, em Portugal, introduzido e explorado por António Ferro (1895-1956), um jornalista que mais tarde se torna diretor do Secretariado de Propaganda Nacional

(SPN). Assim, a estratégia da “Política do Espírito” liderada por António Ferro baseou-se essencialmente no controlo da produção de arte, apoiando artistas que propagassem os ideais do Estado e censurando aqueles que se lhe opunham. Recorrendo a uma campanha de revisitação do passado o SPN colocou ênfase nas tradições portuguesas de maneira a criar a imagem de um país orgulhoso do seu estilo de vida e da sua nação. Este controlo cultural era exercido através de instituições que tinham como objetivo ocupar o tempo de lazer da população tais como a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), dedicada aos trabalhadores, a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina, dedicada aos jovens, e a Obra das Mães pela Educação Nacional, dedicada ao nutrir dos valores domésticos (cf. Côrte-Real “Musical priorities”). Para além da censura e da propaganda, o regime também contava com a polícia política denominada PIDE, Polícia Internacional e de Defesa do Estado, para reprimir insurreições e manter o controlo apertado sobre os dogmas e valores impostos à população cujos pilares eram a família, a religião e a pátria.

Esta opressão ideológica forçava, consequentemente, uma produção artística que apenas pactuasse com o regime, servindo-o, ou mantendo-se inócua. Neste contexto, a música desempenhou um papel de particular relevo. Tal como Côrte-Real refere “Quoting Napoleon Bonaparte, António Ferro wrote in the significant article on November 1932: ‘Of all the arts, music is the one that exercises greatest influence in the passions, the one that the legislator should most encourage’” (“Musical priorities” 238). O fado pode ser tido como um exemplo da intervenção do Estado Novo na requalificação de um género musical tradicional, moldando-o às necessidades do regime.

The efforts to fight against Fado were unfruitful. The strategy followed by Estado Novo in the next decades was to develop policies to shape Fado, using it for its own purposes, adjusting it to its ideals and interests. (Côrte-Real, “Musical priorities” 251)

Por outro lado, obrigados a confrontar a censura, os artistas que se opunham ao regime desenvolveram obras apoiadas por metáforas e analogias que ainda assim, por vezes, não eram detetadas pelo lápis azul. É neste contexto que surge a canção de intervenção.

Desta maneira, apesar de, entre as artes, a música ter sido considerada pelo Estado Novo como um privilegiado instrumento de manipulação, foi ao mesmo tempo considerada pelos opositores do regime como um popular e eficaz meio para esconder mensagens de insurreição. O foco do Estado Novo em controlar a produção musical do país e o seu claro reconhecimento da música como uma ferramenta capaz de influenciar a população, enfatiza o potencial ameaçador da música que se revoltava contra a ordem imposta. Para além

disso, em países como o Irão e o Mali a música também tem desempenhado um papel político de relevo. No Irão o foco recai no uso da música rock como símbolo de insubordinação e libertação, enquanto no Mali é relevante o papel histórico dos *griots* como porta-vozes das forças políticas. Contudo, quando a mais recente invasão de radicais islâmicos no norte do Mali, também a música profana foi banida, obrigando a fuga de muitos músicos.¹ A abrangência deste fenómeno convida, novamente, a indagar sobre as razões por detrás do impacto da música na política.

Ao estudar o contexto sociocultural da música de intervenção, Maria de São José Côrte-Real propõe a distinção de três períodos. O primeiro, de c.1945 a 1974, anterior à revolução e, por isso, marcado por produção de música sujeita à censura do regime. O segundo, de 1974 a 1975, em que, livres, os artistas se unem e criam música muitas vezes em grupo. O terceiro, de 1976 a c.1980, caracterizado pela divisão dos artistas em diferentes cooperativas e grupos de intervenção (“Sons de Abril” 144). Tanto “Tourada” como “A cantiga é uma arma” foram escritas em 1973, contudo, argumentarei que devem ser entendidas tendo em conta dois períodos diferentes na história da revolução. A canção “Tourada” enquadra-se no contexto de produção do primeiro período definido por Côrte-Real, tendo sido produzida em território português e revista pelo SPN. “A cantiga é uma arma” foi criada em Paris, durante o exílio de José Mário Branco, e ganhou mais relevância em território português durante o período que se seguiu à revolução.

Para entender as referências que contribuíram para a criação destas canções será necessário recuar a 1945, ano em que Fernando Lopes-Graça (1906-1994) começa a compor canções de intervenção que mais tarde farão parte do álbum *Canções Heróicas/Canções Regionais Portuguesas* (Cascudo). Para além de compor música anti-regime Lopes-Graça foi o primeiro, no domínio da música, a opor-se ao Estado Novo e à sua estratégia de manipulação emocional através da música (Côrte-Real, “Musical priorities” 239). Por outro lado, a criação de “Os vampiros”, em 1963, de José Afonso, mais conhecido por Zeca Afonso, é muitas vezes nomeada como o nascer de uma estética nova na música portuguesa. As suas origens remontam às revoltas estudantis de Coimbra no final dos anos cinquenta que tornaram premente a necessidade de fazer o fado de Coimbra evoluir, para que se adequasse aos propósitos revolucionários do meio académico. Desta maneira, José Afonso, Adriano Correia de Oliveira e Manuel Alegre encabeçaram a formação de um novo estilo, a balada, que incorporava pela primeira vez mensagens subliminares de protesto, juntando a música e a poesia para melhor servir o propósito de tornar a música numa “arma lúdica” contra o regime (Raposo 1011). Quando esta música ultrapassa o

1 Sobre o Irão ler o artigo “Underground, Overground: Rock Music and Youth Discourses in Iran” de Laudan Nooshin. Sobre o Mali ver o artigo de Charles H. Cutter, “The Politics of Music in Mali.” e o filme “Mali Blues” realizado por Gregor Lutz.

meio acadêmico e se expande pelo país, a música de intervenção ganha público e, conseqüentemente, força. Como precursores da canção de intervenção, tanto Fernando Lopes-Graça como José Afonso, representam referências basilares para Ary dos Santos, Fernando Tordo e José Mário Branco. Contudo, se a informação relativa às referências dos dois primeiros autores é mais reduzida, numa entrevista dada ao Expresso, em 2018, José Mário Branco enumera as suas numerosas outras influências que variam de Boulez a Satie.

Tudo, ouvia tudo. ...música erudita anterior ao século XX...quando estudei piano e violino...mas a música contemporânea, do século XX para cá...o Webern, o Boulez, a ‘música concreta’ do Pierre Schaeffer e do Pierre Henry, o Dallapiccola, o Luigi Nono, o Stockhausen, o Penderecki...Fiquei com uma grande paixão pelos pós-impressionistas, porque fazem um bocado a ponte, o Poulenc, o Fauré, o Satie e um bocado também o Ravel, os pós-Debussy. (Branco, “O momento”)

O momento histórico define, portanto, a aliança entre música e poesia como potência disseminadora e unificadora da população “que descontente com o regime, era” ao mesmo tempo por ele isolada através do medo e da constante vigilância. Para além disso, a predominância do uso da guitarra como base melódica e rítmica destas canções, também é melhor compreendida tendo em conta o contexto cultural e histórico do país. Não sendo um instrumento de elite, a guitarra é acessível a uma variedade de classes sociais. Para além da fácil acessibilidade do instrumento, destaca-se a sua portabilidade, tanto antes como depois do 25 de Abril, para realizar um concerto seriam apenas necessários o cantor e a guitarra. O documentário de Joaquim Vieira, “A cantiga era uma arma” (2014), ilustra as dificuldades, especialmente durante o PREC, Processo Revolucionário Em Curso, em obter o equipamento necessário nas aldeias, cooperativas e fábricas, até onde cantores e grupos musicais como o Grupo de Outubro ou o Grupo de Acção Cultural–Vozes na Luta se deslocavam, para fazer a sua mensagem alcançar todas as camadas da população.

Análise de “Tourada” e “A cantiga é uma arma” de 1973

Tal como referido anteriormente, a letra de “Tourada” é escrita por Ary dos Santos enquanto a música é da autoria de Fernando Tordo. A atividade política de Ary dos Santos remonta aos anos sessenta, quando se filia no Partido Comunista Português (PCP) e participa na campanha da Comissão Democrática Eleitoral. O PCP atuava na clandestinidade durante o Estado Novo e durante este período desempenhou um fulcral papel de oposição. Para além disso, Ary dos Santos é conhecido por percorrer o país a declamar poesia, junto aos

cantores de intervenção (Matias). Por seu lado, Fernando Tordo era também filiado no PCP, do qual acabou por sair em 1991 (Tordo).

A “Tourada” representa o tipo de canção que, tendo sido produzida em Portugal durante o Estado Novo, usa a metáfora para transportar ocultamente uma mensagem de insurreição. Assim, em 1973, a canção é sancionada pelo SNP e apresentada por Fernando Tordo no Festival da Canção, que ganha o evento e assegura a sua participação no Festival da Eurovisão do mesmo ano.

A letra desta canção utiliza a imagem de uma tourada para estabelecer um paralelismo entre o touro e a ditadura, que é combatido pelo forçado, o povo, “Toureamos ombro a ombro/as feras. /Ninguém nos leva ao engano”. Neste cenário, a luta entre opressor e oprimido, converte-se num espetáculo em que os observadores são criticados pela sua inação, “soam brados e olés dos nabos/ que não pagam nada” (Santos). Este verso remete assim para a impunidade daqueles que não agem e, que desta maneira, compactuam com o regime. Para além disso, o sentimento de combatividade não é apenas transportado pela letra como também pelo acompanhamento instrumental e a cadência da voz. Assim, a canção inicia-se com um trompete que introduz a canção, à semelhança do rito inicial de uma verdadeira tourada. De seguida, ouve-se uma guitarra que acompanha a primeira estrofe, na qual se determina o cenário da narrativa, uma arena.

Não importa sol ou sombra
camarotes ou barreiras
toureamos ombro a ombro
as feras.

Ninguém nos leva ao engano
toureamos mano a mano
só nos podem causar dano
as esperas. (Santos)

A esta estrofe segue-se o refrão, citado em baixo. Com o início desta estrofe, o ritmo acelera e surge também um novo instrumento, a bateria, que ao enriquecer a paleta de sons intensifica a canção, anunciando um evento importante. Para além disso, o uso da anáfora, assente na repetição do verbo “entram”, acrescenta a ideia de movimento e ajuda a marcar o ritmo. A conjugação da anáfora, que imbui movimento, com uma mudança ligeira, mas perceptível, do ritmo e acompanhamento da voz, resultam num aumento de tensão.

Entram guizos, chocas² e capotes

2 Definido pelo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, “Vaca ou boi manso que conduz o touro para fora da arena. = CABRESTO”.

e mantilhas pretas
 entram espadas, chifres e derrotes³
 e alguns poetas
 entram bravos cravos e dichotes
 porque tudo o mais
 são tretas. (Santos)

Ainda nesta estrofe é relevante notar que à entrada de “espadas, chifres e derrotes”, símbolos da violência do encontro entre touro e toureiro, se seguem “alguns poetas”. Esta equiparação remete para a função da própria canção como música antirregime, pois concede à poesia um poder de ataque. Para além disso, no fim, após “tretas”, repete-se o som do trompete que abre a canção. Este som vai repetir-se, a partir deste momento, no fim de cada estrofe, pontuando o ímpeto numa canção cuja cadência se repete até praticamente ao final.

Na quarta estrofe o ritmo torna-se mais lento novamente e são evocadas “bandarilhas⁴ de esperança”, expressão que mistura o vocabulário tauromáquico com um sentimento de antecipação de liberdade. Esta associação é reforçada pela referência à “praça da Primavera”, uma alusão ao período de maior liberdade que se sucedeu à tomada de posse do governo por Marcelo Caetano em 1968. Esta manobra estilística repete-se, ainda na mesma estrofe, em “Nós vamos pegar o mundo/ pelos cornos da desgraça”, tornando-se cada vez mais clara a analogia entre o touro e a ditadura.

Por outro lado, a construção da letra da canção também lhe incute ritmo, recorrendo à anáfora e a uma métrica simétrica. Assim, cada verso ímpar é um eneassílabo, excetuando o último, enquanto os versos pares são tetrassílabos, como observado em baixo.

En/tram/ ve/lhas/ doi/das/ e/ tu/ris/tas
 En/tram/ ex/cur/sões
 En/tram/ be/ne/fi/cios/ e/ cro/nis/tas
 En/tram/ al/dra/bões
 En/tram/ ma/ri/al/vas/ e/ co/ris/tas
 En/tram/ ga/li/fões
 de crista. (Santos)

Desta maneira, torna-se evidente que a parte vocal e a instrumental da canção se reforçam mutuamente, sem que uma dispense a outra. Por um lado, na palavra reside significado, mas também sonância e, por outro, através dos

3 Definido pelo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, “Acto de o touro levantar a cabeça, depois de a ter baixado para marrar”.

4 Definido pelo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, “Haste ornamentada, usada para tourear, sendo espetada no cachaço do touro. = FARPA, FERRO”.

instrumentos não se obtém apenas um acompanhamento rítmico e harmónico, mas também referências a imagens familiares ao ouvinte.

A última estrofe, o único dístico da letra, remata “E diz o inteligente/ que acabaram as canções”. Esta chave-de-ouro não só introduz uma mudança na estrutura do poema como também no conteúdo. Se o resto do poema recorria ao vocabulário tauromáquico para camuflar uma mensagem de sublevação contra o regime, estes dois últimos versos são frontais. Através de uma autorreferência, estes versos convidam a uma reflexão sobre a existência desta própria canção que existe como prova de protesto e que o “inteligente”, a PIDE, não consegue deter. Por fim, nestes versos segue-se uma entoação que aumenta gradualmente de ritmo e que pede a participação do público, aumentando também, com o ritmo, o seu entusiasmo e de uma maneira natural, une um grupo por detrás de um texto.

Ao contrário de “Tourada”, “A cantiga é uma arma” não foi emitida por um canal nacional, nem foi sujeita ao lápis azul, pois foi apenas tocada ao vivo em Portugal já depois da Revolução dos Cravos, pelo Grupo de Ação Cultural (GAC). Este grupo foi formado com o intuito de fazer chegar ao proletariado e aos trabalhadores rurais as ideias que estariam na base da formação da sociedade pós-ditadura. Assim, muitas das letras incluíam palavras de ordem, ou clamavam pelos direitos básicos, à semelhança de “Liberdade” (1974) de Sérgio Godinho, em que era clamado “Paz, pão, habitação, saúde, educação”.

Apesar disso, “A cantiga é uma arma” foi escrita por José Mário Branco em 1973 enquanto este se encontrava exilado em Paris, sendo que a sua produção não cessou com o seu exílio, pois, capaz de gravar discos sem censura, fazia-os mais tarde chegar a Portugal através de contrabando. Também filiado no PCP, tal como Ary dos Santos e Fernando Tordo, José Mário Branco havia fugido para Paris em 1963 temendo a participação na Guerra Colonial, que repelia. O seu ativismo político deriva da sua atividade musical com particular relevância para os concertos que dá percorrendo as aldeias do país, após o seu regresso a Portugal em 1974. Assim, José Mário Branco descreve da seguinte forma a ação do Grupo de Ação Cultural (GAC):

Havia um discurso e um projeto, mas não fomos nós que inventámos o discurso. Estávamos a dar um recado. ...O artista não é o autor do futuro, é um resultado do futuro. ...Ser de esquerda, para mim, é cada vez mais o arco tenso com a seta colocada, mas antes de disparar a seta. ...Esta tensão entre o que está e o que talvez possa ser. ...Nós aprendemos a criar em cima de um tripé: a estética (a busca da beleza), a técnica (a oficina da arte, o saber fazer) e a ética (não há criação fora de um contexto comunitário). Se faltar um dos pés, o tripé cai. O que realiza fisicamente uma obra é a sua partilha. (Branco, “O momento”)

Através deste excerto torna-se claro que José Mário Branco não se vê como um líder ideológico, mas como um mensageiro. Para além disso, na sua opinião, a partilha e o lugar que a obra ocupa num contexto social são aspetos que concretizam a produção artística. Estes dados serão relevantes para compreender o intento por detrás da estrutura de “A cantiga é uma arma”.

Esta canção é construída para ser um hino, ao qual o povo poderia juntar-se e repetir facilmente. Esta função é conseguida através da repetição constante de um refrão ao longo da canção, citado em baixo, que é entoado por um coro. O coro, juntando várias vozes, representa o povo e a sua força, que se une e ganha voz através da música.

A cantiga é uma arma
E eu não sabia
Tudo depende da bala
E da pontaria
Tudo depende da raiva
E da alegria
A cantiga é uma arma
De pontaria (Branco, “A cantiga”)

As vozes são acompanhadas por apenas uma guitarra que marca o ritmo e a melodia, uma vez que a prioridade é criar uma sonoridade simples e acessível a todos, não exigindo muito do alcance da voz que a canta. Desta maneira, a mensagem do texto é o foco principal da canção que a usa para refletir sobre si mesma e sobre o papel e poder que como objeto de arte possui, como se verifica nos versos “Canto mole em letra dura/Nunca fez revoluções”. Para além de retratarem a cantiga como uma arma revolucionária, defendendo a ideia lançada pelo seu título, estes versos apropriam-se de uma expressão idiomática “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” e adaptam-na ao seu propósito sem que esta deixe de ser reconhecível pelo povo. A construção desta canção prioriza, portanto, a comunicação direta, contrastando com a anterior que se via forçada a recorrer a mecanismos linguísticos mais subtis e, também por isso, a uma composição instrumental mais elaborada. No entanto, ambas as canções promovem uma atitude combativa vocacionada para o mesmo objetivo, romper com o marasmo imposto pela ditadura e incentivar a luta do povo pelos seus direitos. Ao mesmo tempo, a contrastar com este tipo de canção, surge o fado. Tendo sido apropriado pelo regime, o Fado fora transformado num estilo musical vazio, distanciado da realidade. Por essa razão, José Mário Branco dirige-lhe uma crítica na quarta estrofe, contrapondo a força da música de intervenção à falta de propósito do fado.

O faduncho choradinho

De tabernas e salões
Semeia só desalento
Misticismo e ilusões (Branco, “A cantiga”)

A quinta e sexta estrofes refletem sobre a autonomia da canção. Os versos “a cantiga só é arma/ quando a luta acompanhar” referem-se à necessidade de juntar à música uma atitude combativa para que esta cumpra a sua função. Prolongando a analogia entre a arma e a canção os versos “Uma arma eficiente/ Fabricada com cuidado/ Deve ter um mecanismo/ Bem preciso e oleado” enfatizam o processo de criação da canção de intervenção como algo calculado e preciso.

a cantiga só é arma
quando a luta acompanhar

Refrão

Uma arma eficiente
Fabricada com cuidado
Deve ter um mecanismo
Bem preciso e oleado
E o canto, como a arma
Deve ser bem fabricado (Branco, “A cantiga”)

Desta maneira, em ambos os casos, as canções são apresentadas como veículos importantes de comunicação com a população, não só durante a ditadura como também após. Durante o PREC o meio político apresentava-se instável e conturbado, sendo que, como Fausto afirma “tinha muito mais importância a intervenção de um cantor do que a de um político...As pessoas queriam ouvir as canções proibidas” (Vieira). Torna-se, portanto, importante refletir sobre a razão por detrás do sucesso da música como porta-voz das novas alternativas sociais e culturais para o país.

Som e palavra

Tendo previamente considerado o potencial expressivo das componentes vocal e instrumental da música, e de ter, com isto em mente, analisado “Tou-rada” e “A cantiga é uma arma”; irei dedicar esta parte final à reflexão sobre a razão que terá favorecido a música de intervenção como meio privilegiado de comunicação, durante e após o regime do Estado Novo em comparação às outras artes como a pintura, a literatura, ou mesmo a poesia isoladamente. Embora tenha havido uma produção igualmente contestatária e prolífera nesses meios artísticos, estes não tiveram nem o mesmo alcance, nem longevidade da

música de intervenção. De modo semelhante, também o governo de Salazar viu a música como o mais eficaz instrumento de manipulação emocional e, consequentemente, social.

Concomitantly with the principles proposed by *Política do Espírito*, the aesthetics promoted by the central power and developed in the three areas of musical expression considered appealed to the emotions as the prime means of manipulation in the process of national identification. (Côrte-Real, “Musical Priorities” 239)

O objetivo da primeira secção deste artigo foi então apresentar alguns dos argumentos contra e a favor da capacidade comunicativa da música, que surgiram no século XIX derivados de uma tentativa de hierarquizar as artes. Esta discussão realça os diferentes efeitos obtidos pelo uso do som e da palavra.

Esta junção única está também bem presente para José Mário Branco que ao elaborar sobre a sua conceção de “canção” diz:

Uma canção não é uma poesia servir de autocolante para uma música qualquer, é um objeto novo, uma linguagem diferente. É filha, mesmo no sentido genético, da música e da palavra. ...eu insurgia-me contra essa mania dos livros de poemas ...e de fazer canções a metro com dois, três acordes, primeira-segunda-e-marcha-atrás, uma melodização extremamente pobre e, frequentemente, contraditória com o sentido das palavras. Nem a música nem a poesia precisam de muletas para nada. São duas artes importantíssimas que existem por si. Depois, acontecem esses encontros, e isso já é outra coisa. Desde a minha adolescência, existia uma ligação quase tão importante, da minha parte, à música como à poesia. À música enquanto música e à poesia enquanto poesia. (Branco, “O momento”)

Assim, entende-se que para José Mário Branco a canção deve fazer um uso consciente tanto do som como da palavra, e que a formulação das suas canções, e da sua mensagem, depende do respeito entre estes dois elementos.

Se, por um lado, a sonoridade é uma qualidade que permite uma experiência física, a palavra, por outro lado, mesmo sujeita a interpretação incute frontalidade e permite associar dados cognitivos. Assim, à experiência sonora e rítmica que atinge o corpo, torna-se possível juntar uma mensagem concreta de luta e sublevação, criando um uno mais influente.

Na “Tourada” o acompanhamento instrumental intensifica a mensagem encoberta do texto, que surge como peça central da canção. Neste sentido, a falta de imediatez das palavras, ou seja, a necessidade de serem interpretadas, abre a possibilidade de inserção de várias camadas de significado num texto.

Deste modo, a sujeição à censura enfatiza a versatilidade da palavra e possibilita, num contexto de opressão, a difusão de uma mensagem de esperança e de insubordinação. A “A cantiga é uma arma”, por outro lado, apresenta um texto mais direto e repetitivo, que como dito anteriormente, não foi sujeito à censura. Apesar de apresentar uma reflexão sobre o papel da canção como ferramenta de revolta, o seu principal propósito foi guiar o povo no contexto de pós-revolução. A canção foi eficaz neste sentido, pois, apoiando-se numa construção instrumental fácil de reproduzir e com um refrão repetido por um coro, facilitou a adesão do povo e a sua unificação através do tema.

Pode-se concluir que o largo alcance destas canções resulta da conjugação consciente que faz das suas componentes instrumental e vocal, e da sua ponderada adaptação ao contexto sociocultural. Neste sentido, pode-se colocar a hipótese de que ao aliar estas duas componentes a música de intervenção adquire uma vantagem sobre as outras artes, e torna-se mais capaz de interferir com a opressão do regime e de chegar ao povo. Como veículo de informação e de comunicação de um sentimento de revolta, a música contribuiu para a unificação de um povo isolado pelo medo e constante vigilância impostos por um regime ditatorial.

Obras citadas

- Aristóteles. *Poética*. 5a ed., tradução e notas de Ana Maria Valente, Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- Branco, José Mário. “A cantiga é uma arma”. J. M. Branco gravado, 1973. www.arquivo-josemariobranco.fcsh.unl.pt/content/cantiga-%C3%A9-uma-arma-0.
- . “Às vezes os músicos querem mostrar serviço em notas”. *Ócio - Revista do Diário de Notícias*, 14 Setembro 2018.
- . “O momento antes de disparar a seta, a entrevista de José Mário Branco”. *Jornal Expresso*, 19 Nov. 2019. www.expresso.pt/cultura/2019-11-19-O-momento-antes-de-disparar-a-seta-a-entrevista-de-Jose-Mario-Branco.
- Cacero, Maria de Fátima Cancela Antunes. *Influências francesas na música de intervenção portuguesa nos anos 70*. Universidade de Aveiro, 2012.
- Cascudo, Teresa. “Fernando Lopes Graça”. Centro Virtual Camões - Camões IP, 2021. www.cvc.instituto-camoes.pt.
- Côrte-Real, Maria de São José. “Musical Priorities in the Cultural Policy of Estado Novo”. *Revista Portuguesa de Musicologia*, no. 12, 2002, pp. 227-252.
- . “Sons de Abril: estilos musicais e movimentos de intervenção político-cultural na Revolução de 1974”. *Revista Portuguesa de Musicologia*, vol. 6, 1996, pp. 141-171.
- Cutter, Charles H. “The Politics of Music in Mali”. *African Arts*, vol. 1, no. 3, 1968, pp. 38-39 e 74-77.
- D’Alembert, Jean le Rond e Diderot, Denis, eds. *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, etc.* Universidade de Chicago: ARTFL Encyclopédie Project, Edição Outono 2017, Robert Morrissey e Glenn Roe (eds), www.encyclopedia.uchicago.edu/

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020*. www.dicionario.priberam.org.
 Accedido em 6 junho 2020.
- Fischer, Jeans Malte. "The Avid Reader: Mahler and Literature". *Gustav Mahler*, Yale University Press, 2011, pp. 125-139.
- Mali Blues*. Dirigido por Gregor Lutz, Icarus Films, 2016.
- Matias, Bárbara. "'Serei tudo o que disserem': Ary morreu há 30 anos". *Jornal Expresso*, 18 Janeiro 2014.
- Nooshin, Laudan. "Underground, Overground: Rock Music and Youth Discourses in Iran". *Iranian Studies*, vol. 38, no. 3, 2005, pp. 463-494.
- Platão. *A república*. 14a ed., tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
- Rádio e Televisão de Portugal (RTP). "José Mário Branco: Inquietação". *Vejam Bem*, ep. no. 2. www.rtp.pt/play/palco/p5034/e422018/vejam-bem.
- Raposo, E. M. "O canto e o cante, a alma do povo". *Revista de Estudios Extremeños*, vol. 62, no. 3, 2006, pp. 1009-1034.
- Santos, Ary dos. "Tourada". *F Tordo gravado*, 1973.
- Tordo, Fernando. "De cada vez que um Passos Coelho mandar no país, eu vou-me embora!" *Nascer do Sol, Jornal Sol*, sem data.
- . "Tourada". 1973. *YouTube*, carregado por Rádio e Televisão de Portugal (RTP), 2010. www.youtube.com/watch?v=LbZLQjrB0No
- Vieira, Joaquim. "A cantiga era uma arma". *YouTube*, 2014. www.youtube.com/watch?v=rU9s-OQKUCk

Heritage Language Students and the Advanced Placement Spanish Literature and Culture Exam: Teachers' Perspectives

Anna Marrero-Rivera

Arizona State University

Abstract: Today, one in every four students enrolled in public K-12 schools in the United States is Hispanic (U.S. Census Bureau 2020). As a result, more than half of the students taking the Advanced Placement (AP) Spanish exams are heritage language (HL) students (College Board). Brown and Thompson (2020) report that HL students who take the AP Spanish Language exam perform better than second language learners. However, the opposite occurs with the AP Spanish Literature exam. As research on HL learners in AP Spanish courses is scant, this study adds to existing knowledge by examining AP Spanish Literature teachers' perceptions concerning HL students' needs and how those are assessed in the classroom. The findings indicate that teachers lack training in HL pedagogy, that a placement exam is necessary, and that AP Spanish classes serve as a gateway to more advanced courses. In sum, this study provides valuable information regarding how educators and school administrators can better understand and support their HL students through the development of programs and curriculums. HLs have distinct language abilities that merit development in order to provide Latino students adequate resources and an equitable opportunity to pass the AP exams and gain college credit.

Keywords: heritage language, Advanced Placement, Spanish, teachers' perspectives, secondary education

Introduction

According to 2020 Census data, one in every four students in public K-12 schools in the United States is Hispanic (U.S. Census Bureau 2020). These numbers are evident in any foreign/second language classroom in the country's public schools, where an increasing number of heritage language (HL) students enroll in Spanish classes. As a result, more than half of the students taking the Advanced Placement (AP) Spanish Language and Culture and AP Spanish Literature and Culture exams are HL students (College Board). While these exams were initially intended for Spanish second language (L2) learners, the reality today is considerably different.

Brown and Thompson (2020) report that HL students who take the AP Spanish Language exam perform better than their L2 counterparts (188). However, the opposite occurs with the AP Spanish Literature exam. The Language exam is primarily concerned with students' speaking and listening abilities, whereas the Literature exam is concerned with reading analysis and writing, which are typically skills that HLs need to further develop. This could be for a variety of reasons, including a lack of print exposure in the HL, the limited formal Spanish classes taken by HL students prior to taking the AP exam, and knowledge transfer from English literature courses to Spanish for the L2

group. Many HL students spend much of their schooling in ESL classes and do not begin taking Spanish classes until high school. The U.S. school system does not provide HL students with the same opportunities as L2 students, who can subsequently transfer these abilities to their Spanish classes. Hence, it is crucial for educators to implement approaches informed by HL pedagogy that take into account the student's overall knowledge of the language and use it as a bridge to more formal written Spanish (Beaudrie et al. 2014). Thus, the purpose of this study is to examine the perspectives of AP Spanish Literature and Culture teachers with regard to how they address their HL students' needs in the classroom. For the purpose of this study, the terms Hispanic and Latino are used interchangeably, while recognizing that members of this community may self-identify as either.

Review of the Literature

Latinos and Education

The Hispanic population constitutes the largest minority group in the United States, accounting for 18.7% of the country's total population (U.S. Census Bureau 2020). Correspondingly, Hispanic children are the fastest growing minority group in the nation's schools. However, there remains an achievement gap between Latino and White students, with the former routinely scoring lower on high stakes tests and having higher dropout rates than most minority groups (IES 2018). Latino youth confront a number of predisposing factors that hinder their academic performance, which include economic inequality, lack of mentors and role models, parental participation, cultural differences, and language barriers, among others (León et al. 2011: 74). For the purpose of this study, the primary focus will be language barriers as they pertain to the linguistic development of Latino students in the U.S.

At school, many Latino students are not only trying to master academic content like the rest of their classmates, but additionally they are struggling to understand English with little to no support. Darder (2011) argues that current restrictive language policies for English language learners in some states of the country are not only related to high school dropout rates and poor academic performance, but also to long-term consequences associated with lack of education achievement (232). Commonly, these consequences include, but are not limited to, poverty, high incarceration rates, and housing segregation. It is then the duty of educators to advocate for these students who often face many obstacles in their educational path. Nevertheless, not all teachers feel the same responsibility towards this group of students. A survey of 69 K-12 teachers of all subjects in California regarding attitudes towards students' HL found that the majority of teachers' main concern was their students' English language

development and that most of them were indifferent to HL issues (Lee and Oxelson 2006). Mainstream teachers believed that interest in these issues was not ‘a part of their job,’ which suggests a lack of understanding of the critical influence that HL has on their students’ lives.

As can be seen, there is a disconnect between research and practice. Albeit there exists substantial evidence in favor of teaching language minority students English while still fostering the development of their HL, most school districts in the country follow a bilingual education program. These programs offer instruction in the students’ HL only during the time that they are acquiring English, usually two to three years, before transitioning into mainstream, all-English classrooms. For that reason, researchers and educators must work together in order to ensure that language-minority groups are well informed of the benefits of biliteracy so that they can be empowered to pass on their languages to their future children. While educators alone cannot eradicate the influences of the larger social sphere on the HL maintenance process, they can empower their HL students to take agency in this matter.

Latinos and Advanced Placement

The AP program offered by the College Board was designed in the 1950’s with the goal to provide gifted high school students the opportunity to engage in academic work aligned with the university curricula. The AP exam is now offered in 38 different subjects including world languages, social sciences, hard sciences, mathematics, and arts.

An extensive body of research exists on the advantages of AP participation for high school students. Prior studies have documented a positive correlation between AP course participation and future college success (Reeder 2020; Speroni 2011; Handwerk et al. 2008). Dougherty et al. (2006) demonstrated a significant positive relationship between passing AP exams and college graduation rates for both White and Hispanic students, as well as students from low socioeconomic backgrounds. They also stated that schools and districts should pay attention not only to the quality of instruction in AP courses but also to the academic preparation of students before enrolling in these courses. Therefore, schools should create Pre-AP courses for every AP class they offer in order to ensure the success of their students both in the AP exam and in college.

The potential benefits of AP program participation appear to be clear. However, marginalized students have unequal access to AP courses. Past research has expounded on the historically limited access to AP programs for minority students (Bittmann et al. 2017; Kerr 2014; Solorzano and Ornelas 2004). These inequities in advanced coursework not only cause students to miss out on significant opportunities, but also send a dangerous message that AP courses are not for them. This harmful perception is what continues to drive the persistent

academic gap that exists in public schools across the country. Thus, providing them with the appropriate resources and equipping AP educators with the adequate training to serve this population is an integral part of bridging the gap.

According to The New Teacher Project (2018), Black and Latino students are being held back from participating in advanced courses for reasons that have nothing to do with students' academic abilities and everything to do with educational policies and practices. Some of these involve racially diverse school districts being offered less funding than those serving White students, as well as educator and grading bias. Educator and grading bias refers to the racial and cultural biases often present in tests and grading practices that result from the racial biases of teachers. Another barrier for Black and Latino students is the lack of access to diverse educators. Research suggests that having teachers of the same race or ethnicity plays a large role on the academic outcomes of students of color (Grissom and Redding 2016). Accordingly, school and district leaders should work toward actionable solutions for these populations.

The Education Trust (2020) outlines several steps that educational leaders can take in order to support these students in enrolling in more advanced courses. These steps range from laying the groundwork by setting clear and measurable goals for providing access to advanced coursework and encouraging student success, while committing to measure district progress toward these goals to providing sufficient support for students to not only enroll in AP courses, but also to successfully pass the end of year exam with a score of 3 or higher in order to receive college credit.

Advanced Placement Spanish Exams

The AP program has been offering a Spanish exam since the program's inception in May 1994 (Rothschild 1999: 179). Today, there are two AP Spanish exams offered: the AP Spanish Language and Culture exam and the AP Spanish Literature and Culture exam. The AP Spanish Language course covers six themes which include Families and Communities, Personal and Public Identities, and Contemporary Life, among others. The exam is divided in two parts, which include a multiple-choice section and a free response section. The multiple-choice section asks students to demonstrate comprehension of written, audio and visual text, as well as to interpret the content of written or audio texts. The free response section asks students to reply to an email, write an argumentative essay, participate in a simulated conversation, and make a cultural comparison between an aspect of a Spanish-speaking community with which they are familiar to that in another community.

The AP Spanish Literature course covers six themes as well which include *Las sociedades en contacto*, *La construcción del género*, *El tiempo y el espacio*, *La creación literaria*, *Las relaciones interpersonales* and *La dualidad del ser*. These themes are

explored through reading and analyzing 38 texts from different authors from Latin America, Spain and the United States. Similar to the Language exam, this exam is divided into two parts, which include multiple choice and free response. The multiple-choice section asks students to analyze and interpret literary and audio sources, as well as to make connections between literary texts and a non-literary aspect of a culture. Some of the free response section questions ask students to compare two different literary texts, as well as to relate a text to its appropriate literary movement while relating the text to its specific historical and social context.

In 2020, 168,998 students took the AP Spanish Language exam and 24,147 took the AP Spanish Literature exam (College Board). Brown and Thompson (2020) published a study in which they analyzed the AP exams candidate's HL status and discovered that most of the students who take both of the AP Spanish exams are, in fact, HL learners (186). The authors found that for the AP Spanish Language exam, HL learners scored higher on average than their L2 peers. On the contrary, in the AP Spanish Literature exam HL learners scored lower than their L2 counterparts.

The AP Spanish Language results are not surprising due to the fact that a significant amount of the exam score consists of speaking (25%) and for one of the two writing tasks students are required to respond to an email (12.5%). These tasks involve language functions that most HL students are used to carrying out daily when communicating with family and community members and that L2 learners seldom have the chance to engage in, as their contact with Spanish is limited to the classroom. Nevertheless, the structure of the email does require formal language.

The opposite is the case in the AP Spanish Literature exam. This exam consists primarily of writing (50%) and reading analysis (40%), with only 10% devoted to interpretive listening. That is to say, HL test takers have to perform tasks that might be new and challenging to some of them, considering that these students typically acquire their literacy skills only in English and are limited to basic-level cognition in their HL, which includes listening and speaking and does not encompass reading or writing (Zyzik 2016). Additionally, HL learners generally use the language in informal situations, which causes them to have lexical gaps in all semantic fields (Parodi 2008). L2 students, on the other hand, have only had contact with the language in a formal classroom setting, which may explain why they tend to score higher on the AP Spanish Literature exam. Ilieva (2012) conducted a study with Hindi HL learners and L2 learners and found that HL students were more familiar with popular culture such as Bollywood cinema, music, fashion, etc., while L2 students showed a more academic cultural knowledge including politics, history and geography. Hence, it is of utmost importance that high school teachers understand how to better

serve their HL students and prepare them to succeed in these exams in order to obtain college credit.

The Study

In order to examine AP Spanish teachers' perspectives around their HL students' needs, a qualitative research design was employed in the study. Data was gathered through semi-structured interviews with teachers. The interviews were recorded, transcribed and evaluated thematically. This method's flexibility is crucial for analyzing teachers' perceptions, practices, and experiences. The themes and patterns were identified through analysis of data coding, pattern development, and revision.

Research Questions

The following research questions guided the study:

1. How do AP Spanish Literature teachers address students' linguistic needs as they prepare them for the exam?
2. What do teachers perceive to be their HL students' primary impediments to success on the AP Spanish Literature exam?

Participants

The eleven teachers who volunteered to participate in this study (see Table 1) were recruited via Facebook. The researcher invited teachers to participate by sending a message to a Facebook group named "AP Spanish Literature Teachers." Sixteen teachers responded to the message. However, only eleven teachers had a considerable percentage of HL students in their AP Spanish Literature and Culture classes (50% or more).

Table 1. High school teacher backgrounds

Gender	Linguistic Background	State of Residence	Educational Background	Type of School
1. Male	United States, L2 Speaker	Arizona	B.A. in Spanish, M.A. in Educational Technology	Public
2. Female	United States, Heritage Speaker	California	B.A. in Spanish, M.A. in Education	Public
3. Female	Mexico, Native Speakers	Colorado	B.A. in Business, M.A. in Education	Public

4. Female	Puerto Rico, Native Speaker	Florida	B.A. in Secondary Education	Public
5. Female	Spain, Native Speaker	Illinois	B.A. in Literature, M.A. in Philology	Public
6. Female	United States, Heritage Speaker	Illinois	B.A. in Spanish, M.A. in Education	Public
7. Male	United States, Heritage Speaker	Illinois	B.A. in Spanish, M.A. in Educational Leadership	Public
8. Male	Venezuela, Native Speaker	Massachusetts	B.A. in Criminal Justice	Charter
9. Female	Mexico, Native Speaker	Texas	B.A. in Literature, M.A. in Linguistics	Charter
10. Male	Mexico, Native Speaker	Texas	B.A. in Journalism, M.A. in Education	Charter
11. Female	Puerto Rico, Native Speaker	Texas	B.A. in English as a Second Language	Charter

Some teachers had taught in Spanish speaking countries before teaching in the U.S. (6 participants) and some had only taught in the U.S. (5 participants). All of the teachers had taught an AP Spanish Literature course with at least 50% HL students in the classroom and all had taught the course for at least two years.

Data Collection

Teachers were invited to take a background survey via Google Forms after signing a consent form to participate. The purpose of this survey was to elicit information on each teacher's country of origin, education and linguistic background, and years of experience teaching the AP course. After the online survey was completed, semi-structured interviews were undertaken. The interviews lasted around 30 minutes to an hour and were all conducted in Spanish. The teachers were asked to respond to questions such as:

- What kind of training do you wish you had to help out your HL students?
- What type of activities do you do in the classroom?

- What are the parts of the exam that you consider to be the most challenging for your HL students?
- How do you prepare your students for the exam?
- Are you aware of your HL students' previous education experience regarding Spanish?
- What elements do you think are necessary to include in a AP Spanish Literature curriculum in order to cater to HL students' needs?

Research Findings and Discussion

Three major themes emerged from the analysis of the participants' transcribed interviews:

1. a lack of training in HL teaching,
2. the need for the adoption of an HL placement exam, and
3. the use of AP Spanish courses as a bridge to more advanced courses.

Lack of Training in HL Pedagogy

Data suggests that most teachers are not currently employing HL-based teaching methods due to a lack of training in this methodology. While all educators teach primarily HL students in the AP classes, the majority of their language teaching training has been focused on L2 students. While all the educators teach mostly HL learners in the AP classes, the majority of the training they have had in language teaching has been focused on L2 learners. Even schools with over a 90% Latino student population do not provide their Spanish teachers professional development on how to use their HL students' language skills in the classroom. Therefore, teaching and learning are developed using L2 pedagogy and HL students' language needs are not being taken into account. As a result, L2 students are benefiting from this type of instruction and are receiving higher scores on the AP exam.

Given this circumstance, teachers are left with the responsibility of seeking out professional development opportunities regarding HL pedagogy on their own, without any support from their schools, as the following teachers describe:

Participant 6, IL

No, no la recibí. No he recibido porque a mí me enseñaron a cómo enseñar español como un idioma extranjero, o sea no realmente a estudiantes de herencia. Quizá cuando fui a la universidad sí recibí. Sí tuvimos un día para hablar de cómo se enseña a heritage speakers, cuando sabemos perfectamente que no, esto va más allá de un día. Debería ser una especialización,

¿no? Mi distrito tampoco me ha ofrecido nada. Yo lo he tenido que buscar y es a través de networking también con otros maestros, pero realmente fue a través de yo buscando y realmente compaginando con otros colegas.

Participant 9, TX

He tenido clases de metodología cuando hice mi bachillerato, pero no creo que he tenido clases acerca de cómo enseñar específicamente a estudiantes de lengua heredada. El distrito tiene muy pocas opciones, hay algunas opciones, pero son más para los estudiantes que están aprendiendo español como lengua extranjera, más que para los estudiantes de lengua heredada. Yo he ido a diferentes conferencias donde ha habido charlas, pero nada que se ha promovido por el distrito. A mí nadie me viene a decir toma esta clase o tienes esta opción. No, yo lo busco.

Participant 4, FL

No, jamás. No, siempre ha sido como enseñarles a los estudiantes de un segundo idioma. Siento que es un sistema que discrimina.

The phrase *yo tengo que buscar*, referring to HL professional development opportunities, was present in almost all the responses as their teacher education programs did not include enough training on how to efficiently teach HL learners and their school districts are not providing them with the much-needed training either, as their sole focus is on L2 learners.

Need for the Implementation of a HL Placement Exam

Interviews also revealed the need for a Spanish HL placement exam in schools that offer HL tracks. Teachers conveyed that students were being placed in their AP Spanish Literature classes in some circumstances despite never having completed a Spanish course. This arbitrary placement of HL students at different levels is the result of school administrators' lack of understanding of HL education. Some teachers reported that, in certain instances, students who did not know Spanish were placed in advanced Spanish courses solely because they had a Hispanic last name and administrators assumed that this meant they were bilingual. In other cases, students with lower proficiency were placed in higher level courses due to a lack of capacity in lower-level courses. Thus, when entering AP courses, HL students are at a disadvantage as they have not had the opportunity to acquire formal education in the language. In contrast, most L2 learners take Spanish courses for years before taking an AP Spanish

course and are equipped with high-level cognition in the target language. The following quotes illustrate this point:

Participant 8, MA

El año pasado cuando llegué a esta escuela los estudiantes tenían que ir obligatoriamente a AP Spanish Language o a AP Spanish Literature, porque los ponían por el apellido. Si tenían apellidos hispanos como López, Córdoba, los ponían en literatura y yo what!? ¿Pero ustedes hablan español? ¿Cómo los van a poner en esta clase? Esto es como lanzarlos por un precipicio. Entonces mis seniors, de toda la clase completa, uno o dos habían pasado el examen de lenguaje y estaban en literatura. Y entonces yo decía pero, ¿cómo, qué haces aquí si ni siquiera hablas español? Entonces decían pues aquí fue donde me pusieron y les decía yo pero, ¿por qué no te cambiaste? Te hubiesen puesto en español 1 para no hispanohablantes. Y entonces tuve que hablar con la administración, decirles que esto no era justo, que era una loquera. Y dicen sí, pero es que su apellido es Guzmán. Digo, ¿pero qué tiene que ver tu apellido? Eso no tiene nada que ver.

Participant 2, CA

No tenemos un placement exam para los nativos. Algunos de ellos no están a nivel, pero aún así toman la clase porque a veces no hay cupo en las clases, en vez de seguir la secuencia de 1 y 2 verdad, se van directo a AP. Entonces creo que también ese es un factor, que no hay un buen examen para ponerlos en el nivel correcto de español, entonces quizás ni siquiera están listos para AP Literatura, pero aún así llegan. Y claro está, el factor humano de que uno de maestra les dice claro que puedes tomar la clase. No te voy a cerrar la oportunidad.

As these teachers express, there are many irregularities in HL students' placement in Spanish courses, which causes them to be put in an unfavorable situation when joining an AP course. Contrastingly, L2 students have years of formal training in the language, which gives them an advantage in these advanced classes.

AP Courses as a Bridge to Other Advanced Courses

Throughout the interviews, the teachers recounted how many of their HL students entered their AP courses with a low level of confidence in their ability to succeed. According to the teachers, this lack of confidence is less due to students'

language abilities and more to the fact that taking an AP course is daunting for them because they have never taken one before. This is because Latino students across the country have restricted access to advanced courses.

Furthermore, teachers relate that, for many of their students, AP Spanish classes have served as a bridge to taking other AP courses. For some Latino students, AP Spanish courses are their first ever exposure to AP courses. As the following quotes illustrate, teachers witness how taking an AP class in their first language gives HL students confidence in their academic abilities and galvanizes them to enroll in other AP courses.

Participant 3, CO

Lo que yo he visto es un aumento considerable de latinos en otras clases de AP. De hecho, lo medimos el otro día y pasamos del 15% de latinos en clases de AP al 30%. Es porque hay este sentimiento de que sí puedo. Ya lo intenté en español, en mi lengua, en mi cultura, en lo que me siento cómodo y ahora como que ya estoy listo para expandir. Entonces se avientan mucho a la de AP inglés literatura después de la mía y también a la de AP Art History que es parecida a la de literatura. O sea, se ven capaces de esas dos facilísimo, ¿no? Desde ese punto de vista me interesa que les vaya bien en el examen para que se sientan validados y con la fuerza de decir a ver, yo saqué 5 tú cómo me vas a sacar de tu clase de inglés de literatura si soy un experto en literatura, ¿eh?

Participant 7, IL

Les di un survey al final del año y muchos, muchos en el survey respondieron que, aparte de pasar el examen, fue sentirme que yo puedo tomar clases AP y que era la única clase AP que habían tomado y que gracias a eso ellos se habían matriculado en más clases AP y se habían atrevido porque se sentían capaces. Yo como maestra me he alejado un poco de la lengua porque para mí es más importante el componente humano, de que se sientan capaces.

These data seem to point to a shift in Latino youth attitudes and a growth in their academic self-confidence. Therefore, it is essential for AP Spanish teachers to be trained in HL teaching practices in order to ensure that Latino students are successful in the exams and continue to take AP courses throughout their high school journey.

Conclusion

As the Latino population in the United States continues to grow, an increasing number of secondary school Spanish language classes that were initially created for L2 students are being overwhelmed by HL students. AP Spanish courses exemplify this as the majority of test takers are, in fact, Spanish HL learners. Consequently, language instruction should be adapted to meet the needs of these students. However, current teaching practices continue to reflect L2 pedagogy and do not take into account the needs of HL learners. This is reflected in the AP Spanish exam scores. While HL learners score higher than L2 learners on the AP Spanish Language exam, the reverse occurs in the AP Spanish Literature exam (Brown and Thompson 2020). As it was reflected in the teachers' interviews, myriad factors could play a part in these score discrepancies.

Data showed that teachers are not receiving any training in HL methodology and that their only professional development opportunities involve L2 teaching strategies. Therefore, this perpetuates the unequal educational opportunities that Latino students contend with in the U.S. Moreover, teachers face the daunting task of having to find resources on their own in order to accommodate their HL students. Unfortunately, this only harms the students as teachers in the country are underpaid and overworked. According to the Schaeffer (2019), many teachers work multiple jobs to make ends meet. Given this circumstance, it is unlikely that teachers will use their own limited resources in order to pay for extra educational training that their school districts should be providing them.

Additionally, teachers from various states communicated the need for a placement exam in their Spanish HL courses. This study points to a lack of organization in high schools in regards to placing HL students in the appropriate Spanish level. As a result, HL students who enter AP Spanish Literature have taken fewer Spanish courses than L2 students and, in some cases, students have taken no Spanish courses at all. This puts HL students at a great disadvantage as their learning context is natural, their connection to the language is often familial only and the language variety that they acquire is sometimes non-prestigious (Beaudrie et al. 2014). Whereas, L2 students acquire a prestigious variety in an academic context. As previously mentioned, the AP Spanish Literature exam requires students to engage with an academic variety of the language that not all HL learners have had access to. Therefore, it is necessary for HL students to be placed in the corresponding Spanish course or use the appropriate pedagogical approach to teach them such as differentiated instruction in order to give them the adequate resources and an equitable opportunity to pass the AP exam.

This study also provides valuable information in regards to the impact that taking an AP Spanish course has on Latino students. As data showed, the AP Spanish courses serve as a bridge to other AP courses and to building a positive relationship with their Spanish. For many Latino youth, an AP Spanish course is their first exposure to an advanced class. Having a positive experience in this

course can give them the courage and the confidence to continue enrolling in AP courses and help bridge the gap between Latinos and their peers. For this reason, it is crucial for schools to invest in training their language teachers in HL teaching methodologies.

Future Directions

This acknowledgment of the beneficial effects of taking an AP Spanish course, such as AP Spanish Literature and Culture, on Latino students can result in pedagogical initiatives that adequately prepare them to excel. Based on the findings of this research study, there is an urgent need for the development of an AP Spanish Literature and Culture curriculum tailored exclusively for HL students. This curriculum should include modules devoted to the development of students' reading, writing, and analytical skills, all of which are necessary for excellent test scores. Such a curriculum should be designed using a macro-based approach that takes into account the student's general knowledge of the language and uses it as a bridge to academic written Spanish (Carreira 2016). Additionally, it must also help develop students' metalinguistic awareness. The implementation of this curriculum is important because it would support the expansion of HL learners' bilingual range and give them equitable access to AP courses.

Research shows that Latino students who are awarded AP Spanish credit exceed university norms in graduation rates, efficiently narrowing the achievement gap (Reeder 2020). Therefore, striving for educational equity should be a priority for educators and school administrators alike. Considering that the body of research on AP Spanish exams is relatively small, there remains a need for studies focusing on HL learners' experiences in the classroom, specifically ethnographic studies that explore the impact of teachers' educational practices. Furthermore, more research is needed on AP Spanish exams themselves and how they emphasize monolingual varieties associated with hegemonic ideologies. It is critical to shed light on these issues in order to provide sufficient resources and an equitable opportunity for Latino students to pass the AP examinations and obtain college credit.

Works Cited

- Beaudrie, Sara et al. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill Education Create.
- Bittman, Bonnie et al. (2017). "Advanced Placement and The Achievement Gap in the 21st Century: A Multiple Linear Regression of Marginalized Populations in AP Enrollment." *Research in Social Sciences and Technology*, vol. 2, no. 2, pp. 36-58.

- Brown, Alan V, and Gregory L Thompson. (2020). "How Foreign Are the Spanish Advanced Placement World Language Exams? The Case of Ethnicity, Bilinguality, and Heritage Learner Candidates." *Hispania*, vol. 103, no. 2, pp. 181-198.
- Carreira, Maria. (2016). *Supporting Heritage Language Learners Through Macro-Based Approaches. Innovative Approaches in HL Pedagogy: From Research to Practice*, edited by Sara Beaudrie and Marta Fairclough, Georgetown University Press.
- College Board. (2020). *Program Summary Report*. Retrieved from secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/research/2020/Program-Summary-Report-2020.pdf
- Darder, Antonia. (2011). "The Politics of Restrictive Language Policies: A Postcolonial Analysis of Language and Schooling 'With Miren Uriarte.'" *Counterpoints*, vol. 418, pp. 229-260.
- Dougherty, Chrys, et al. (2006). *The Relationship Between Advanced Placement and College Graduation. 2005 AP Study Series, Report 1*. National Center for Educational Accountability.
- Education Trust, The. (2020). "Inequities in Advanced Coursework: What's Driving Them and What Leaders Can Do." Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603195.pdf>.
- Grissom, Jason A, and Christopher Redding. (2016). "Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs." *AERA Open*, vol. 2, no.1, pp. 1-25.
- Handwerk, Philip. et al. (2008). *Access to Success: Patterns of Advanced Placement Participation in U.S. High Schools*. Policy Information Report, Educational Testing Service.
- Ilieva, Gabriela Nik. (2012). "Hindi Heritage Language Learners' Performance During OPIs: Characteristics and Pedagogical Implications." *Heritage Language Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 18-36.
- Institute of Education Sciences. (2018). *Status Dropout Rates of 16- to 24-year-olds, by Race/Ethnicity: 2006 through 2018*. Retrieved from nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16.
- Kerr, Roberta. (2014). "'Advanced Classes? They're Only for White Kids': How One Kansas School Is Changing the Face of Honors and Advanced Placement Courses." *Action in Teacher Education*, vol. 36, no. 5, pp. 480-489.
- Lee, Jin Sook, and Eva Oxelson. (2006). "'It's Not My Job': K-12 Teacher Attitudes Toward Students' Heritage Language Maintenance." *Bilingual Research Journal*, vol. 30, no. 2, pp. 453-477.
- León, Ana, et al. (2011). "Closing the Achievement Gap of Latina/Latino Students: A School Counseling Response." *Counseling Outcome Research and Evaluation*, vol 2, no. 1, pp. 73-86.
- New Teacher Project, The. (2018). "The Opportunity Myth: What Students Can Show Us About How School Is Letting Them Down: And How to Fix It." Retrieved from tntp.org/assets/documents/TNTP_The-Opportunity-Myth_Web.pdf.
- Parodi, Claudia. (2008). "Stigmatized Spanish Inside the Classroom and Out: A Model of Language Teaching to Heritage Speakers." *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, edited by Donna Brinton, Routledge.

- Reeder, Jeffrey. (2020). "Validating Student Competence, Maximizing Resources, and Strengthening Spanish Programs: How AP Spanish Credit Policies Shape the Experience of Spanish-Proficient College Students and Improve Graduation Rates." American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. https://cdn.ymaws.com/www.aatsp.org/resource/resmgr/advocacy/advocacy_2020/reeder_white_paper_edited.pdf.
- Rothschild, Eric. (1999). "Four Decades of the Advanced Placement Program." *The History Teacher*, vol. 32, no. 2, pp. 175-206.
- Schaeffer, Katherine. (2019). "About One-in-Six U.S. Teachers Work Second Jobs—And Not Just in the Summer." Pew Research Center. Retrieved from www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/01/about-one-in-six-u-s-teachers-work-second-jobs-and-not-just-in-the-summer/.
- Solorzano, Daniel, and Ornelas, Armida. (2004). "A Critical Race Analysis of Latina/o and African American Advanced Placement Enrollment in Public High Schools." *The High School Journal*, vol. 87, no. 3, pp. 15-26.
- Speroni, Cecilia. (2011). *Determinants of Students' Success: The Role of Advanced Placement and Dual Enrollment Programs. An NCPR Working Paper*. National Center for Postsecondary Research.
- Theokas, Christina and Reid Saaris. (2013). *Finding America's Missing AP and IB Students*. Shattering Expectations Series. The Education Trust.
- U.S. Census Bureau. (2020). *Demographic Analysis Estimates by Race and Hispanic Origin*. Retrieved from www.census.gov/data/tables/2020/demo/popest/2020-demographic-analysis-tables.html.
- Zyzik, Eve. (2016). "Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner: Understanding Strengths and Needs." *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, edited by Sara Beaudrie and Marta Fairclough, Georgetown University Press, pp. 19-51.

Recordar el futuro a través de la caminata distópica en la novela *Jinete a pie* de Israel Centeno

Anna Torres Mallma

University of Illinois at Chicago

Resumen: Este artículo analiza la representación del imaginario del (no)ciudadano residual en pleno siglo XXI a través de la figura del caminante en la novela contemporánea *Jinete a pie* (2014) del escritor venezolano Israel Centeno. En particular, el artículo examina 1. la formación de dislocaciones y deconstrucciones espaciales que reflejan la desolación urbana en espacios que tienen mucho de postapocalíptico; 2. las disfunciones corporales; 3. y con ello, la resignificación de la experiencia del dolor y del miedo que atenta contra el debilitamiento de proyectos comunitarios a través de la figura de quienes recorren a pie las ruinas de una ciudad para sobrellevar su condición precaria.

Palabras claves: caminante, distopía urbana, vulnerabilidad, dolor corporal, (no)ciudadanía

Los eventos ocurridos a finales el siglo XX, tales como el Caracazo de 1989 y los golpes de Estado de 1999 dieron inicio a una hegemonía gubernamental, la cual abre el debate al momento de definirla, algunos la consideran pseudosocialista, y otros como el intento de formar el socialismo del siglo XXI. Según fuentes externas, la califican como responsable de la crisis actual caracterizada por la corrupción de sus gobernantes, por una hiperinflación prolongada, por un aumento de los índices de pobreza y de delincuencia, resultando en una emigración masiva que alcanza los 1.3 millones de sus ciudadanos.¹ A la inseguridad política y económica, se le suma una sociedad polarizada la cual se refleja en la producción narrativa contemporánea en donde no resulta difícil interpretar la postura de escritores expatriados contra al modelo de gobierno venezolano actual. Este es el caso del escritor Israel Centeno quien recrea una metáfora de la realidad venezolana y/o latinoamericana al hacer algunas referencias de la creación y el ejercicio de un poder que deshumaniza al sujeto ciudadano como se puede inferir en su novela *Jinete a Pie* (2014) a través de la deconstrucción espacial de Altamira, de la vulnerabilidad corporal de los peatones y de la resignificación de la experiencia del miedo y del dolor que problematiza cualquier proyecto colectivo.

Esta obra relata las peripecias del escape a pie de un grupo de peatones desde el cantón de Altamira hacia el exterior en donde el narrador y líder del grupo es Roberto un exprofesor de historia del arte y que junto a otros peatones se encuentran confinados en Altamira, un cantón en ruinas y de horror. Con el transcurso del tiempo, Roberto se interna en un mundo dividido en dos

1 Datos extraídos del artículo “20 años de chavismo: el quiebre del “estado mágico” escrito por Tomás Straka y del informe de migraciones de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

grupos: los motociclistas (los cazadores) y los peatones (las presas). El primer grupo gobierna sobre los peatones, a quienes el narrador representa como seres residuales que tienen que compartir refugio con los animales salvajes que han invadido Altamira. Como en cualquier sistema de gobierno, en el cantón existen normas que restringen la vestimenta, los alimentos, así como restricciones para ocupar los espacios públicos que los peatones tienen que acatar. El evento que motiva el escape de los peatones es la cacería de horror que los motociclistas ejecutan contra Roberto, una especie de safari que muestra la vulnerabilidad de los peatones en Altamira.

El narrador se empeña en mostrar distintos modos de vulnerabilidad y precariedad bajo una gestión necropolítica en donde el caminante es un ciudadano residual a través de la figura del peatón, un personaje que ha perdido todos sus derechos —entre ellos, el de habitar o transitar por el espacio público porque éste se ha llenado de obstáculos y de peligros—. Algunos sociólogos como Sarah Dunant y Roy Porter han señalado que la “cultura del miedo” define la vida moderna como se puede apreciar en la novela cuando se muestra que el mundo se trata de la distinción entre aquellos que viven amenazados y los que amenazan, imponiendo convivir con una experiencia de dolor corporal desde su cotidianidad, lo cual se representa a través de disfunciones corporales y sensaciones de miedo. De este modo, se entiende que la novela retrata un escenario distópico posapocalíptico con la finalidad de visibilizar una condición de vida del sujeto en cualquier ciudad latinoamericana en pleno siglo XXI.

Lo distópico y las distopías solo son comprensibles a la sombra del pensamiento utópico. Aparte de considerar a la utopía como una herramienta de imaginación para proyectar esperanzas y deseos; Fredric Jameson la define como un acto político que se opone a la desilusión del presente que junto con la distopía son “[a] contribution to the reawakening of the imagination of possible and alternate futures, a reawakening of that historicity which our system—offering itself as the very end of history—necessarily represses and paralyzes” (42). Sin embargo, Elinor Shaffer considera que la distopía remarca su distanciamiento con el pensamiento utópico al vincularse con visiones posapocalípticas que tienen su correlato en la noción de catástrofe o destrucciones violentas. Si “toda obra distópica adopta un cariz político, puesto que en principio contiene una crítica al estado actual de cosas cuando se extrapolan los defectos del presente al futuro” (Reati 19). Entonces, ¿qué ocurre con la literatura distópica contemporánea en Latinoamérica?. Aparte del tratamiento del trauma y la memoria en narrativas distópicas chilenas y argentinas frente a las secuelas de posdictaduras, Eduardo Becerra propone la valoración de un discurso de la carencia en narrativas argentinas y mexicanas,² en donde se:

2 Las novelas que analiza son *Plop* (2002) de Rafael Pinedo y *El año del desierto* (2005) de Pedro Mairal y dos novelas mexicanas, *Todo era oscuro bajo el cielo iluminado* (2012) de Carlos González Muñiz y *No tendrás rostro* (2014) de David Miklos.

narran los efectos devastadores de una economía política de base especulativa, preferentemente consumista, basada en la seducción y ya no en la satisfacción de las necesidades, más aún se trata de la implantación de mecanismos de control basados en la exclusión económica, la desregularización de la vida social y la desconexión de la experiencia respecto a todo rastro de materialidad “natural” que antaño habría articulado el desarrollo de las comunidades, factores que rigen y articulan los espacios devastados del presente. (Becerra 273)

A pesar de los distintos contextos sociales, políticos y económicos en que se producen estas narrativas, los efectos de control y de exclusión hacia el sujeto marginal son similares en la novela de Centeno cuando representa la caminata marginal de Roberto y sus acompañantes que permite explorar algunas dimensiones de la condición de vida contemporánea.

Caminantes (im)productivos

Para indagar en la manera que la obra de Centeno dialoga con la caminata distópica, se adopta como punto de partida las particularidades de la figura del caminante, específicamente por la asignación de una condición marginal (vagabundo, ambulante, fugitivo) al sujeto debido a su estado de tránsito que lo mantiene estancado en su lucha por sobrevivir dentro de un sistema de poder que lo excluye. Mientras que el sociólogo Zygmunt Bauman los denomina vidas residuales de cuerpos excedentes, la socióloga urbana Saskia Sassen los localiza en las masas de los marginados desplazados (refugiados, inmigrantes, etc.), recalcando las políticas de exclusión que desdibujan y recomponen el mapa de los grandes centros urbanos en la era neoliberal. La no ausencia de transeúntes marginales de la ciudad evidencia un estado de empobrecimiento que, según Stephen Buttes y Dianna Niebylski, afectó aún más, a la clase media durante las últimas décadas del siglo XX en América Latina. Cabe destacar que la narrativa sobre caminantes urbanos encontró sus orígenes con el enriquecimiento de la burguesía europea del siglo XIX, en donde el ejercicio de deambular por las ciudades lo ejecutó el *flanêur*, una figura que no se popularizó ni en la literatura norteamericana ni latinoamericana. Luego de analizar al *flanêur* de Charles Baudelaire, de Robert Musil y de Walter Benjamín, Keith Tester concluye que hubo un desvanecimiento de esta figura debido a la configuración de la ciudad.³ Por su parte, Julio Ramos sostiene que no es solo un modo de experimentar la ciudad “es, más bien, un modo de representarla, de mirarla y de contar lo visto. En la flanería el sujeto urbano, privatizado, se aproxima a la ciudad con la mirada de quien ve un objeto en exhibición” (12). Para Néstor

3 Con ello se refiere a menos espacio para caminar por la aparición del automóvil, la aparición de centros comerciales, entre otros.

García Canclini el paseo es una operación de consumo simbólico que integra los fragmentos en que ya se despedazaba esta metrópoli moderna. En su estudio sobre literatura de caminantes, Liesbeth François reflexiona sobre la forma en que algunos autores, tales como Valeria Luiselli y Sergio Chejfec, han reformulado la figura del *flanêur* de modo que ésta se adecúe a la geografía de las ciudades latinoamericanas contemporáneas, situación que no convierte a *Jinete a pie* en una excepción ya que se puede observar cómo los peatones se adaptan a espacios, rutas, horarios, señalizaciones impuestas por el poder ejercido por los motociclistas de Altamira.

En la actualidad, una caminata desinteresada puede resultar una experiencia de arrebató y libertad contra la ideología de producción vigente al tratar de caminar sin ningún propósito y sin prisa. Edgardo Scott clasifica algunos tipos de caminatas contemporáneas (la del walkman, peregrino o vagabundo) y concluye que, la caminata del paseante es la forma de ver el mundo, el cual “precisa de cierto grado de formación, cierto bagaje de ideas que no cualquiera posee” (41). Sin embargo, estamos acostumbrados a caminar con prisa hacia un destino en el menor tiempo posible convirtiendo nuestro movimiento como eficiente y productivo. Centeno se encarga de mostrar un recorrido diferente al tratarse de una caminata vigilada que se convierte en un escape a ciegas y sin rumbo. La caminata que propone Centeno está conformada por un grupo de peatones confinados en el cantón de Altamira, se refieren a personajes de diferentes edades con antiguas ocupaciones que daban indicios que provenían de una clase media, pero que en el presente solo comparten dos condiciones: ser peatón y no ejercer ningún derecho ciudadano ya que “sin derechos todos somos iguales, dice la gente, es la igualdad posible” (Centeno 15). Se distingue que las caminatas de rutina de los peatones se desarrollan estrictamente bajo las normas de los motociclistas: “caminaban por donde se les había indicado...no se atrevían a salir fuera de sus límites” (Centeno 18); que cumplir los horarios significaban mantenerlos con vida y que consumir las tazas de yerba y de café los ayudaba a adormecer la angustia y el miedo, tal como lo menciona el narrador, “pueden salir después de las 7 am, no antes y el té de las 6, alarga el desvelo, aplaca ansiedad, retorna los ensueños, la pérdida parcial de dimensiones” (Centeno 65), teniendo cuidado de no crear cualquier tipo de aglomeración por parte de los peatones. Con el consumo de bebidas se da a conocer que el tiempo en Altamira no se medía con el conteo de los días o noches, sino con las tazas de café que se toma.

Durante el transcurso de la novela, esta caminata se convierte en una huida colectiva de horror luego de que el profesor mata a uno de los motociclistas. La caminata de huida se desarrolla durante la noche, la cual permite conocer la vida salvaje que cubre Altamira (animales rastreros, vegetación densa) bajo una atmósfera gótica intimidante. El desenlace narra la huida colectiva nocturna con un discurso que también se encarga de remarcar un efecto de

estancamiento en el tránsito, debido a que en el momento de cruzar la barrera de la ciudad se encuentran con senderos que no se vislumbran nada distinto a lo que dejaron en Altamira. En palabras del escritor, “no escapan, pues siempre al otro lado encontrarán una variante de la deconstrucción de la vida moderna y civilizada que ya han vivido previamente en Altamira” (Centeno 2021). Se puede asumir que la narración de un continuo movimiento a pie se asemeja a lo que Tim Ingold lo denomina un caleidoscopio de pensamientos, experiencias y sensaciones intersectados, de tal manera, que el carácter de la caminata cambia continuamente, detalle que se percibe en la espontaneidad del discurso que exhiben los flujos de pensamientos de los peatones adormecidos e intoxicados. Los ritmos del discurso no hacen más que retratar el grado de vulnerabilidad de grupos marginales al enfrentarse a lógicas de expulsión que imperan en la realidad latinoamericana, como se puede apreciar en las continuas caravanas (algunas a pie) de migrantes hacia distintas partes de la región.⁴ A pesar de que las políticas de producción han transformado los modos del movimiento del individuo (viaje comercial) como operaciones de precisión por el uso de tecnología de navegación, el movimiento normalizado del peatón no se libra de pasar por diferentes modalidades de desplazamiento espacial y confinamiento.

Calco de Caracas: Distopía urbana

Con la ocupación física de los espacios públicos por parte de los personajes caminantes se distingue la práctica de un tipo de exclusión espacial con diferentes grados de intensidad (calles bloqueadas, toques de queda, accesos restringidos) que imposibilitan cualquier acto de apropiación. De esta realidad, se percibe que solo existen dos formas de relación entre el cuerpo y el espacio público: la invasión (temporal o interrumpida) y el abandono del espacio, lo que hace visible la proliferación de espacios destinados a restringir, manipular o anular la vida comunitaria y los derechos del sujeto como ciudadano. Para Manuel Delgado, la ciudad contemporánea se muestra como una ciudad líquida en el sentido que es imposible mantener contacto con el otro y generar relaciones. El usuario de la ciudad ya sea como residente o transeúnte, se encuentra con una ciudad difícil de acceder y de permanecer. En la ciudad posapocalíptica que retrata Centeno se puede reconocer un panorama de total desolación urbana bajo una sensación de claustrofobia por parte del peatón. Dentro del agobio colectivo por abandonar Altamira, se percibe una nostalgia a la “Caracas” que dejó de ser un “recuerdo [de] las avenidas, el ruido de las calles, la gente baja de autos sale de comercios, puertas de tiendas, centros comerciales...linda ciudad...desde la supervivencia, desde el ghetto, desde la inexistencia, desde el lugar único de la derrota...laberintos de las ruinas...” (Centeno 20). La única referencia que

4 Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Colombia es el país que cuenta con más inmigrantes venezolanos.

cuentan los peatones es que la geografía se ha dividido en cantones o círculos comunicantes con sus propias normas de funcionamiento.

El cantón de Altamira presenta una configuración espacial que va de acuerdo con el tipo de sus ocupantes. La zona donde habitan los motociclistas se compone de una aglomeración de campamentos sobre unas lomas con garitas, que hacen referencia al modelo panóptico, al ser consideradas como mecanismo de control hacia el comportamiento de los peatones. Frente a toda disolución de gobierno político o institucional, la Altamira de Centeno está regida por un grupo de motociclistas que se empeñan en hacer visible su *modus operandi* de castigo al cargar sus ballestas como armas de aniquilación. Cada rincón de Altamira se considera como espacio de vigilancia, de control y de corrección hacia los peatones, ocasionando que sus comportamientos de inhibición y de miedo alteren la relación y ocupación de los espacios en que circulan diariamente. El deterioro de la zona no cesa debido a que las cacerías de peatones se encargan de destruir más lugares, pero dejan a pie sus edificaciones como “un recuerdo en el abandono o la aberración sobre el terreno” (Centeno 30); en cambio, las viviendas en ruinas invadidas por una vegetación salvaje son el refugio de los peatones durante su encierro en Altamira. La catedral de la ciudad es el armatoste de concreto que le da el tono gótico a la novela por su énfasis en la descripción del estilo arquitectónico y, al mismo tiempo, se contrapone a la naturaleza moderna y se convierte en el refugio de los peatones desesperados para reagruparse e intentar su último movimiento. Con respecto al paisaje natural, el río que cruza Altamira, en vez de considerarse como fuente de vida, sirve como vertedero de cuerpos que han sido arrastrados como trofeos humanos. La vegetación se muestra invasiva a tal punto que dificulta las caminatas de los peatones, creando el efecto que la vegetación tiene el control sobre el espacio que ocupa; mientras que los peatones solo están autorizados de manipular hierbas para preparar el té de rutina. Este escenario da cabida al imaginario de la barbarie que se apodera de los espacios de la civilización que se va desmoronando progresivamente. A pesar del nivel de destrucción de los espacios de la ciudad que dan cuenta de un paisaje de barbarie, aún se mantienen vigentes parámetros que regulan el uso y el tránsito de cuerpos entre las ruinas. Centeno presenta una Altamira en ruinas, como el vaciamiento de símbolos y de civilidad que son vitales para la ciudadanía, es decir se muestra una ciudad sin contenidos, la cual solo da cabida a la violencia haciendo que sean una forma de no-lugares (Augé) por su transitoriedad, pero con la gran diferencia que se tratan de espacios peligrosos de tránsito. Aquí también todo lo que conocen los peatones se ha convertido en lo que Augé confirma que en la actualidad el “no-lugar es el contexto de todo lugar posible” (Geli) frente a un presente permanentemente cambiante. De este modo, la megaciudad que un día fue “iluminada, vibrante y dinámica” (Centeno 2021), se ha transformado en su propia versión de deconstrucción siendo un espacio de violencia extrema.

Cuerpos deteriorados

El título de la novela nos adelanta sobre el rol del personaje principal, pero de manera inversa, debido a que se trata de un jinete que muestra una fragilidad corporal y mental, lo cual no le permite adquirir habilidades de control durante su movimiento. Luego, se trata de un jinete desposeído de su caballo, lo que lo distancia de cualquier simbología de fuerza y destreza. En la novela, Centeno solo hace énfasis de los pies agotados y heridos que le servirán para intentar escapar de Altamira: “somos [5] jinetes sin caballo. Debemos ir rápido, saltar sobre las piedras, cuidar los pies desnudos de tropiezos inútiles, heridas graves... vida de jinetes a pie sin montura, donde la montura es imprescindible” (Centeno 124).

En el transcurso de la narrativa, Centeno se encarga de priorizar el deterioro del cuerpo en tránsito donde resulta curioso las formas de reaccionar e intervenir frente al fracaso de una sociedad que no está muy lejos de una realidad necropolítica. El aspecto que llama la atención es la exhibición del cuerpo a través de su desnudez completa de los peatones durante la huida de Altamira. El narrador comenta sobre los rasgos corporales de algunos fugitivos que indican su mal estado de salud, tales como “era un animal, uno más, era una presa invisible y poderosa sobre otras presas, estaba desnudo, era más grande que una ardilla o que una rata, famélico y desgarrado...” (Centeno 101). Una condición para escapar es la de invisibilizar aún más el cuerpo marginal para que los animales rastros no los ubicaran, en otras palabras “hay que desnudarse para mimetizarse con el paisaje” (Centeno 108). Por otra parte, los cuerpos que se invisibilizan pertenecen a un cierto grupo generacional donde encaja Roberto y sus compañeros peatones debido a que los “perros y los hijos” (Centeno 119) se mudaron a otros cantones donde se vive mejor. Frente a este tratamiento del cuerpo, es evidente la existencia de una gestión biopolítica que controla hasta las necesidades básicas de los peatones que abarcan desde el tipo de vestimenta hasta los alimentos que pueden consumir (té de yerba, turrón de calabazas y dos tazas de café). La condición marginal de los caminantes se exterioriza con el “atuendo polvoriento de burócratas... vestían pantalones viejos de casimir o lanilla, zapatos romos, negros o marrones, nada de colorido” (Centeno 40).

Un distintivo que acompaña a la caminata durante toda la novela es la presencia del dolor físico a través de las distintas somatizaciones que padecen los peatones como acidez estomacal, dolor de espalda, heridas abiertas como secuelas de antiguas caminatas. También, se deja en claro las dolencias de un peatón agotado: “le dolía el tobillo, estaba azulado, cruzado por pequeñas venas, desaparecido detrás de la piel hinchada . . .” (Centeno 10), todo ello acompañado por un insomnio crónico. Con la vivencia del dolor individual, el sujeto trata de remarcar su experiencia propia al momento de expresarla y posibilita la consolidación de una vulnerabilidad colectiva. La importancia de la experiencia de dolor no fue ignorada por las prácticas culturales y sociales, por

lo que es posible hablar sobre una estética de dolor e incluso una cultura de la analgesia vigente. Agustín Serrano de Haro menciona que el dolor encarna una fusión de vivencia y de cuerpo.⁵ El fenómeno doloroso “se aferra” a su condición de vivencia consciente solo accesible en primera persona y, simultáneamente, “se aferra” a su condición de suceso en el cuerpo localizado corporalmente. Así mismo, el dolor es una vivencia por la que ha pasado la vida y el cuerpo e invita a una reflexión sobre el dolor (causas, efectos, fines, actores). Si bien es cierto que el dolor tiene el atributo de ser una fuente de sufrimiento, el cual contribuye con la noción del cuerpo disfuncional, también puede ocurrir una lectura inversa, en el sentido que el sufrimiento anímico o existencial del yo deja huellas perturbadoras que revelan la presencia del cuerpo (presión en el pecho, nudo en la garganta, temblor de piernas). En el caso del personaje Roberto, evocar el recuerdo de las mujeres que fueron parte de sus relaciones pasadas, lo llevan a padecer de insomnios, delirios y falta de apetito durante su estadía en Altamira.

Para ampliar la experiencia del dolor físico, Centeno da evidencia de ser una vivencia localizada en el cuerpo. Los dolores físicos que acompañan a los cuerpos confinados se resumen en el dolor de tobillo de Roberto: “mi alma se desalinea, mis tobillos se hinchan y no me sostendrán para mi última carrera” (Centeno 64). De esta manera, se alcanza un punto crítico en la vulnerabilidad del peatón porque puede perder lo único que le queda como caminante: su movimiento, advirtiendo sobre el posible fracaso del escape. Además, los detalles sobre el deterioro de sus tobillos y pies son tan descriptivos que se puede convertir en un tipo de “podofobia” para quien se entera de este dolor.⁶

Al considerar la violencia generada por las cacerías en donde los motociclistas atacan y destruyen todo lo extraño a su condición, “estaban institucionalizados, cada cierto tiempo se organizaban partida para exterminar... a los peatones” (Centeno 14), aparecen los roles de victimario y víctima. El victimario es la nueva orden conformada por los motociclistas que controlan Altamira, la cual se originó frente a los enfrentamientos en las calles para exigir la denuncia del presidente. Según lo recuerda Roberto todo empezó con un hombre que se puso una chaqueta militar y una boina negra con una Estrella en el centro y que se subió a una moto para convertirse en “guerrillero motociclista, el primero de su estirpe y a él se le suman otros” (Centeno 47). Son escuadras y rodean a sus enemigos convirtiéndose en el “músculo rugiente de la revolución y la defien-

5 El estudio de la fenomenología del dolor se ha teñido de diferentes nacionalidades, quienes hacen confluír sus investigaciones en la experiencia del dolor, desde diversas corrientes, ya sea con las herramientas categoriales de una eidética (Serrano de Haro) o con las variables existenciales que proporciona una perspectiva mundana sobre los fenómenos (Leder). La fenomenología del dolor, así como se abre a otras disciplinas, lo hace también a otras temáticas como la violencia y el poder, las emociones y la existencia.

6 Los pies del individuo pueden dejar de ser partes eróticas para convertirse en elementos repulsivos y desagradables, rechazo que se puede denominar “podofobia”.

den” (Centeno 47). De esta manera, Centeno explica que es la única orden que sobrevivió en Altamira por el uso de la violencia sangrienta que presenta a un motociclista deshumanizado frente a los peatones: “perdieron todo sentimiento de misericordia, han despojado a los peatones de las cualidades humanas, no les costará nada disparar sus ballestas o hacer sonar sus macanas en los cráneos de aquellas parias” (Centeno 98). Según Marcela Venebra Muñoz sostiene que existe un punto de irreversibilidad en la víctima, en tanto que su padecimiento marca un antes y un después en su existencia, por ello, hay quien asume el conocimiento para su visibilidad o quien cancela el daño sufrido con el olvido.

Frente al dolor crónico de los peatones de Altamira, el insomnio se convierte en acompañante de los cuerpos enfermos por lo que es indispensable el consumo de un té estupefaciente, tal como le ocurre a Roberto:

no tenía fuerzas para levantarse a tomar el café antes del toque de queda... decía, ganado por el sopor de la yerba, estoy en el pantano, lo disfruto, su pesadez inmovilizante me da gozo, he estado en el pantano desde hace mucho tiempo, pero hoy tengo conciencia de que se ha tragado mis genitales. (Centeno 40)

Venebra enfatiza que con la intoxicación “el cuerpo se rebela al “yo” desde su alteridad más que desde su anonimato” (168). Por su parte, Svaneaeus sostiene que “el dolor nos hace sentir nuestro propio cuerpo de tal modo que es obvio que es mi cuerpo, pero es, al mismo tiempo, ajeno: más allá del control de la persona” (121). El delirio tóxico de los caminantes de Altamira facilita el acecho de parte de los motociclistas ya que éstos juegan con la hipersensibilidad del cuerpo que produce distorsiones sensoriales por un aumento de la intensidad de las sensaciones, en el que los estímulos se perciben de forma anormalmente intensa:

escogían un peatón al azar...Lo rodeaban y le hacían fluir adrenalina adormecida por la yerba. Le hacían renacer la desesperación, activar las ganas de correr, hombre con espuma en la boca y pupilas contraídas...no corría para resguardarse, sino había enloquecido...los mantenían en el juego de gato y ratón por días hasta reventarlo de fatiga. (Centeno 121)

¿por qué pierden el control y comienzan a correr? Porque somos animales, somos básicos, hormonales. Por eso debemos atiborrarnos de yerba...las emociones existen y nos las dormimos con yerba...las mantenemos apenas alertas con dos tazas de café al día. (Centeno 121-122)

Con un cuerpo intoxicado por el consumo de estupefacientes, se busca una forma de sobrevivencia a la condición vulnerable bajo la sombra de desgaste corporal acompañado de dolor y miedo, en palabras de Centeno, “se trata de matar cualquier tipo de hambre ya sea física o espiritual, enfatizando que los personajes están conscientes de su propia despersonalización y de su propia pérdida de destino” (Centeno 2021).

Afectividad de andar a pie

A pesar de que los personajes consumen yerba cada tres horas para olvidar sus dolores físicos y para dormir sus emociones, hay que destacar el significado que se le atribuye al dolor corporal de los peatones. En *The Cultural Politics of Emotions* (2017), Sara Ahmed considera que el cuerpo porta una superficie similar a la piel y la describe como ese algo que mantiene separado al sujeto de los demás y como algo que media la relación entre el sujeto y su exterior. Esta superficie es el producto de sensaciones y flujos, que se activa con el contacto con objetos y cuerpos externos. La caminata por las calles de Altamira le permite al peatón realizar lecturas de reconocimiento cuando siente un malestar (sensaciones punzantes, calambres) por una superficie alterada. Según Ahmed, le sigue un acto de lectura que luego se convierte en un acto de juicio. Frente a este reconocimiento, Leder recalca que, como toda experiencia sensorial y afectiva, el dolor genera en el sujeto dos reacciones opuestas, aprender a vivir con el dolor o buscar la manera de finalizarlo. El plan de huida de los caminantes de Altamira es la reacción mutua de alejarse de su fuente de dolor y de las sensaciones de dolor permanente, por lo que deciden reorganizarse colectivamente.

Debido a un incidente con uno de los motociclistas, Roberto, el flaco y una mujer anónima corren y se refugian en la catedral de Altamira. En un momento de tensión, Roberto piensa en las personas con quienes comparte la ruina de una casa; así que se organizan de tal manera para que el flaco vaya a la casa y avise al resto que el momento del escape ha llegado. Los acompañantes siguen las indicaciones de Roberto como la de caminar desnudos para mimetizarse con el paisaje nocturno y la de llegar a la catedral. Roberto y su acompañante van trazando la ruta de escape a pesar de los delirios de Roberto ocasionados por el dolor de sus tobillos. Luego del encuentro de todo el grupo, tienen que emprender su fuga rápidamente porque los motociclistas están muy cerca. Seguir el plan de escape que trazaron juntos, es una forma de cooperación comunitaria a pesar del dolor físico y el miedo que los acecha, con la consigna de que “el primero en llegar afuera libraría por todos” (Centeno 159).

Con respecto al miedo, Ahmed lo define como una sensación que implica una anticipación de dolor como si se tratara de una proyección del futuro en el presente que abruma al sujeto y puede implicar una huida, otras veces, una parálisis. Esto ocurre cuando el objeto no está simplemente ante el sujeto,

sino que lo impresiona en el presente, como un dolor anticipado en el futuro. Según Ahmed, se tiene más miedo a lo que está por venir, que a lo que ya está presente en el entorno del sujeto. La necesidad de fantasía se hace presente en la sensación de miedo, cuando el sujeto intimidado se imagina las cosas que el otro (agresor) puede cometer contra la víctima, esta imaginación del futuro próximo se remarca constantemente en las caminatas cuando se refieren a los safaris: “se imaginan ser arrastrados por las calles como trofeos para luego desaparecerlos del paisaje” (Centeno 117). Del mismo modo, se repite cuando los acompañantes de Roberto comentan que en el mundo de afuera hay más cantones con jinetes montados con derecho a caza, pensamiento que siempre los ha desmotivado para planear un escape o cuando afirman que “la orden [tendrá que] defender las conquistas del nuevo régimen que gobernaría mil años hasta que viniera otra raza de jinetes con sus novedades” de violencia (Centeno 69).

En la novela, el miedo moldea al perfil del peatón de Altamira. Frente a ello, “¿qué hacer para dejar de ser peatón o nunca serlo? Ahora nada. Antes alzar las manos y reconocer a la raza que precede al ciudadano contemporáneo” (Centeno 68). El contacto con el mundo exterior (sujetos y objetos) se puede convertir en una experiencia de potencial peligro, al contar con sensaciones de apertura y susceptibilidad al ataque, en palabras de Ahmed, hasta el mismo mundo es un espacio de peligro potencial. La sensación de miedo generalizado ha sido empleada para la formación de colectivos como una tecnología de gobernanza, en donde la eliminación del miedo y la garantía de protección son términos de contratos en la sociedad civil actual, por ejemplo. En la novela se observa que el modelo de gobierno se ha convertido en la fuente de horror y miedo a través del uso de una violencia armada como mecanismo de control social. El narrador remarca el origen y rol de los colectivos como “los nuevos centauros, así los llama el presidente...los militares que andan en unidades motorizadas...el ruido de las motos mató a los valsecitos” (Centeno 76). En los últimos capítulos de la novela, el miedo colectivo se va diluyendo para dar paso a la aspiración de morir fuera de Altamira como la última voluntad de un jinete a pie.

Conclusiones

Con los aspectos analizados anteriormente, *Jinete a pie* da a conocer el ejercicio de una violencia extrema que se puede interpretar como el abuso exagerado en gobiernos existentes en la región, al retratar el *modus operandi* de un poder que valida el uso de una modalidad muy similar a los “colectivos” venezolanos quienes se movilizan en motocicletas y que pueden ser descritos como bandas armadas o grupos paramilitares que reprimen cualquier protesta, medio de comunicación, institución, autoridades, políticos que se considere como peligro contra el gobierno bolivariano. En palabras del escritor se tratan de aquellos a quienes “se les exigía un acto heroico: estrellarse contra la embajada, volar

su tanque de gasolina en un centro comercial, volar con la moto, ser jinete y librar la última batalla a caballo” (Centeno 141). Asimismo, el temor hacia los motorizados no significa estigmatizar a este grupo, sino que es parte de una realidad que contribuye con la vulnerabilidad del caminante, como bien lo confirma Centeno: “Venezuela era y es un país violento. Quizás ahora haya menos automóviles de cuatro ruedas en las calles; sin embargo, aún se siente la preeminencia de las bandas motorizadas, su ejercicio violento, su presencia acechante” (Centeno 2021). De esta manera, se hace visible la gestión política detrás de esta violencia, la cual es generada, desafortunadamente, por el mismo estado-nación. La postura de Centeno enfatiza comportamientos de desprecio y maltrato hacia sujetos que (no)pertenecen a un colectivo que está destinado a sufrir y padecer: “estamos muertos y a pie” (Centeno 137). La presencia de este rechazo y actitud de superioridad con respecto al otro se puede interpretar como un tipo de aporofobia u “... hostilidad ante el pobre, el sin recurso, el desamparado” (Cortina 14) que caracteriza al mundo actual, “el problema no es entonces de raza, de etnia ni tampoco de extranjería. El problema es de pobreza. Y lo más sensible en este caso es que hay muchos racistas y xenófobos, pero aporófobos, casi todos” (Cortina 12). Frente al rechazo de los motociclistas hacia los peatones, la definición de aporofobia encaja en el contexto venezolano/latinoamericano ya que se trata de un rechazo hacia una condición de pobreza involuntaria que excluye al sujeto, no solo a través de las carencias de necesidades básicas, sino también, con la pérdida de sus derechos como ciudadanos de una nación.

La figura del ciudadano es el trasfondo de *Jinete a pie*, ya que permite debatir sobre qué es la ciudadanía, en qué espacios se ejerce y a quién se le puede asignar la etiqueta de ciudadano en la actualidad. Según Alvarez, Dagnino y Escobar existe una apropiación del término de ciudadanía de acuerdo con el proyecto político y económico que se adopte en el estado, por lo que se sigue refiriendo a una relación limitante entre el estado y el individuo. En palabras de Linda Bosniak, se refiere a un “status that assigns persons to membership in specific nation-states. At the same time, citizenship status in any given nation is almost always restricted, available only to those who are recognized as its members” (31). Estos dilemas de inclusión/exclusión son parte del escenario político y social de Latinoamérica, los cuales invitan a reformular el significado de un ciudadano a quien se le imponen condiciones de vida vulnerables en pleno siglo XXI. Finalmente, en esta obra no se contemplan avances tecnológicos sofisticados como en algunas novelas distópicas que se consideran como ciencia ficción social, sino más bien se trata de recordar las consecuencias de vivir en un estado permanente de crisis generalizada ocasionada por modelos político-económicos que alimentan la propia aniquilación del ciudadano en el contexto latinoamericano. Al mismo tiempo, *Jinete a pie* realiza un ejercicio de reflexión

para promover un tipo acción frente al deterioro del presente y al fracaso de un futuro cercano.

Obras citadas

- Ahmed, Sara. *The Cultural Politics of Emotion*. Routledge, 2004.
- Alvarez, Sonia E, Evelina Dagnino, y Arturo Escobar. *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements*. Routledge, 1998.
- Augé, Marc. *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. Verso, 2008.
- Bauman, Zygmunt. *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. Polity, 2003.
- Becerra, Eduardo. “De la abundancia a la escasez: Distopías latinoamericanas del siglo XXI”. *Cuadernos de Literatura*, vol. 20, no. 40, 2016.
- Bosniak, Linda. *The Citizen and the Alien: Dilemmas of Contemporary Membership*. Princeton University Press, 2008.
- Buttes, Stephen y Dianna Niebylski. *Pobreza y precariedad en el imaginario latinoamericano del siglo XXI*. Cuarto Propio, 2017.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo, 1995.
- Centeno, Israel. *Jinete a pie*, 3a ed. Editorial Lector Cómplice, 2018.
- . “Re: respuestas”. Recibido por Anna Torres Mallma, 4 enero 2021.
- Cortina, Adela. *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Planeta Colombiana, 2018.
- Delgado, Manuel. *Ciudad líquida, ciudad interrumpida: La urbs contra la polis*. Universidad de Almería, 1999.
- Dunant, Sarah, y Roy Porter. *The Age of Anxiety*. Virago, 1997.
- François, Liesbeth. “El caminante urbano, heredero reticente: *Mis dos mundos* (2008) de Sergio Chejfec y *Papeles falsos* (2010) de Valeria Luiselli”. *Bulletin of Hispanic Studies*, vol. 96, no. 8, 2019, pp. 851-872.
- Geli, Carlos. “Marc Augé: Con la tecnología llevamos ya el ‘no lugar’ encima, con nosotros”. *El país*, 1 feb. 2019, https://elpais.com/cultura/2019/01/31/actualidad/1548961654_584973.html. Accedido 20 oct. 2021.
- González, Carlos. *Todo era oscuro bajo el cielo iluminado*. La cifra Editorial, 2012.
- Ingold, Tim, y Jo Lee. *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot*. Ashgate Publishing Limited, 2008.
- Jameson, Fredric. “Utopia as Method, or the Uses of the Future”. *Utopia/Dystopia: Conditions of Historical Possibility*, editado por Gordin, Michael D., et al., Princeton University Press, 2010, pp. 21-44.
- Leder, Drew. *The Absent Body*. University of Chicago Press, 2007.
- Mairal, Pedro. *El año del desierto*. Stockcero, 2012.
- Mcauliffe, Marie y Anna Triandafyllidou. “World Migration Report 2022”. International Organization for Migration (IOM), <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>. Accedido 20 oct. 2021.
- Miklos, David. *No tendrás rostro*. Grupo Planeta-México, 2014.
- Pinedo, Rafael. *Plop*. Casa de las Américas, 2002.
- Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX*. Fundación Editorial El Perro y La Rana, 2009.

- Reati, Fernando O. *Postales del porvenir: La literatura de anticipación en la Argentina neoliberal (1985-1999)*. Biblos, 2006.
- Sassen, Saskia. *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Harvard University Press, 2014.
- Serrano de Haro, Agustín. “Introducción a la fenomenología del dolor: La experiencia del dolor físico desde el punto de vista filosófico”. *Revista d’Humanitats*, no. 3, 2019, pp. 30-42.
- Shaffer, Elinor. “VI. El apocalipsis secular: Profetas y apocalipsistas a finales del siglo XVIII”. *La teoría del apocalipsis y los fines del mundo*, editado por Malcolm Bull. Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 233-260.
- Straka, Tomás. “20 años de Chavismo: El quiebre del ‘Estado Mágico’”. *Nueva Sociedad*, marzo-abril 2019, <https://nuso.org/revista/280/el-nuevo-evangelismo-politico/>. Accedido 26 oct. 2021.
- Svenaesus, Fredrik, “The Phenomenology of Chronic Pain: Embodiment and Alienation”. *Continental Philosophy Review*, vol. 48, no. 2, 2015, pp. 107-122.
- Tester, Keith. *The Flaneur*. Routledge, 2015.
- Venebra Muñoz, Marcela. “Alteración e intoxicación: Fenomenología del cuerpo adicto”. *Ideas, Revista de Filosofía Moderna y Contemporánea*, vol. 8, 2018, pp. 159-183.

Reyita y Reyita: Sus contradicciones narrativas y trasfondos afrocubanos

Morgan L. Schneider

The University of Tennessee-Knoxville

Resumen: Este estudio se basa en la obra *Reyita, sencillamente: Testimonio de una negra cubana nonagenaria* (1997; publicada en inglés en 2000 como *Reyita: The Life of a Black Cuban Woman in the Twentieth Century*) y la manera en que las contradicciones de la narración cuentan una historia de la vida de una mujer afrocubana que experimentó los acontecimientos antes y después de la Revolución cubana. Un análisis de las contradicciones dentro de la obra expone cómo el género del testimonio juega con la perspectiva narrativa, especialmente en cuanto a una voz narrativa afrocubana como la de Reyita. Estas contradicciones incluyen: Reyita como fiel a la Virgen de la Caridad del Cobre, pero afirma que no pertenece a ninguna religión, segundo cómo Reyita demuestra desdén hacia la estrata racial en Cuba, pero ella se casa con un hombre blanco. A través de su voz narrativa, Reyita pone pedacitos de información e intimidades que no se explican, pero están allí para que los lectores investiguen y exploren los significados escondidos. La revelación de las incongruencias narrativas hará que *Reyita* pueda experimentar un renacimiento moderno en términos de una intensificación del tema de qué es ser una mujer afrocubana que tiene una voz literaria y pública.

Palabras claves: afrocubanidad, testimonio, contradicciones, perspectiva narrativa

En *Reyita, sencillamente: Testimonio de una negra cubana nonagenaria* (1997; publicada en inglés en 2000 como *Reyita: The Life of a Black Cuban Woman in the Twentieth Century*) de María de los Reyes Castillo Bueno y su hija Daisy Rubiera Castillo, la narración de la vida de la protagonista, Reyita, es el aspecto central del texto. Llena de detalles, chistes, tristezas, pérdidas, y toques de sabiduría, la obra en sí misma ocupa un lugar distinto en su categorización dentro de la producción literaria cubana. A partir de los elementos centrales de *Reyita* como la inclusión de referencias históricas al Partido Independiente de Color, la Guerra Necesaria, Marcus Garvey, y el movimiento para la alfabetización, la narrativa testimonial llama la atención a otras características no antes estudiadas. Hasta el momento, las investigaciones sobre *Reyita* se han enfocado mucho en la parte racial del texto, pero hace falta explorar los matices de estas referencias raciales y la estructura más compleja de la obra. La conexión entre la importancia de esta obra como una producción afrocubana y su complejidad son las contradicciones innatas y naturales de la narración de *Reyita*. Estas contradicciones cuentan la historia de una mujer afrocubana que vivió antes y después de la Cuba revolucionaria tomando en cuenta el género literario que presenta esta obra para intensificar el tema de qué es ser una mujer afrocubana que ya tiene una voz literaria y pública, y, sobre todo única.

Antes de continuar con el análisis de varios aspectos de las contradicciones en *Reyita*, queda por precisar la racionalización de la presencia de dichas contra-

dicciones a través de una conversación sobre el testimonio cubano como género literario. Como en cualquier texto con origen en la realidad de la vida de una persona, la contradicción es inevitable como un aspecto en la narrativa. La vida de Reyita, la protagonista, no es una excepción a esta regla. Lo importante que se puede ver por las contradicciones en la vida de Reyita es cómo ellas se manifiestan no solo en su vida sino también cómo ella y su hija, como colaboradora literaria, incluyen el entrecruzamiento de varios aspectos contradictorios. Para una mujer afrocubana, la importancia de un estudio de las contradicciones revela la manera en que una mujer sin mucha libertad y movimiento social puede responder a la famosa llamada de Fidel Castro en su discurso “Palabras a los intelectuales” a que los cubanos deben compartir sus historias actuales, pero que deben ser “dentro de la Revolución”, una amalgamación oximorónica (Castro). Este mismo concepto de lo oximorónico demostrado en el discurso famoso se puede mutar en el análisis de *Reyita* de ser “dentro de la vida de una mujer afrocubana”, que en este caso no es así por la manera en que Reyita llega a representar más que ella misma.

El testimonio cubano es un género literario definido por Roberto Gonzalez Echevarría como “an account of marginal witness... a sort of cultural history dealing with everyday life and folk traditions” (255-6). En *Reyita*, es bastante claro que la perspectiva narrativa del texto tiene mucho que ver con la manera en que la protagonista habla de su historia personal, y los paralelismos en su propia vida y la evolución del país cubano a través de varias épocas distintas. Hay dos problemas que presenta este género explica Karen Kornweibel sobre la obra *Testimonio hispanoamericano* de Elzbieta Sklodowska, diciendo que el primero tiene que ver con “perceived differences in social status” y el segundo “the issue of who ultimately controls the meaning produced in the text” (69). En el caso de *Reyita*, esto es obvio solo por la construcción del texto mismo. El involucramiento de la hija de Reyita en el proceso de compilar todos estos recuerdos de su madre es esencial al texto, pero falta un espacio en el cual Reyita como narradora y su interlocutor pueden discutir las memorias del pasado. Hay ocasiones cuando Reyita habla a su hija, refiriéndose a ella para confirmar algo, para enfatizar un detalle o punto o para compartir una anécdota personal directamente a su hija, por ejemplo, cuando ella habla de uno de sus medicamentos que hace: “Cuando ustedes eran chiquitos me gustaba bañarlos con agua hervida con bejuco de boniato... a eso le deben tener la piel tan limpia y tan tersa” (Rubiera Castillo 100-1). A través del texto usa el pronombre personal “tú” para que la obra tenga un elemento más conversacional entre Reyita y su hija, aunque el lector no toma la posición de ser la hija de Reyita necesariamente.

Añadiendo a esto, la voz de Reyita no se cuestiona dentro del texto, todo está hecho como datos exactos. Este aspecto diario de la vida de la protagonista subraya la importancia de la posición de una mujer afrocubana como autora e inspiración para este texto. Aunque la voz de Reyita es fuerte, hay aspectos

que no corresponden igualmente a este mensaje. Paula Sanmartín discute la incongruencia de títulos en las varias versiones de *Reyita*, alterándose del original, *Reyita, sencillamente: Testimonio de una negra cubana nonagenaria*. Analizando cómo estas alteraciones pueden afectar al significado del texto mismo. Sanmartín arguye en contra de la versión en inglés diciendo que “it changes the text’s genre from testimonio to life story; it lessens the importance of memory in the story... it suppresses Reyita’s voice, by eliminating the words ‘simply Reyita,’ since she uses these words in the text to describe herself and signal her rejection of class distinctions” (260). Es claro que Reyita misma no puede controlar las decisiones de los editoriales en Cuba, tampoco en los Estados Unidos u otros países, pero sí hace la pregunta de quién tiene control de este texto tan personal, construido por una familia para una familia.

Otro aspecto del testimonio que presenta *Reyita* es la manera en que el género sexual forma parte de la narrativa. Al principio, Reyita es una mujer orgullosa de haber sido la esposa de un hombre blanco, diciendo “nunca quise un marido negro. Yo tenía una razón importante, que lo explica todo ¿sabes?...por eso quise adelantar la raza, por eso me casé con un blanco” (Rubiera Castillo 17). Su identidad presentada en las primeras partes de este testimonio revela que Reyita quiere presentarse como algo en particular para luego hacer un cambio en la identidad. Aunque en esta revelación Reyita expresa la razón por la cual se casó con Rubiera, orgullo de su propia identidad como una mujer negra, cuando dice “amo a los negros, pero casarse con un blanco en aquella época era vital” (Rubiera Castillo 59). Este asunto de la importancia de Rubiera en la formación de la familia para el elemento “vital” subraya el punto que Reyita vio su casamiento con él como algo necesario para el sustento de sus niños, que como matriarca de la familia indica su papel clave en la familia para evitar los prejuicios que ella experimentó en su propia niñez. A través de Reyita, la expresión del género sexual femenino llega a ser la parte clave de comparación en la vida de Reyita. Hay momentos cuando Reyita no sucumbe a la jerarquía social del hombre como “líder” en su relación conyugal. Por ejemplo, en los años 40, Reyita quiere más que nada un radio para su casa. Ella no consulta con Rubiera, su esposo, para instalar la electricidad necesaria para el radio, ni para comprar el radio. Reyita refleja: “había ocurrido un cambio muy grande en mi vida, ¡mi independencia! Ya podía hacer cosas sin contar con el Viejo, había roto con la tradición de la sumisión al hombre de la casa” (Rubiera Castillo 136). Este primer acto de independizarse de su esposo señala un cambio social en la vida de Reyita, pero en el momento se supone que esto no era muy común entre la mayoría de las familias cubanas de la época. Por crear una vida “separada” de su esposo, Reyita rompe el *status quo* de la estructura familiar, tanto como el género literario en el cual *Reyita* se corresponde. Si una mujer negra puede superar a su esposo blanco, también puede crear una obra literaria que

rompe las tradiciones socialmente anticuadas de no publicar obras de personas minoritarias como Reyita.

Otra contradicción presente en todas partes de *Reyita* es la religión. En el sentido religioso, la “contradicción” presente en la vida de la protagonista se encuentra en la manera en que ella trata a su fidelidad a las varias religiones que incorpora Reyita a través de su vida. Esto no es decir que es imposible ser fiel a varias religiones, sino que en ningún momento Reyita proclama ser experta en alguna religión. Por otro lado, la Revolución Cubana nunca proclamó una religión “oficial” para el país. Cualquier tipo de religiosidad podría llamarse “contradictoria” en cierta manera a la Revolución, aunque es cierto que los cubanos sí tienen libertad de practicar como quieren sus religiones respectivas. Aunque la obra no empieza a hablar de este tema hasta la mitad del libro, su presencia en ello todavía es importante. El hecho de que esta obra es cubana, escrita y publicada durante los últimos años del Periodo Especial mientras también cabe “dentro de la Revolución”, indicando que la Revolución nunca afirmó una religión oficial, hace que la mención de religión en varios aspectos sea algo discutible en el contexto cubano. El control estatal durante los años 90 en Cuba, combinado con los otros factores anteriormente mencionados no se abordan directamente en *Reyita*. Sin embargo, la mezcla de ideas religiosas por parte de Reyita revela una flexibilidad escondida hacia la religión no solo en la vida actual, sino en las obras biográficas también. El impacto de la conglomeración de creencias diferentes que todavía están presentes en todas partes de Cuba abre una discusión más amplia sobre la representación religiosa en el canon de la literatura cubana.

La contradicción de la religión de Reyita viene de referencias a múltiples creencias religiosas y espirituales. Es difícil decir si esto es intencional o accidental, pero su presencia habla por sí misma solo por existir en este texto. La primera vez que Reyita habla de algo que tiene que ver con la religión, dice “Yo le tenía y le tengo mucha fe en la Virgen de la Caridad del Cobre” cuando recuenta su pedido a ella por un esposo blanco (Rubiera Castillo 59). Como la Virgen, o “la Cachita” es la santa patrona de toda Cuba, no es sorprendente que alguien como Reyita rezara a ella para algo que quería. A pesar de esto, las referencias a la Virgen llegan a ser más frecuentes en esta obra. Reyita pone un altar en su casa para la Virgen, y siempre reza a ella cuando hay un problema o tragedia en su vida. Por ejemplo, cuando su hijo Monín se enferma y tiene dificultad de recuperarse. Reyita confiesa: “yo no sabía qué hacer y una vez más solicité los favores de mi tan querida Virgencita” y luego, Reyita tiene un sueño que le dice que ella necesita alimentar a su hijo con fruta de bomba y leche (Rubiera Castillo 65). La conexión entre la Virgen y la curandería es clave, porque en Cuba la Santería es otra práctica religiosa popular. La Virgen y la orisha Oshun son equivalentes, y Oshun se conoce como curandera, como Reyita. Nelson P. Valdes afirma esto, diciendo que

Cachita Caridad del Cobre is neither Catholic, Spanish, nor White. She is Oshun, the mulatta goddess of pleasure. An African hedonist masquerading as a Spanish saint, a Catholic shrine in a communist country, consumerist dreams in a revolutionary setting—Caridad del Cobre epitomizes the contradictions and combinations of Cuban life. (30)

Tomando esto en cuenta, el aspecto de las múltiples facetas de la religión no solo en Cuba, sino también a través del Caribe viene a la luz. En el caso de Reyita, la mezcla de todas estas fuerzas significa como ella representa a su patria por su manera de practicar la religión. Reyita nunca habla directamente de Oshun o las otras orishas, pero la conexión entre la Virgen y Oshun se conoce por todos los cubanos, incluyendo Reyita. La creación de la santería viene del proceso de la esclavitud, muy diferente que el cristianismo. Gabriela Castellanos Llanos dice que “a diferencia quizás de la cristiana, la santería es una religión donde las creencias son menos importantes que la acción”, destacando el elemento clave de los sacrificios o “ebos” de la santería, o en el caso de Reyita sus prácticas curanderas (64).

En la vida de Reyita, ella también experimenta “visiones que no me podía explicar” que empezó a desarrollar cuando vivió en Bayamo (Rubiera Castillo 94). Ella se refiere a Allan Kardec, conocido por sus estudios en el “espiritualismo científico” que básicamente habla de los médiums y sus habilidades. Reyita utiliza sus capacidades para ayudar a las personas en su comunidad, refiere otra vez a su Virgen: “siempre pensando que mi Virgencita me ayudaría a salir bien y, sobre todo, poder remediar en algo los problemas que me planteaban las personas que iban a mi casa a buscar una caridad” (Rubiera Castillo 94). A pesar de su fidelidad a la Virgen, Carmen Esther Lamas nota que “with the triumph of the Cuban revolution in 1959 and the new regime’s re-education campaigns of the 60s and 70s, the cult of the Virgen de la Caridad del Cobre went through three decades of decline” (185). Parece clave que, a pesar del triunfo de la Revolución, Reyita todavía siente tantas emociones por la Virgen a través de su vida. Lamas habla de un momento importante en el cual la Virgen se convirtió en la patrona cubana en 1998 por Fidel Castro diciendo que “the cult of the Virgen experienced in the 1990s a popularity similar to the one it enjoyed during the Republican period (1902-1959)” (185), que quizás está reflejada en esta obra publicada en 1997. La manera en que Reyita puede mezclar todas estas maneras de practicar la religión es única, pero como ella dice “En Cuba siempre fue así, y siempre lo será; aquí, todo el mundo camina” (Rubiera Castillo 96). Esta cita quiere decir que tanto el mundo vivo de Cuba como el mundo fantástico de fantasmas, espíritus, vírgenes, y orishas puede existir en armonía a pesar de los conflictos de las creencias religiosas o las prácticas espirituales.

El aspecto final de *Reyita* que tiene que ver con la idea de contradicciones es el de raza y los elementos políticos de la obra. Como se ha explicado anterior-

mente, Reyita se casó con Rubiera, un hombre blanco a propósito para asegurar que sus hijos no experimentaran los mismos prejuicios que ella experimentó en su vida. Hay múltiples momentos en la narración cuando Reyita recuenta los agravios que ella recibió como: *jocicúa*, que significa una persona con labios grandes un insulto común hacia las personas afrodescendiente; *bemba*, una boca grande con labios grandes y *prieta*, una persona con piel muy oscura (Rubiera Castillo 17, 28, 63, 68). Todos estos insultos son muy tristes, especialmente cuando Reyita habla del pasado de su familia en asociación con la esclavitud. Arianna Egues Cruz y Osneidy León Bermúdez hablan de esto como “aparecen sus antepasadas, en las cuales se percibe el uso de la memoria cultural, específicamente, la africana” (138). El aspecto de la memoria oral compartida es esencial cuando la obra habla de la historia de la familia de Reyita y cómo ellos vinieron de lo que es hoy en día el Congo a Cuba por la esclavitud. En un par de párrafos, Reyita habla de su familia y como ellos eran forzadas a salir de sus casas para ir al “vapor” para el viaje largo a través del océano mientras “comenzaron a tirar hombres al agua”, una práctica que fue común (Rubiera Castillo 20). Por el trauma de sus ancestros y la violencia que ella ha experimentado, una primera lectura del matrimonio entre Reyita y Rubiera parece extraño. Dado toda esta reflexión por parte de Reyita, la contradicción de su matrimonio se puede explicar sencillamente como un acto de rebelión por Reyita hacia el sistema racista. Ella es orgullosa de ser una mujer afrocubana con piel oscura, pero engaña al sistema por subir la escala social por casarse con un hombre blanco.

El aspecto político de la novela tiene mucho que ver con el involucramiento de Reyita en algunos de los movimientos y momentos más claves de la Revolución cubana. Sin embargo, las referencias a eventos políticos sí dicen mucho sobre cómo Reyita percibe el gobierno de Cuba. El contexto de la producción de esta obra es importante en cuanto a la consideración del mensaje político de Reyita. En la sociedad cubana pos-Revolución, la perspectiva de la matriarca de una familia con una historia de múltiples generaciones en el país. Por la experiencia familiar a través de todas las épocas más importantes en la categoría “moderna” de Cuba, el cuento de cómo Reyita y su familia llegaron a existir en esta sociedad en la cúspide de un siglo nuevo es distinto de otras autobiografías. A pesar de la perspectiva especial de esta familia, Karen Morrison explica otro asunto importante en cuanto a la narración de *Reyita*, la voz autoral (107). En la primera edición de 1997, Daisy Rubiera Castillo es autora, mientras la versión estadounidense de 2000 tiene Reyita como autora y Daisy como editora. Morrison arguye que “this demotion hides much of the contemporary racial politics of Cuba that contextualized the creation” de la obra (107). La implicación de esta decisión editorial tiene efectos negativos en cuanto a la representación del papel tanto de Daisy como Reyita. Morrison continúa explicando que para Daisy “the revolution’s rhetoric of racial equality and curtailment... allowed her

a degree of upward mobility and a sense of national belonging that had been largely unknown to her mother's generation of blacks and mulattoes" (107). Por eso, Rubiera Castillo tiene control sobre el marco del testimonio de su madre y, por su acceso más complejo a una educación formal en comparación con su madre y las otras mujeres ancestrales de su familia, Rubiera Castillo subraya el aporte por parte de su madre a los cambios sociales durante la Revolución en esta obra.

Reyita siempre se ha involucrado en grupos pro-revolucionarios como la Federación de Mujeres Cubanas, el Comité de la Defensa, y también la Milicia Nacional Revolucionaria, y también la Campaña Nacional de Alfabetización (Rubiera Castillo 126). A pesar de su propio involucramiento en la Revolución, ella habla profundamente de la explosión de La Coubre, y la muerte de Monín en el ataque (Rubiera Castillo 126-27). Reyita habla de su muerte como "morir por la patria es vivir —como dice nuestro *Himno Nacional*", que encarna el espíritu revolucionario que Reyita tiene (129, énfasis original). Dawn Duke analiza este aspecto del sacrificio militar, diciendo que "the drama of nationhood finds its most memorable expression in battles and glorious heroic figures of the past and present in whose tremendous actions are the very marks that sustain sentiments of pride and patriotism" (181). Por el sacrificio de su hijo, Reyita siente más fuerte su relación con la Revolución que antes. Aquí, la contradicción de perder un miembro de la Revolución o el sacrificio de sí mismo para el beneficio de la Revolución es un tema sensible. En el contexto cubano, el sacrificio es todo y por eso Reyita se ha sacrificado a sí misma varias veces por la causa más importante: el sustento de la Revolución.

Sobre todo, la manera en que se teje *Reyita* con la vida actual de Reyita tiene que ver con la conexión entre el proceso de crear el texto y los eventos actuales. Es fácil olvidar que la obra actualmente se presenta como un diálogo o una conversación entre madre e hija, una característica común con otras obras del testimonio como *Biografía de un cimarrón* y *Me llamo Rigoberta Menchú* en el sentido del aspecto de "recontar" una historia a alguien o una audiencia. En una situación así, es claro que habrá finales no concluidos y contradicciones no explicadas debidamente, pero cualquier vida actual es así. Reyita empieza con una introducción a la familia y al pasado de Reyita y sus ancestros, quienes tienen raíces afrodescendientes y la obra termina con una referencia al renacimiento y el reconocimiento de cómo la vida nunca tiene un plan fijo. A pesar de esta realidad que todos nosotros tenemos que enfrentarnos en algún momento, *Reyita* nunca pierde las "verdades" de Reyita, una mujer afrocubana normal y excepcional, las cuales siempre se pondrán en cuestión como cualquier otro asunto de la vida.

Obras citadas

- Castellanos Llanos, Gabriela. "Identidades raciales y de género en la santería afrocubana". *La Manzana de la Discordia*, vol. 4, no. 1, 2016, p. 63-72.
- Castro, Fidel. "Palabras a los intelectuales". 30 de junio 1961, Biblioteca Nacional de Cuba. Discurso.
- Dawn, Duke. *Literary Passion, Ideological Commitment: Toward a Legacy of Afro-Cuban and Afro-Brazilian Women Writers*. Bucknell UP, 2008.
- Egues Cruz, Arianna, y Osneidy León Bermúdez. "Afrofeminine literature in Cuba: *Reyita, sencillamente. Testimonio de una negra cubana nonagenaria*, by Daisy Rubiera Castillo". *Polígramas*, no. 51, 2020, pp. 117-48.
- González Echevarría, Roberto. "Biografía de un cimarrón and the novel of the Cuban Revolution." *NOVEL: A Forum on Fiction*, vol. 13, no. 3, 1980, pp. 249-63.
- Kornweibel, Karen Ruth. "Daisy Rubiera Castillo's *Reyita*: 'Mujer Negra' from Objectified to Empowered Subject". *Letras Hispanas*, vol. 7, 2010, pp. 67-79.
- Lamas, Carmen Esther. *The Virgen de La Caridad del Cobre and Cuban National Identity*. 2004. The University of Pennsylvania, PhD Dissertation.
- Morrison, Karen Y. "Afro-Latin American Women Writers and the Historical Complexities of Reproducing Race". *Meridians*, vol. 14, no. 2, 2016, pp. 88-117.
- Rubiera Castillo, Daisy. *Reyita, sencillamente. Testimonio de una negra cubana nonagenaria*. Instituto cubano del libro, 1997.
- Sanmartín, Paula. "*Custodians of History*": (Re)construction of Black Women as Historical and Literary Subject in Afro-American and Afro-Cuban Women's Writing. 2005. The University of Texas at Austin, PhD Dissertation.
- Valdés, Nelson P. "La Cachita y el Che: Patron Saints of Revolutionary Cuba". *Encounters*, vol. 15, 1989, pp. 30-34.

El desarrollo y la variación de la pragmática española: El caso del voseo

Jacqueline Shea
Arizona State University

Resumen: El voseo es un fenómeno lingüístico polémico y variado que se usa para la segunda persona singular en el idioma español. Mientras muchos estudios han explorado la dimensión lingüística de este fenómeno, no hay tantos que exploran su dimensión pragmática. Por esta razón, este trabajo repasa varios estudios que abordan la pragmática histórica (los cambios de connotación a través del tiempo) junto con la pragmática variacional (las connotaciones de los usos del presente) del voseo. Se encuentra que el voseo no tiene una historia lineal en cuanto a su prestigio y popularidad, y que hoy en día, los usos y connotaciones del voseo se diferencian mucho de región a región.

Palabras claves: Pragmática, voseo, lingüística histórica, lingüística variacionista, cambio lingüístico

Introducción a la pragmática

Este trabajo pretende explicar el desarrollo de la pragmática española desde un punto de vista histórico y de variabilidad, ambos intrínsecamente relacionados. Antes de indagar en el tema, no obstante, es necesario definir brevemente la pragmática y su alcance. La pragmática se originó como una filosofía americana que se popularizó por académicos como William James y Charles S. Pierce durante el siglo XIX. Sin embargo, fue Charles Morris (1938), quien categorizó la pragmática como uno de los tres componentes de la semiótica (junto con la sintáctica y la semántica), que traía la pragmática al estudio de la lingüística. Según Bossan (2018), Morris definió la pragmática como el estudio de la relación entre los signos y la mente de las personas que procesan y usan un lenguaje. Lagos (2007) define la pragmática lingüística moderna como la relación entre los ‘enunciados lingüísticos’, sus componentes comunicativos y si se les considera apropiados, aceptables y oportunos en un cierto contexto (4).

El trabajo de Fernández (2009) empezó a dividir la pragmática lingüística en dos categorías: la pragmática cognitiva y la pragmática sociocultural. Esta división se alinea con la división dentro del campo de la lingüística en torno a las teorías de Noam Chomsky y Lev Vygotsky. En cuanto a sus diferencias principales en la esfera pragmática, Fernández (2009) explica que la cognitiva se centra más en procesos internos, como la inferencia, que influyen en la pragmática, mientras que la sociocultural se centra más en factores contextuales y culturales que afectan el uso y interpretación de determinadas expresiones.

Este trabajo reconoce la importancia de considerar ambos espacios en el estudio de la pragmática, pero se enfoca más en la pragmática sociocultural

debido a su relación con el desarrollo variable de la pragmática española a través del tiempo y en varios lugares. En las siguientes secciones, se analiza la evolución de la pragmática española desde sus comienzos hasta la actualidad.

El estudio de la pragmática histórica

Durante los años formativos del estudio de la pragmática, se pensaba que muchos aspectos de la pragmática eran universales y fijos (Ridruejo Alonso 2002; Lagos 2007). Sin embargo, desde el siglo XIX, varios investigadores han decidido estudiar más detenidamente el contexto cultural y situacional que informa la pragmática de un cierto lenguaje en una cierta región. Ridruejo Alonso (2002) plantea que las diferencias de pragmática entre lenguajes y culturas han aparecido durante y debido a las evoluciones individuales de cada lenguaje y dialecto. Además, Ridruejo Alonso (2002) cita textos, diccionarios y descripciones metalingüísticas de un lenguaje como los artefactos que demuestran cómo la pragmática varía no solamente entre distintos lugares que comparten un lenguaje, sino también entre distintos puntos en el tiempo en que se habla dicho mismo lenguaje en el mismo lugar.

De hecho, Traugott (2012) define la pragmática histórica como una teoría que naturalmente conecta al cambio lingüístico que ocurre dentro de un lugar. Además, Traugott (2012) resalta la importancia de enfocarse en el cambio del significado dependiente del contexto en lugar del significado sin contexto, puesto que el último describe el cambio semántico y se relaciona más a un cambio literal en vez de un cambio contextual. Por esta razón, este trabajo analiza la pragmática histórica a través del ejemplo del voseo, fenómeno lingüístico que, en su mayoría, ha mantenido su significado sin contexto, pero con el tiempo ha experimentado cambios lingüísticos en cuanto al significado dependiente del mismo. Además, porque el español actualmente se ha difundido como un lenguaje, este trabajo toma en cuenta la variación pragmática del voseo en los países latinoamericanos que lo emplean actualmente.

La historia de los cambios pragmáticos del voseo en España

Mientras mucha gente cree que el *vos* es una abreviación del pronombre de segunda persona plural *vosotros* (Cisneros-Estupiñán 1996), en realidad es una forma de segunda persona singular que se puede usar como *tú* o *usted*. Sin embargo, Penny (2002) explica que el *vos* solía ser un pronombre más para denotar pluralidad que singularidad en latín. De hecho, Gilman y Brown (1958) notan que la forma *vos* siempre fue la forma de segunda persona plural hasta el siglo IV, cuando se empezaba a usarla para referirse al emperador romano. De acuerdo con Gilman y Brown (1958), hay dos hipótesis sobre la razón de este cambio: 1) el emperador romano se refería a sí mismo con la forma de primera persona singular *nos*, lo cual provocaba la respuesta de *vos* de sus subordinados,

o 2) había dos emperadores romanos entre Roma y Constantinopla, y por eso se usaba el *vos* para referirse a ambos. De cualquier modo, ese tiempo marca la conversión del *vos* en la forma de segunda persona singular formal mientras el *tú* todavía se usaba como la forma de segunda persona singular familiar en el latín (Gilman y Brown 1958; Páez Urdaneta 1981).

En cuanto al 'por qué' detrás de este cambio, es necesario pensar pragmáticamente. Debido al estatus y la distancia social del emperador, la forma de *vos* se asoció con la reverencia, la superioridad y el alejamiento relacional (Gilman y Brown 1958). Como resultado, los usos del *vos* más allá del emperador adoptaban estas características de formalidad. Aunque el *tú* y el *vos* efectivamente tuvieran el mismo significado semántico con referencia a este cambio, la significación pragmática se distinguía por el nivel de formalidad que requería la situación en que se manifestaba la forma de segunda persona singular. En suma, el *vos* se usaba para la gente desconocida o de estatus social más elevado, mientras que el *tú* se usaba para la gente familiar o de un estatus social igual o más bajo.

Después de la caída del imperio romano, no obstante, la pragmática del *vos* empezó a cambiar en las varias lenguas que vinieron del latín vulgar. Según Páez Urdaneta (1981), el *vos* comenzaba a usarse con personas y relaciones extra-grupales entre el siglo XII y XIV. En los contextos inter-grupales, las clases superiores empezaban a dirigirse hacia las inferiores utilizando el *vos* para indicar respeto, mientras que las clases inferiores todavía se referían a sus superiores como *vos* para reconocer la diferencia de estatus social. Durante ese tiempo, Páez Urdaneta (1981) explica que el uso del *vos* dejó de indicar reverencia como antes y solamente se empleaba por respeto.

Según Benavides (2003), el *vos* español perdió su connotación de formalidad y reverencia entre los siglos XIV y XVI. De acuerdo con Keniston (1937), los usos literarios del *vos* durante estos siglos eran los siguientes: 1) un *vos* usado como forma de tratamiento habitual entre iguales (de las clases altas) en conversaciones formales; 2) un *vos* respetuoso para dirigirse a un superior; 3) un *vos* respetuoso y considerado para dirigirse a un inferior; y 4) un *vos* de enojo y severidad dirigido a una persona a quien normalmente se otorgaba *tú*. Benavides (2003) plantea que los usos del *vos* en la vida cotidiana durante ese tiempo probablemente reflejaban estos usos literarios, los cuales confundían sus usos pragmáticamente. Como el *vos* se utilizaba en contextos más variables y debido a la necesidad de tener una forma que seguramente reconocía el estatus social, se empezaba a usar *vuestra merced* para indicar formalidad y reverencia con mayor certeza. Según Cisneros-Estupiñán (1996), debido a la alta jerarquización del Siglo de Oro (XVI), el uso del *vos* cabía entre la forma más formal *vuestra merced* y la menos formal *tú*, que registraba pocas pero consistentes interferencias hasta el siglo XVIII.

Curiosamente, con todos estos cambios, el uso del *vos* todavía se alineaba con las relaciones inter-grupales y extra-grupales. Por el siglo XVIII, el *tú* marcaba familiaridad mientras el *vos* indicaba la falta de la confianza a menos que se

hablara a alguien inferior. Con la nueva forma *usted* (*vuestra* + *merced*) para indicar formalidad y reverencia, y con esta connotación desagradable del *vos*, el último rápidamente desapareció de España.

Un aspecto adicional del *vos* empleado en España era su rol como un pronombre plural, el cual existía simultáneamente con su rol como un pronombre singular. Cisneros-Estupiñán (1996) escribe que la Gramática de lengua castellana de Nebrija marcó el *vos* como el pronombre de segunda persona plural de España en el siglo XIV. Para distinguir entre el *vos* singular y el *vos* plural durante esta época, se decían *vos* + *otros* para la formal plural, el cual se convierte en *vosotros* con el tiempo (Penny 2002). Sin embargo, la popularización del *vosotros* ocurrió después de la colonización de Latinoamérica (Myers 1997), mientras el *vos* todavía se usaba por los conquistadores. Por esta razón, el fenómeno del voseo existe actualmente en algunas partes de Latinoamérica. La siguiente sección explorará la evolución del voseo en Latinoamérica y su variación pragmática histórica.

La historia de los cambios pragmáticos del voseo en Latinoamérica

Como se mencionó, el voseo llegó a Latinoamérica en los barcos españoles con sus marineros. Antes del siglo XVI, cuando empezó la conquista de Latinoamérica, el voseo todavía representaba un signo de respeto en España (Gilman y Brown 1958). Como resultado, se manifestó en la connotación pragmática que los conquistadores traían a Latinoamérica. Investigadores como Rosenblat (1964) y Páez Urdaneta (1981) sugieren que todos los que llegaron a Latinoamérica adoptaban los patrones de habla de la clase alta porque se sentían como la nobleza en su nuevo contexto social. Montes Giraldo (1967) llamó a este fenómeno la hidalguización. Este fenómeno era el proceso de transmitir un sentimiento de superioridad entre los conquistadores a la gente indígena. En este proceso, según Montes Giraldo (1967), los colonizadores empleaban el voseo más comúnmente que en España. Esto fue en parte debido a la variedad de gente que colonizaba Latinoamérica y en parte debido al contexto temporal.

Varios investigadores (Blanco Fombona 1921; Cisneros Estupiñán 1996; Cuervo 1867) destacan la prevalencia de gente de la clase baja en la colonización de Latinoamérica, mientras otros (Benavides 2003; Rosenblat 1964) enfatizan que también había gente de la clase alta que desempeñaba un papel importante en la conquista. De todos modos, Montes Giraldo (1967) explica que todos los conquistadores, independientemente de su estatus en España, tenían la oportunidad de vivir como iguales en la clase alta en Latinoamérica. De acuerdo con Benavides (2003), esta igualación entre los hispanohablantes resultó en un cambio del voseo de algo que representaba respeto a algo que también representaba camaradería.

Sin embargo, ambos Kany (1976) y Caricaburro (1994) describen que, debido a la hidalguización, se empleaba el *vos* para demostrar la superioridad cultural de los conquistadores y denotar la inferioridad de los indígenas y eventualmente de los mestizos, los hijos de padres españoles e indígenas (para aprender más de los mestizos, consulte de la Cadena 2006). De acuerdo con muchos investigadores (Angulo Rincón 2010; Benavides 2003; Páez Urdaneta 1981), el tiempo y la geografía también influían en este cambio pragmático. Benavides (2003) enfatiza la importancia de los virreinos tempranos del siglo XVI o los centros que tenían más contacto e intercambio con España que adoptaban los cambios lingüísticos peninsulares. Esta adaptación resultaba en la desvalorización y eventual desaparición del voseo en estas áreas con virreinos tempranos.

Además, Páez Urdaneta (1981) indica que estas regiones específicas sufrieron una jerarquización más intensiva con la entrada continua de colonizadores de España, la cual también causó la pérdida de lo que Benavides (2003) denomina “el espíritu igualitario” que fomentaba el uso amplio del voseo (617). Ambos Benavides (2003) y Páez Urdaneta (1981) plantean que los nuevos colonizadores que no empleaban el *vos* y en cambio empleaban *vuestra merced* o *usted* gozaban de más prestigio que los nativos y colonizadores tempranos de los virreinos. Debido a que traían educación a estos centros también, los nuevos colonizadores de la ‘nueva’ clase alta afectaban el habla de sus regiones y las percepciones del voseo (Angulo Rincón 2010; Benavides 2003). En estas regiones con virreinos tempranos, como México, Perú y el Caribe, el uso del voseo casi ha desaparecido completamente debido a la temprana afluencia continua de los españoles. Como señala Rona (1993), el uso del *vos* siguió un camino similar en España y Latinoamérica, con la popularización del tuteo y la pérdida gradual del voseo.

Sin embargo, se sabe que todavía se usaba el *vos* ampliamente en algunas partes de Latinoamérica, como Centroamérica y el Río de la Plata. Por lo tanto, se puede preguntar en qué condiciones el uso del voseo prevalecía en estas regiones. De acuerdo con Benavides (2003), los virreinos en estas regiones remotas de Latinoamérica no se fundieron hasta siglos después que los demás. Además, Benavides (2003) establece que estas regiones estaban gobernadas por soldados y no les interesaban mucho a las personas de la clase alta, lo cual significa que los nuevos patrones de habla española realmente no viajaban a estas regiones. Como resultado, los usos originales y tempranos del voseo en Latinoamérica permanecieron en estas regiones porque disponían de más tiempo para regularizarse sin mucha intromisión (Angulo Rincón 2010; Benavides 2003).

El voseo, no obstante, no se usaba en maneras uniformes y constantes en las regiones de Latinoamérica que lo emplean hoy. Las siguientes secciones exploran la historia reciente junto con los usos y connotaciones contemporáneos del voseo en Latinoamérica.

Las categorías del voseo actual

Páez Urdaneta (1981) identifica dos categorías actuales del voseo en que encajan los países latinoamericanos: 1) el voseo regional, que solamente se usa en ciertas regiones y es débil en comparación con el tuteo; y 2) el voseo nacional, que se usa por mucha de la gente. Los países de la primera categoría incluyen a México, Panamá, Colombia, Venezuela, Perú, Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana. Benavides (2003) divide la segunda categoría, el voseo nacional, en dos partes: 1) el voseo estable, que no ha experimentado muchos cambios; y 2) el voseo inestable, que tiende a competir con el tuteo. El voseo de Centroamérica, Argentina, Paraguay y Uruguay se considera estable, mientras el voseo de Bolivia y Ecuador se considera inestable. Las siguientes secciones se dividen por estas categorías para examinar la pragmática del voseo en regiones comparables.

El voseo regional

En la mayoría de los países con el voseo regional, su uso no es muy común y viene acompañado por un estigma social. Angulo Rincón (2010) nota como en México, por ejemplo, solamente se emplea el *vos* en los estados de Chiapas y Tabasco debido a su dependencia temprana de la Capitanía General de Guatemala en vez de un virreinato. Aunque se use dentro de los contextos familiares en estos estados, también es conocido por su popularidad entre los indígenas y gente de “escasa formación”, el cual implica el estigma de su uso regular (Angulo Rincón 2010: 282). Similarmente, Quilis y Graell Stanziola (1989) afirman que el voseo en Panamá es bastante estigmatizado. El voseo de Panamá solamente existe en las zonas rurales cerca de la frontera con Costa Rica (Angulo Rincón 2010; Páez Urdaneta 1981) y frecuentemente se considera una forma que requiere la corrección en las escuelas (Quilis y Graell Stanziola 1989).

Los países de Perú y Venezuela muestran patrones similares con ciertas regiones que emplean el voseo con niveles variantes de estigmatización (Angulo Rincón 2010; Lipski 1994). En Perú se emplea el *vos* en las tierras altas y cerca de la frontera de Ecuador, y a veces se emplea con el *tú* (Angulo Rincón 2010); sin embargo, Lipski (1994) nota que la clase alta urbana tiende a evitar el voseo. En Venezuela, el uso del *vos* en ciertas regiones (como Zulia y Maracaibo) representa una marca de identidad local, mientras en otras regiones (como la región andina) se estigmatiza el uso del *vos* (Páez Urdaneta 1981).

Colombia, por su parte, tiene una relación un poco más compleja con el *vos* en comparación con los otros países del voseo regional. La gente de las regiones de Antioquia, el Valle del Cauca y (con menos frecuencia) Bogotá emplea el *vos* en los contextos extremadamente familiares, como con la familia, mientras el *usted* es más formal y el *tú* es un intermediario (Angulo Rincón 2010; Lipski 1994; Páez Urdaneta 1981). Un estudio por Simpson (2002) encuentra como las connotaciones del voseo se diferencian entre las clases altas y bajas en la

ciudad de Cali, Colombia. En las clases más altas, el uso del *vos* es muy familiar, pero también se considera incorrecto (con el *tú* como la forma correcta) y causa vergüenza cuando se sale en la esfera pública (Simpson 2002). En las clases más bajas, el voseo es un signo de solidaridad entre iguales y el tuteo es inapropiado a menos que se quiera coquetear o aparecer más aculturado (Mason y Nicely 1995; Simpson 2002). Sin embargo, sin importar la clase social, hay dos reglas pragmáticas que encuentra Simpson (2002): 1) si se usa el *vos* con una persona de clase más alta o más baja, se considera descortés, y 2) el uso del *vos* puede indicar que el hablante está enojado y que quiere (o por accidente) insultar a otras personas.

En cuanto al voseo de Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana, es tan marginal que supuestamente no tiene una connotación pragmática en cuanto a su uso cotidiano (Angulo Rincón 2010; Lipski 1994). Sin embargo, en su estudio sobre el voseo en Cuba, Bjelland Aune (2019) encuentra que, aunque sea pragmáticamente extraño su uso en personas jóvenes, el voseo es parte de la jerga de la gente mayor en una pequeña cantidad de regiones (como Camagüey y Gamma) de Cuba hoy en día. A la vez, Bjelland Aune (2019) reporta que el voseo no es tan estigmatizado en las ciudades de Cuba, lo cual difiere de lo previamente señalado en otros países. Es difícil saber si estos resultados divergentes surgen debido al lugar, tiempo o cantidad de participantes, pero demuestra que hay más que aprender en esta área sociolingüística y pragmática. A pesar de todo, las variables complejas de los resultados de esta investigación y la de Simpson (2002) sugieren que el voseo en Puerto Rico, la República Dominicana y tal vez en otros lugares también existe en más contextos de los que sabemos dentro de los países del voseo regional.

El voseo nacional inestable

El voseo nacional inestable existe en Bolivia y Ecuador porque se colonizaron al final del siglo XVI, el cual era un tiempo de cambio lejos del voseo en España, pero antes de su desaparición completa. Actualmente, hay variación significativa entre el uso y las percepciones del voseo y el tuteo en estos dos países. Según Lipski (1994), el uso del voseo en Bolivia es más difundido en las tierras bajas y el sur, mientras que se usan ambas formas en las tierras altas urbanas. De acuerdo con Angulo Rincón (2010), se considera la norma culta emplear el *vos* en el norte del país en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. En esta ciudad específica, el *tú* tiene una connotación negativa, mientras que en la zona andina se mezclan el *vos* y el *tú* (Angulo Rincón 2010). En su estudio de los rasgos gramaticales de Bolivia, Quilis (2001) observa que sesenta por ciento de los participantes de todo el país creen que el voseo es correcto mientras el otro cuarenta por ciento creen que es incorrecto. Por lo tanto, la pragmática del voseo en Bolivia claramente varía de región a región.

En Ecuador existe una variación similar del voseo. Angulo Rincón (2010) explica que el norte del país (como la ciudad de Esmeralda) acepta y emplea el voseo regularmente sin importar la clase social, mientras en la sierra se mezclan el *vos* y el *tú*. Lipski (1994) nota que el *tú* es la forma asociada con los hispanohablantes monolingües de las tierras altas y el *vos* es la forma asociada con los hablantes de lenguas indígenas. Sin embargo, un estudio reciente por Ennis (2011) sobre las funciones sociales del voseo en las sierras (específicamente en Quito) muestra la gran complejidad pragmática de este fenómeno lingüístico en Ecuador.

Uno de los descubrimientos más importantes de Ennis (2011) es que, aunque el voseo sea un marco de identidad regional en la sierra, su uso es muy polémico y complejo en ciertos contextos. En las clases más bajas, se usa el *vos* con la familia y los amigos para expresar la intimidad, mientras que en las clases más altas se usa el *vos* con la familia íntimamente, pero con amigos para bromear (Ennis 2011).

Una similitud notable entre los datos de Ennis (2011) y los datos de Bjelland Aune (2019) en su estudio del voseo en Cuba es que el uso del *vos* puede parecer muy descortés y mostrar enojo en cualquier de los contextos sociales. Dos ejemplos que destacan esta idea radican en el hecho de que los niños son castigados por llamar a su maestro *vos* y que es común emplear el *vos* irregularmente durante momentos de ira (Ennis 2011). Estas anécdotas recientes de Ennis (2011) demuestran que el voseo regional es aún más variado y complejo que el voseo inestable debido a sus usos más difundidos.

El voseo nacional estable

El voseo nacional estable existe en dos regiones principales: el Río de la Plata y Centroamérica. Los países del Río de la Plata (Argentina, Paraguay y Uruguay) comparten muchos rasgos lingüísticos debido a la geografía remota e historia compartida. De los tres, Argentina usa el *vos* con más regularidad y para mucha gente forma una parte de la identidad nacional (Angulo Rincón 2010; Lipski 1994; Lydevik 2014). De hecho, Angulo Rincón (2010) declara que Argentina fue el primer país latinoamericano que legitimó el uso del *vos* en 1982, lo cual resultó en el reemplazo del *tú* con el *vos* como la forma de segunda persona singular familiar que se enseña en las escuelas. Hay varias hipótesis sobre la razón por la percepción favorable hacia el voseo en Argentina. De acuerdo con Angulo Rincón (2010), durante los años de la independencia de la Argentina, Domingo Faustino Sarmiento, figura notable en la historia de la Argentina, encabezó el movimiento de independencia lingüística contra España, lo cual favoreció las perspectivas más positivas del uso único percibido del *vos* en Argentina. Además, Páez Urdaneta (1981) resalta que la gran cantidad de inmigrantes que llegó a Argentina durante el siglo XIX adoptó el *vos* sin conocimiento del estigma

negativo en otros países. Sin embargo, aún con su uso bastante difundido y su relación a la identidad nacional, todavía existen distinciones pragmáticas del voseo en Argentina que se deben tomar en cuenta.

Varias investigaciones han demostrado que el voseo tiene una connotación descortés casi universal cuando se emplea en contextos no familiares o asociados al enojo (Fontanella de Weinberg 1976; Johnson y Grinstead 2011). Sin embargo, un estudio más reciente por Lydevik (2014) encuentra que muchos argentinos prefieren el *vos* en lugar el *tú* y que el *vos* aún es la forma más prestigiosa. El estudio de Johnson (2016) parcialmente reconcilia estos descubrimientos contradictorios con su argumento de que el uso del *vos* no implica una mala educación, sino que implica la inmediatez de una situación específica (en contraste con el *tú* más neutral). De todos modos, la mayoría de las investigaciones del voseo en Argentina indican que el *vos* se emplea muy libremente en una variedad de contextos independientemente de la clase socioeconómica, la edad y la educación (Carricaburo 1994; Lydevik 2014). Esto muestra que, aunque exista variación pragmática hasta cierto punto, el uso del *vos* no tiene connotaciones generalizadas basadas en clase social, como en los países ligados al voseo regional o el voseo inestable.

Mientras que Paraguay y Uruguay también emplean el *vos* con frecuencia, la forma no es tan aceptada en estos países como en Argentina (Bertolotti y Coll 2003; Ramsey 2019). Además, Benavides (2003) nota que ha disminuido el uso del voseo en estos dos países también. En cuanto al voseo en Paraguay, no hay muchos datos, sino que se plantea que el voseo coexiste con el tuteo y comparte rasgos con el voseo de Argentina y Uruguay (Angulo Rincón 2010; Benavides 2003; Páez Urdaneta 1981). En cuanto al voseo de Uruguay, por otro lado, hay otras complejidades que valen la pena explorar.

Moyna y Loureiro-Rodríguez (2017) consideran que el voseo es más común en el centro y oeste de Uruguay, mientras el tuteo es más común en el este. Sin embargo, un estudio del voseo específicamente en Montevideo por Weyers (2009) sugiere que el voseo ha experimentado cambios de fuerza en las últimas décadas. Según Weyers (2009), aunque mucha gente de Uruguay no se sienta cómoda al usar el tuteo, el *tú* se emplea por la gente de las clases más altas en los contextos de formalidad relativa. A la vez, Weyers (2009) encuentra que la gente de las clases más bajas tiende a usar el *vos* en todos los contextos y que el uso del *vos* es una marca de clase social. Bertolotti y Coll (2003) apoyan esta aserción al encontrar que el voseo no se enseña en el sistema de la educación pública hasta la escuela secundaria, donde apenas está incluido en los libros de texto. Sin embargo, Weyers (2009) también encuentra que el estigma del voseo disminuye en Montevideo y sugiere que seguirá el paradigma del voseo del resto del Río de la Plata en los próximos años. Este cambio hacia el voseo crudamente contrasta con los países del voseo regional y el voseo inestable, lo cual demuestra que el voseo no está en proceso de desaparición total hoy en día.

Otra región que emplea el *vos* con regularidad es Centroamérica. Varias investigaciones notan la prevalencia del voseo en Centroamérica y su rol como una marca de identidad nacional (Angulo Rincón 2010; Lipski 1994; Páez Urdaneta 1981). Sin embargo, mientras se emplea el *vos* en maneras gramaticalmente similares dentro de Centroamérica (Sønneland 2012), la pragmática de este fenómeno lingüístico varía de país a país (Ramsey 2019). Por ejemplo, los usos apropiados del *vos* en Honduras (Benavides 2003) y Nicaragua (Rey 1997) casi no se relacionan a la clase social o la formalidad de una cierta situación, sino que solamente se relacionan al grado de confianza entre hablantes y la edad de la persona a la que se dirige. El Salvador, por otro lado, sigue un patrón que ya se ha visto. Michnowicz y Place (2010) recalcan que el *vos* de El Salvador es la opción más informal y familiar, mientras el *usted* es el más formal y el *tú* se emplea en contextos familiares más corteses. En Costa Rica también se emplea el *vos* en contextos más familiares, Angulo Rincón (2010) nota que el uso del *tú* a menudo se considera pedante.

Guatemala, cabe mencionar, es un país con una connotación pragmática única del voseo. En su estudio del uso del *vos* entre los ladinos (la gente que no sigue el estilo de vida indígena) de Guatemala, Pinkerton (1986) encuentra que el *vos* se emplea ampliamente por gente de todos los niveles de educación, clase social, edades y regiones. Sin embargo, Pinkerton (1986) reconoce que solamente se considera apropiado cuando una mitad de la población (los hombres) utiliza el *vos*, mientras se espera que la otra mitad (las mujeres) utilice el *tú*. El uso del *vos* entre las mujeres es considerado crudo y los hombres casi siempre lo usan para expresar solidaridad o intimidad con otros hombres (Pinkerton 1986). De hecho, Pinkerton (1986) reporta que el uso del voseo se considera muy vulgar por algunas mujeres, mientras otras lo ven como un signo de cortesía y educación. El caso de Guatemala es particularmente interesante, ya que demuestra que pueden existir normas pragmáticas en un lugar que no encajan con otros lugares con rasgos gramaticales idénticos. De igual manera, ilustra que, sin importar la categoría en que se inserta el país, el voseo nunca es completamente estable en cuanto a su uso pragmático.

Conclusión

Este trabajo ha explorado el desarrollo histórico de la pragmática del voseo y sus variaciones actuales. La perspectiva histórica provee una representación a nivel macro de la pragmática, la cual demuestra cómo el ámbito social afecta el cambio de significado en un contexto determinado. Mientras el voseo experimentaba unos pocos cambios lingüísticos y semánticos desde sus raíces latinas, se puede trazar una serie significativa de cambios pragmáticos dentro de estos canjes lingüísticos y semánticos en su momento de transferencia a la región latinoamericana. Las complejidades pragmáticas que influyen en los usos y la

asimilación del voseo en ciertas regiones resultan notables. En este sentido, aún se puede trazar este trayecto lingüístico cuando se presta atención a la variación del voseo en la actualidad.

Sin embargo, aún teniendo en cuenta las variaciones notadas en este trabajo, no es posible pintar una ilustración perfecta de la variación del voseo actual. Esto se debe en parte debido a la pequeña cantidad de estudios recientes en torno a la pragmática del voseo, también al componente personal de la pragmática y a la variación de opiniones que existe de persona a persona. Este trabajo intencionalmente incluye un alcance amplio de la pragmática del voseo desde sus raíces latinas hasta la actualidad, con el fin de demostrar que los fenómenos lingüísticos no representan ningún estándar aprendido en los textos.

En cuanto al uso actual del voseo, se puede ver que hay variación no solamente por categoría y país, sino también por región y contexto social. Sin embargo, todavía es posible resumir los patrones más prevalentes del voseo. En primer lugar, casi todos los países voseantes albergan el tuteo, hasta cierto punto. Además, entre los dos, el voseo usualmente es la forma más familiar y contiene más restricciones pragmáticas. En las clases bajas, no obstante, estas restricciones a menudo no se aplican y a veces se invierten. Otro patrón que se puede observar en muchos lugares radica en la implicación de la ira, la inmediatez o la mala educación del voseo, especialmente en contextos extra-grupales. Al mismo tiempo, se sabe que, para ciertos sectores de la población, el voseo es la forma cotidiana de la segunda persona singular familiar en casi todos los contextos. Si es posible decir algo para unificar el consenso de cómo se usa el voseo actualmente, es que todo depende del contexto de su utilización.

Aunque el voseo técnicamente es una forma más o menos igual al tuteo, los factores que existen más allá de la lingüística crean otro nivel sutil de significado para esta forma de segunda persona singular. La existencia de este nivel enfatiza no solo la variación y subjetividad de lenguaje, sino también la importancia de apreciar tanto la semántica como la pragmática de las formas de hablar entre varias poblaciones hispanohablantes. La pragmática, como la semántica, de todas las poblaciones hispanohablantes ha cambiado desde el nacimiento del idioma y continuará haciéndolo. Se espera que este entendimiento anime a la gente a reconstruir sus pensamientos sobre el prestigio de las poblaciones que usan el voseo y fomentar una apreciación hacia el cambio lingüístico que contribuye con cada palabra.

Obras citadas

- Angulo Rincón, Lizandro. (2010). "Voseo, el otro castellano de América". *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, pp. 267-88.
- Benavides, Carlos. (2003). "La distribución del voseo en Hispanoamérica". *Hispania*, vol. 86, no. 3, pp. 612-23.

- Bertolotti, Virginia, y Magdalena Coll. (2003). "A Synchronical and Historical View of the Tú/Vos Option in the Spanish of Montevideo". *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*, editado por Silvina Montrul y Francisco Ordóñez, pp. 1-12.
- Bjelland Aune, Karoline. (2019). *El voseo en Cuba*. Tesis. The University of Bergen.
- Blanco-Fombona, Rufino. (1921). *El conquistador español del siglo XVI*. Editorial Mundo Latino.
- Bossan, Rita. (2018). "History and Scope of Pragmatics". *Discourse Analysis and Pragmatics: Issues in Theory and Practice*, editado por Gbenga Ibileye, pp. 47-69.
- Cadena, Marisol de la. (2006). "¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas". *Universitas Humanística*, vol. 61, pp. 51-84.
- Carricaburo, Norma B. (1994). *El voseo en la literatura argentina*. Tesis. Universidad de Buenos Aires.
- Cisneros-Estupiñán, Mireya. (1996). "Aspectos histórico-pragmáticos del voseo". *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, vol. 51, no. 1, pp. 27-43.
- Cuervo, Rufino José. (1867). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Instituto Caro y Cuervo, 1955.
- Ennis, Georgia. (2011). *The Social Functions and Implications of Voseo in Quito, Ecuador: A Linguistic and Anthropological Account*. Tesis. University of Michigan, 2011.
- Fernández, Francisco Moreno. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Grupo Planeta (GBS).
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. (1976). "Analogía y confluencia paradigmática en formas verbales de voseo". *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, vol. 31, no. 2, pp. 249-72.
- Gilman, Albert, y Roger Brown. (1958). "Who Says 'Tú' to Whom". *ETC: A Review of General Semantics*, vol. 15, no. 3, pp. 169-74.
- Johnson, Mary C. (2016). "Pragmatic Variation in Voseo and Tuteo Negative Commands in Argentinian Spanish". *Forms of Address in Spanish across the Americas*, editado por María Irene Moyna y Susana Rivera-Mills, John Benjamins Publishing Company, pp. 127-48.
- Johnson, Mary, y John Grinstead. (2011). "Variation in the Voseo and Tuteo Negative Imperatives in Argentine Spanish". *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, vol. 17, no. 2, pp. 99-104.
- Kany, Charles E. (1976). *Sintaxis hispanoamericana*. Gredos.
- Keniston, Hayward. (1937). *The Syntax of Castilian Prose*, vol. 2. University of Chicago Press.
- Lagos, Cristián. (2007). "Aportes de la pragmática transcultural al estudio cultural". *VI Congreso Chileno de Antropología*, Colegio de Antropólogos de Chile AG, pp. 1501-11.
- Lipski, John M. (1994). *Latin American Spanish*. Addison-Wesley.
- Lydevik, Maria. *¡Solo vos!: Un estudio sociolingüístico sobre las actitudes hacia el voseo argentino*. Tesis. Dalarna University, 2014.
- Mason, Keith, y Kenneth Nicely. (1995). "Pronouns of Address in Spanish-Language Textbooks: The Case for vos". *Foreign Language Annals*, vol. 28, no. 3, pp. 360-70.
- Michnowicz, Jim, y Soraya Place. (2010). "Perceptions of Second Person Singular Pronoun Use in San Salvador, El Salvador". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, vol. 3, no. 2, pp. 353-78.

- Morris, Charles William. (1938). "Foundations of the Theory of Signs". *International Encyclopedia of Unified Science*, University of Chicago Press, pp. 1-59.
- Montes Giraldo, y José Joaquín. (1967). "Sobre el voseo en Colombia". *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, vol. 22, no. 1, pp. 21-44.
- Moyna, María Irene, y Verónica Loureiro-Rodríguez. (2017). "La técnica de máscaras emparejadas para evaluar actitudes hacia formas de tratamiento en el español de Montevideo". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 15, no. 2, pp. 47-82.
- Myers, George. (1997). "A Diachronic History of Spanish Second Person Pronoun Vos". *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, vol. 23, no. 1, pp. 87-90.
- Páez Urdaneta, Iraset. (1981). *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*. Casa de Bello.
- Penny, Ralph. (2002). *A History of the Spanish Language*. Cambridge UP.
- Pinkerton, Anne. (1986). "Observations on the tú/vos Option in Guatemalan Ladino Spanish". *Hispania*, vol. 69, no. 3, pp. 690-98.
- Quilis, Antonio. (2001). "Notas gramaticales sobre la lengua española de Bolivia". *Lexis*, vol. 25, no. 1-2, pp. 201-21.
- Quilis, Antonio, y Matilde Graell Stanzola. (1989). "El voseo en Panamá". *Revista de filología española*, vol. 69, no. 1/2, pp. 173-78.
- Ramsey, Ian. (2019). *The Voseo Phenomenon: An Analysis of the History, Structural Patterns, and Pragmatic Uses and Perceptions of Voseo in the Spanish-speaking World*. Tesis. University of California.
- Rey, Alberto. (1997). "Social Correlates of the 'Voseo' of Managua, Nicaragua Workplace, Street, and Party Domains". *Hispanic Journal*, vol. 18, no. 1, pp. 109-26.
- Ridruejo Alonso, Emilio. (2002). "Para un programa de pragmática histórica del español". *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Gredos.
- Rona, José Pedro. (1993). "El problema de la división del español americano en zonas dialectales". *La división dialectal del español de América*, editado por Francisco Moreno Fernández, Universidad de Alcalá, pp. 63-76.
- Rosenblat, Angel. (1964). "Base del español de América: nivel social y cultural de los conquistadores y Pobladores". *Boletín de Filología*, vol. 16, pp. 171-230.
- Simpson, JoEllen M. (2002). "The 'American Voseo' in Cali, Colombia: An Ethnographic Study". *Romansk forum*, vol. 15, pp. 25-32.
- Sønneland, Anne Margrethe. (2001). "El voseo: una manera americana de hablar". *Romansk Forum*, vol. 14, no. 2, pp. 3-8.
- Traugott, Elizabeth Closs. (2012). "Pragmatics and Language Change". *The Cambridge Handbook of Pragmatics*, editado por Keith Allan y Kasia Jaszczolt, pp. 549-65.
- Weyers, Joseph R. (2009). "The Impending Demise of Tú in Montevideo, Uruguay". *Hispania*, vol. 92, no. 4, pp. 829-39.

Evangelistas de solidaridad: La imaginación creativa de Albert Camus y Gabriel García Márquez

Armando Guerrero Estrada

Boston College

Resumen: Este artículo analiza *El extranjero* y *La peste* de Albert Camus y *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, usando temas de la filosofía, religión y estudios literarios. Analizando las obras de Camus y *Cien años de soledad*, sobresalen varias semejanzas como: el existencialismo, el absurdismo y la peste. Lo más notorio es que, en una manera similar a la de Camus, Gabriel García Márquez también critica la condición humana, y recalca la solidaridad con el prójimo. Esta crítica de García Márquez se pierde cuando el investigador innecesariamente se enfoca, solamente, en la fundación (el libro de Génesis) y destrucción de Macondo (el libro de Apocalipsis) y no lee *Cien Años de soledad* desde el punto de vista de los evangelios.

Palabras claves: solitud, solidaridad, absurdismo, peste, imaginación, evangelios

Introducción

Desde la publicación de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez en 1967, mucho se ha escrito sobre la novela, su escritor y su recepción. Entonces, el trabajo del crítico literario es difícil, ya que se ha escrito tanto. ¿Es posible que uno pueda añadir una perspectiva nueva o agregar ideas innovadoras? Tal vez sí, pero para lograr esto, un trabajo interdisciplinario es necesario. La implementación de términos y elementos de la disciplina de estudios religiosos combinados con la filosofía y la literatura provee una interpretación nueva y única de *Cien años de soledad*. La publicación de la novela ocurre solamente siete años después de la muerte trágica de Albert Camus, el escritor de *El mito de Sísifo* (1942), *El extranjero* (1942) y *La peste* (1947). En *El extranjero*, Camus critica el sufrimiento de la humanidad y la tendencia solipsista de la humanidad. Por otro lado, en *La peste*, la lucha contra esta plaga simboliza la resistencia de los franceses en contra de la invasión nazi durante la Segunda Guerra Mundial. Analizando las obras de Camus y *Cien años de soledad*, sobresalen varias semejanzas como: el existencialismo, el absurdismo y la peste. Además, de una manera similar a la de Camus, Gabriel García Márquez también critica la condición humana, y recalca la solidaridad con el prójimo. Esta crítica de García Márquez se pierde cuando el investigador innecesariamente se enfoca solamente en la fundación (el libro del Génesis) y destrucción de Macondo (el libro de Apocalipsis) y no lee *Cien años de soledad* desde el punto de vista de los evangelios. Al leer ambos autores, de esta manera, se puede observar que *Cien años de soledad*, la gran obra de Gabriel García Márquez fue inspirada por el

trabajo de Camus y puede ser interpretada como crítica sobre la condición humana y un llamado a la solidaridad.

Camus y el absurdismo

Para poder analizar mejor las similitudes entre ambos escritores, es importante una sinopsis sobre la vida de Camus y un resumen de sus dos obras más populares: *El extranjero* y *La peste*. Dos eventos que particularmente impactaron su vida profundamente fueron la Primera y Segunda Guerra Mundial. Él nació en 1913, un año antes de la Primera Guerra Mundial y creció en plena posguerra. Durante la Segunda Guerra Mundial, los nazis invadieron Argelia, Francia, ciudad natal de Camus. Bajo estas condiciones, Camus escribe *El extranjero* y *La peste*, obras llenas de existencialismo y pesimismo.

El absurdismo, término filosófico popularizado por Camus, obtiene sus raíces del movimiento filosófico existencialista. En esta rama filosófica, la palabra “absurdo” significa: “la falta de correspondencia entre nuestra necesidad mental para explicarnos el mundo en que vivimos y la incoherencia con que éste se nos muestra en la realidad” (García 125). Según Emilio García, crítico de la literatura latinoamericana del Siglo XX: “para Camus, hay un absurdo intrínseco en la condición humana” (125). Como resultado, la humanidad se encuentra en una búsqueda eterna y constantemente batallando para darle sentido a la vida. Hablando sobre la condición humana, James W. Woelfel dice lo siguiente:

Equipped with capacities for thinking, communicating, valuing, imagining, and desiring that are in some ways wildly disproportionate, given the limitations imposed by the natural environment and of living together with one another, human creatures struggle the best they can to carve out a habitable world for themselves—a world ideally marked by a reasonable modicum of food and shelter, stability, peace, justice, meaningful work, satisfying human relationships, outlets for sense-satisfaction, imaginative expression like art and religion, and search for and transmission of knowledge. Human beings suffer under and inflict many forms of bondage: they are prey to the chance cruelties of heredity and environment, disease and natural disaster, ignorance and superstition, internal oppression by one’s own unconscious desires and external oppression by neighbors and political systems. Yet through it all a surprising number of persons display quiet courage, decency, dignity, and love, and affirm what happiness there is to be found in life. This, for Camus, is simply the human condition. (65)

Teniendo en cuenta que Camus vivió durante las dos guerras mundiales, es fácil entender por qué mantiene un punto de vista tan pesimista sobre la condición humana en sus obras.

Quizá se puede realizar un paralelo entre la vida del autor Camus, y la vida de Sísifo, quien es condenado a empujar la peña hasta la cumbre de una montaña solamente para verla caer y empezar la misma rutina de nuevo. En *El mito de Sísifo*, el narrador sostiene: “The gods had condemned Sisyphus to ceaselessly rolling a rock to the top of a mountain, whence the stone would fall back of its own weight. They had thought that there is no more dreadful punishment than futile and hopeless labor” (107). Según Camus, su vida, la vida de los argelinos en particular y la del hombre en general, sostiene una condición como la de Sísifo, constantemente empujando la peña con la certeza de que siempre caerá.

El absurdismo es explícito en *El mito de Sísifo*, pero en la novela *El extranjero* también se desarrolla. Meursault, el protagonista de la obra, vive una vida ordinaria y predecible. Su vida es tan fastidiosa que cuando recibe la noticia de la muerte de su madre, él contesta de forma indiferente: “Mother died today. Or, maybe, yesterday; I can’t be sure” (1).

Meursault asiste al velorio de su madre, pero nunca abre el ataúd; sin embargo, lo más notorio es que no llora. Un día después del velorio, comienza una relación con Marie, una señora con quien trabaja, pero esta relación no se basaba en el amor. Por el contrario, es una relación vacía, en la cual Meursault solamente se preocupa por sí mismo y no por su pareja. Con esta mentalidad y actitud, él podría encajar como miembro de la familia Buendía, porque “their egocentric attitude is shared by the whole family, for everyone in the Buendía household is too wrapped up in his own affairs to think of anyone else” (Higgins 44). El tema del absurdismo se desarrolla a profundidad durante una cita en la playa, Meursault fusila a un árabe y es encarcelado. Mientras está en la cárcel, se da cuenta de lo absurda que es su vida. Los abogados, en vez de enfocarse en el fusilamiento, atacan a Meursault por no haber llorado al recibir la noticia sobre la muerte de su madre. Eventualmente, el jurado lo condena a la muerte no por el asesinato del árabe sino por ser incapaz de mostrar ninguna emoción apropiada con respecto a su relación con los demás. El tema del absurdísimo se refleja específicamente en los pensamientos del protagonista cuando está solo en su celda. Él dice: “So I learned that even after a single day’s experience of the outside world a man could live a hundred years in prison” (*El extranjero* 98). Como muchos de los hombres de la familia Buendía, quienes se encierran en su cuarto, Meursault está encerrado en su celda y vive en soledad. Contrario a los Buendía, él llega a un punto en cual se da cuenta que existen más personas en este mundo. Pensando en las personas que viven en el mundo exterior, él se mantiene sano y sigue siendo un optimista hasta su muerte. Se puede decir que una persona puede superar cien años en prisión y en soledad sabiendo que lo que le espera es la experiencia de un *buen día*.

Es importante enfatizar una crítica más en la obra de Camus: durante el tiempo que Meursault pasa en la cárcel, él rechaza las visitas del capellán, cuya Biblia y crucifijo se usan para justificar la muerte de los inocentes. Este punto

se puede interpretar como una crítica de Camus hacia la iglesia católica por ser cómplice en la muerte de miles de personas en Francia. Aunque está presente, la iglesia no hace lo necesario para apoyar a la gente necesitada. Es precisamente el silencio de la iglesia católica lo que Camus critica. El narrador indica que el sacerdote: “seemed so cocksure, you see. And yet none of his certainties was worth one strand of a woman’s hair. Living as he did, like a corpse, he couldn’t even be sure of being alive” (*El extranjero* 151). Este sacerdote es semejante al padre anciano de Macondo. El narrador describe al Padre Nicanor Reyna como: “un anciano endurecido por la ingratitud de su ministerio. Tenía la piel triste, casi en los puros huesos y el vientre pronunciado y redondo” (García Márquez 104).

Al igual que Camus, García Márquez critica la religión y a la iglesia por no haber hecho lo suficiente por la gente sufriente. Esto es evidente cuando el Padre Nicanor Reyna está presente, pero no ejecuta los pasos necesarios para prevenir la destrucción de la familia Buendía o la ciudad de Macondo; no ofrece su consejo a la familia Buendía cuando más lo necesitan. Al contrario, él reina sobre el pueblo: “Entonces el padre Nicanor se elevó doce centímetros sobre el nivel del suelo” (106-07). Como comentario, su elevación se podría interpretar no tanto por su santidad sino por el dominio que posee sobre su rebaño. El Padre Reyna se preocupa más por su propia vida que la vida de otros; cuando uno de sus feligreses, José Arcadio Buendía, lo necesita, no está presente. El narrador explica: “preocupado por su propia fe, el cura no volvió a visitarlo” (107). En lugar de ser un párroco, cuya fe y servicio son dedicados a los de más, su actitud no cambia durante la novela y se mantiene alejado de todos. En el último capítulo, Aureliano Buendía le pregunta sobre los sucesos de la compañía platanera, esperando que el Padre Reyna estuviese lleno de certeza y honestidad, pero el párroco sólo le contesta: “a mí me bastaría con estar seguro de que tú y yo existimos en este momento” (486). Similar a Camus, García Márquez critica la inestabilidad y la incertidumbre de la religión como institución en *Cien años de soledad*. Cabe comentar sobre la ineficacia de la iglesia en situaciones donde debe proveer esperanza. Philip Swanson insiste que: “aquí un sacerdote, el garante tradicional de la verdad y la seguridad, expresa la imposibilidad de llegar a esa verdad y seguridad... las palabras del cura constituyen una subversión radical del tema [político]” (93). El tema político, al que se refiere Swanson, es la masacre en la plantación bananera, la iglesia no toma una posición firme contra las acciones del gobierno colombiano y la fábrica bananera norteamericana.

Según Emilio García, García Márquez frecuentemente expresa su admiración por Camus y en particular por su obra *La peste*. Este libro trata de forma explícita problemas políticos y sociales. Emilio García mantiene que: “en entrevistas hechas a García Márquez, el autor muestra su admiración por los existencialistas franceses, en particular por Albert Camus” y García Márquez confiesa su afinidad por *La peste* porque “ese es el libro que a [él le] hubiera

gustado escribir” (125). Dos años después de que se termina la Segunda Guerra Mundial, Camus escribe esta novela como una metáfora—una representación simbólica—de la invasión nazi en Argelia (Cruickshank 176). Al igual que los sacerdotes en ambas novelas, las personas de Argelia también se rinden ante las fuerzas poderosas: los militares alemanes. En *La peste*, las personas de la ciudad de Oran se preocupan por sí mismas en lugar de ayudarse el uno al otro. El narrador nota las similitudes entre la guerra y la peste:

Everybody knows that pestilences have a way of recurring in the world; yet somehow, we find it hard to believe in ones that crash down on our heads from a blue sky. There have been as many wars in history; yet always plagues and wars take people equally by surprise. (36-7)

La razón por la cual las pestes toman a las personas por sorpresa es porque como humanos, al igual que los Buendía, siempre estamos “wrapped in ourselves” (37). El protagonista de la novela, el doctor Rieux, es la excepción; él es el primero en tomar acción contra la peste cuando trata de curar a los infectados.

Por miedo de que las ciudades alrededor de Oran se den cuenta de lo que está pasando en la ciudad, los administradores prohíben toda comunicación con gente de pueblos aledaños y toman control de los medios de comunicación. En *Cien años de soledad*, después de la masacre de la compañía bananera, los oficiales toman acciones similares. Cuando son cuestionados sobre lo que ha pasado, contestan: “seguro que fue un sueño... En Macondo no ha pasado nada, ni está pasando nada ni pasará nunca” (370). Al decir que la masacre fue un sueño, los oficiales controlan la manera en la cual todos hablan sobre los sucesos que han pasado. Como los administradores de Oran, ellos también dictan las historias “oficiales” y controlan los medios de comunicación.

En *La peste*, los gobernadores no dejan salir ni entrar a nadie de la ciudad. Como resultado, el narrador cuenta que:

the plague forced inactivity in them, limiting their movements to the same dull round inside the town, and throwing them, day after day, on the illusive solace of their memories... Thus the first thing that plague brought to our town was exile. (71)

Aquí, Camus expresa su preocupación por las consecuencias de la invasión nazi en Argelia; aunque están en su propio hogar, viven como si estuvieran en el exilio. En la invasión de las compañías bananeras de Norteamérica en Macondo, la gente expresa los mismos sentimientos: “Tantos cambios ocurrieron en tan poco tiempo, que ocho meses después de la visita de Mr. Herbert los antiguos

habitantes de Macondo se levantaban temprano a conocer su propio pueblo” (276).

Camus pregunta al lector ¿qué se puede hacer en este caso? Lo único que queda es unirse en fraternidad y juntos resistir a los factores opresivos. Es por eso que, en las últimas escenas de *La peste*, la gente del pueblo de Oran se une con un extranjero para ayudar al doctor Rieux a curar a los contaminados por la peste. Ejemplo de esto es el reportero Rambert. Él no pertenece al pueblo y durante la peste su mayor preocupación es encontrar una manera de salir de Oran y regresar a su hogar y a su familia. Él se da cuenta que la única manera en la cual puede salir es ayudando al doctor en la batalla contra la peste. Rambert dice: “Until now I always felt a stranger in this town, and that I’d no concern with you people. But now...I know that I belong here whether I want it or not. This business is everybody’s business” (209). Rambert reconoce las consecuencias y el sufrimiento por los que otros pasan debido a sus acciones o la falta de ellas. Como resultado, se dedica a ayudar a la gente de Oran, ya que los problemas ocasionados por la peste también son relevantes para él.

Tanto en *La peste* como en *El extranjero*, Camus muestra el sufrimiento de la humanidad cuando la gente deja que su voluntad sea dirigida por sus propias pasiones. La voluntad humana es compleja y perversa y es por eso que uno debe pensar en los demás y en las consecuencias antes de actuar —o no actuar—. Si las personas solamente piensan en sí mismos, corren el riesgo de negar la dignidad del otro. Mientras que el hombre siga negando la dignidad del otro habrá dominación, subyugación, sufrimiento y soledad.

Cien años, un día

En 1955, ocho años después de la publicación de *La peste*, el periódico *El Espectador* envía a García Márquez a París como corresponsal; García Márquez, un periodista joven de dieciocho años, se encuentra en el país de origen de Albert Camus, quien también empezó su vida literaria como periodista (Higgins 35). Quizás, fue durante este tiempo en París que su admiración por Camus comenzó; admiración que lo inspiró, posteriormente, a escribir sobre el evento trágico de 1928. En una entrevista a García Márquez, Bell-Villada le pregunta al escritor sobre la escena de la masacre o la matanza de las bananeras. García Márquez contesta: “That sequence strikes closely to the facts of 1928, which dates from my childhood; I was born that year” (Bell-Villada 20). Así como la guerra marca la infancia de Camus, las secuelas de la compañía bananera también impactan la vida de García Márquez profundamente; estas marcas luego aparecen en sus obras. Bell-Villada explica que: “[t]he historical record of the United Fruit Company’s operation in Colombia furnishes a textbook case of overseas imperialism and colonialism” (133). La presencia norteamericana en Colombia es un ejemplo de dominación e invasión y *Cien años de soledad* repre-

senta las consecuencias de tal crueldad. Al igual que Camus, García Márquez mantiene el propósito de interpelar al lector sobre su humanidad y las personas alrededor.

Según Emilio García: “el propósito de García Márquez en escribir su obra... es, en mi opinión, expresar lo absurdo de la condición humana, la angustia existencial del hombre” (125). James Higgins está de acuerdo, él dice: “... it [*Cien años de soledad*] is a deeply serious and highly ambitious book that sets out to rewrite the history of Latin America and to offer a view of the human condition” (37). Pero él es más explícito en su opinión en cuanto al propósito de *Cien años de soledad*; su opinión es extensa y amerita mención:

One Hundred Years of Solitude becomes a terrifying metaphor for one's sense of abandonment and fear on this earth—the abandonment and fear of regressing to an anonymous, inhumane nature, the horror of engendering a child with the tail of a pig and embarking on the return to absolute origins: to nothingness. (Higgins 29)

Por un lado, García y Higgins tienen razón; sí, la novela tiene elementos del existencialismo y del absurdismo. Por el otro lado, estos críticos no reconocen la oportunidad de generar un cambio positivo y que se presenta en la novela.

En *El mito de Sísifo* hay oportunidad en el momento que Sísifo llega hasta el punto más alto de la montaña y deja caer la roca sobre la peña. En este momento, existe la oportunidad de crear; hay imaginación. A pesar de que Sísifo tiene que empujar la roca, cada vez que lo hace puede tratar un método diferente; además, él puede variar cómo baja la montaña para empujar la roca de nuevo. En *El extranjero*, existen oportunidades cuando Meursault piensa en la gente que habita fuera de la ciudad y deja de pensar en sí mismo. En *La peste*, la oportunidad llega cuando la comunidad se da cuenta que necesita unirse para superar la peste. “Ethics,” dice el teólogo Roberto S. Goizueta, “is born of imagination” (263).

García y Higgins concuerdan que en *Cien años de soledad* solamente hay existencialismo y lo absurdo; no hay oportunidad. Sin embargo, García Márquez no es un nihilista. No se debería interpretar *Cien años de soledad* de esta manera. Paul M. Hedeon, filósofo y crítico literario, propone una interpretación más constructiva, una interpretación que es auténtica al mensaje de la novela. Él insiste que las ideas de García Márquez son revolucionarias: “ideas that are not revolutionary in the sense of violence, but of change” (364). Continúa diciendo: “This novel is García Márquez’s warning to the artist, to the citizen, to the community of Latin America, and to the world” (364). ¿Entonces cuál es el cambio que propone García Márquez, según Hedeon?

Como Camus, García Márquez también afirma que es necesario dejar de pensar en sí mismo. Según Cruickshank: “*La peste* is to portray a collective reaction to a collective problem. Private solutions of personal dilemmas are secondary—sometimes even irrelevant” (97). *Cien años de soledad* toma esta misma postura. La condición humana es tal como es porque la gente no pone atención a la existencia y las necesidades de los demás. Según José Saldívar: “Solitude... takes on a variety of over determined meaning in the text; however, *solitude* is closely related to the Marxian political idea of anti-*solidarity* in the community” (40, énfasis añadido). La fundación de Macondo ocurre porque José Arcadio Buendía no pone atención a las necesidades de otras personas. Críticos literarios han notado que existen varias similitudes entre la fundación de Macondo y la creación de la humanidad en el Génesis, existen varias. German Dario Carillo nota: “La ruina de los Buendía, hemos visto, es una repetición del episodio de la caída de Adán” (89). Así como el orgullo de Adán y Eva los hace pensar solamente en sí mismos, el orgullo de José Arcadio Buendía también le prohíbe preocuparse por los demás. Al ganarle en una pelea de gallos a Prudencio Aguilar, éste lo felicita: “Te felicito... A ver si por fin ese gallo le hace el favor a tu mujer” (33). Enfurecido por haberle herido su orgullo, José Arcadio Buendía lo mata y al regresar a su hogar, se acuesta con Úrsula. Después, con el orgullo dañado, huye de la ciudad de Riohacha. Las siguientes generaciones de Buendía no aprenden de los errores de sus antepasados. Según Carrillo, cada Buendía “nace heredando la inocencia original de José Arcadio y Úrsula;” sin embargo, no pueden “darse cuenta de la trampa en que viven” (89). Hombres y mujeres, ambos caen en esta trampa.

Las acciones de Amaranta, la primera hija de la familia Buendía, son destructivas y García Márquez advierte al lector sobre tales acciones. Amaranta le confiesa su amor a Pietro Crespi, pero él la rechaza porque ama a Rebeca, la hermana de Amaranta. Al recibir esta noticia: “Amaranta se sintió humillada y le dijo a Pietro Crespi, con un rencor virulento, que estaba dispuesta a impedir la boda de su hermana aunque tuviera que atravesar en la puerta su propio cadáver” (95). Como su padre, Amaranta no entra en relaciones conducentes al amor y la solidaridad. Como resultado, sus amantes la rechazan y eventualmente Amaranta muere en su propia soledad.

Otros que mueren en soledad son los hombres Buendía, quienes se alejan del mundo al encerrarse en sus cuartos. En diferentes momentos, empezando con el padre, el narrador cuenta que los Buendía “se refugiaron en la soledad” (43). Hedeon sugiere: “Because of solitude and the unhealthy reaction to it, the Buendía and Macondo speed to their mutual apocalypse” (359). La soledad toma una postura central en la vida de los Buendía y ninguno de ellos sabe cómo manejar la soledad. Acerca del tema de la soledad y la centralidad de la novela, Ana Cristina Benavides dice: “al titular la novela...de esta forma, *Cien años de soledad*, García Márquez realiza un acto...pragmático, intencionado, de

denuncia" (27). ¿Qué es lo que García Márquez denuncia? Según Benavides, Macondo representa América Latina, cuyos conquistadores, los europeos causaron que viva en soledad a causa de "la reducción de sus cualidades humanas" (27). Como la ciudad de Oran, Macondo se convierte en "el universo de apestados" donde ocurre "la fosilización del interior de sus habitantes" (27; 79). Los protagonistas muestran una reducción dramática de sus cualidades humanas, precisamente cuando se encuentran en soledad. Las acciones de Amaranta y los demás Buendía representan esta reducción: no sienten amor, esperanza u otros valores humanos básicos.

Otra forma en la que estas reducciones de valores se manifiestan son en las acciones de Rebeca. Después de que se da cuenta que la fecha de su boda tendrá que cambiar, regresa a sus costumbres de niñez: "Perdido el rumbo, completamente desmoralizada, Rebeca volvió a comer tierra," algo que no había hecho desde que llegó a Macondo (113).

Se puede decir que "la reducción dramática de [las] cualidades humanas" y las pestes que caen sobre Macondo son interrelacionadas, pero desgraciadamente no pueden ser separadas. Úrsula "encontró la ruta que su marido no pudo descubrir" (51). Como resultado, se puede salir e ingresar a Macondo. Con la llegada de personas del extranjero, por ejemplo, llegan las pestes: "Las pestes más obvias de *Cien años* son las del insomnio y la del olvido" (García 132). Del mismo modo en que la peste es una metáfora en la obra de Camus, las pestes de *Cien años de soledad* también lo son:

Pero la india les explicó que lo más temible de la enfermedad del insomnio no era la imposibilidad de dormir...sino su inexorable evolución hacia una manifestación más crítica: el olvido. Quería decir que cuando el enfermo se acostumbra a su estado de vigilia, empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último la identidad de las personas y aun la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotez sin pasado. (60)

La familia Buendía etiqueta los artículos de la casa y especifican los usos de cada uno. Como la ciudad de Oran, Macondo queda en cuarentena hasta que sobrepasan la peste. Creen que superan la peste cuando descubren como recordar el nombre y el uso de todas las cosas, pero nunca la superan completamente. La última parte de la cita anteriormente mencionada tiene un significado muy importante; el efecto de la peste es la pérdida de identidad. El resultado de la invasión de los europeos en Suramérica y la compañía bananera norteamericana en Colombia es la pérdida de identidad: "Los europeos son ejemplares de culturas decadentes. Son en extremo civilizados, tan civilizados que han perdido toda su vitalidad. En su vida no hay lugar para lo natural y

los valores humanos básicos” (Salgado 312). Es por falta de valores humanos básicos que pueden llegar a un lugar, con el propósito de “civilizar y desarrollar,” solamente para desaparecerse cuando les conviene. Swanson afirma que: “compañías pueden marcharse cuando les convenga económicamente sin tener que pensar en el efecto que tendrá su retirada sobre la comunidad local” (89). Eventualmente, los que sufren son las personas de la comunidad local quienes a veces eran más felices antes del “progreso” que traen los extranjeros. El punto de vista de Aureliano Segundo es que “Macondo fue un lugar próspero y bien encaminado hasta que lo desordenó y corrompió y lo exprimió la compañía bananera” (415). Con la intrusión de los europeos y los norteamericanos, la identidad de América Latina se empieza a borrar; muchas novelas, desde el *Boom* hasta la literatura del presente, desarrollan este tema. María A. Salgado opina que: “La solución no ha sido ni es importar culturas extranjeras anquilosadas e inservibles, sino desarrollar los valores propios” (312). García Márquez tiene esto en mente cuando escribe los personajes de extranjeros como Pietro Crespi o miembros de la familia Buendía tales como Amaranta Úrsula que viaja a Bélgica u otro ejemplo puede ser José Arcadio quien estudia en el seminario fuera del país (Salgado 312). De una manera u otra, todos estos personajes fracasan; eventualmente, todos los miembros de Macondo lo hacen por una razón: todos fallan por no usar su imaginación.

Este es el mensaje central de Camus y García Márquez: la única manera de superar la peste y las consecuencias de invasión es unirse en solidaridad y usar la imaginación. Como ejemplo, está Rambert, quien le ayuda al doctor Rieux. La falta de imaginación juega un papel central en *Cien años de soledad*, especialmente durante las pestes, pero también en otras escenas. Acercándose a su muerte, Úrsula pierde su vista, pero nadie se da cuenta. El narrador explica que Úrsula sabía todas las acciones de los Buendía:

los vigilaba con su cuarto sentido para que nunca la tomaran por sorpresa, y al cabo de algún tiempo descubrió que cada miembro de la familia repetía todos los días, sin darse cuenta, los mismos recorridos, los mismos actos, y que casi repetía las mismas palabras de la misma hora. (297)

¿Cuál es el significado? Los miembros de la familia Buendía no se dan cuenta de sus alrededores o de sus propias acciones; día tras día repiten los mismos actos y las mismas conversaciones. Una consecuencia de la invasión de compañías norteamericanas en Latinoamérica es que los trabajadores son forzados a vivir una vida monótona, llena de repetición y vacía de cualidades humanas.

La ingeniosidad de Camus y García Márquez se encuentra en la respuesta a estas condiciones precarias. Ambos autores hacen un llamado a sus lectores que los lleva de la *soledad* a la *solidaridad*. Hedeon mantiene que “All that is left,

then, as an alternative to this solitude is the choice of some form of ‘creative participation’” (360). Lo que se necesita es una: “resolution that is not completely self-centered and self-obsessive like that of most of the Buendías, some manner of dealing with the collective solitude of the community, the collective problem of being” (360). En ambas obras de Camus, los protagonistas llegan a esta comprensión y logran la solidaridad, pero en *Cien años de soledad*, la destrucción de Macondo y de la familia Buendía ocurre porque nunca llegan a esta realización. García Márquez enfatiza lo que puede suceder cuando la humanidad no se une en solidaridad contra los sistemas opresivos. García Márquez conoce muy bien lo que pasa cuando no se usa la imaginación para crear las posibilidades de transformación. Según Hedeén: “The decision to revolt must be made by the individual. Then collectively, with solidarity, the community can maintain itself against the corrosive forces—imperialism, religion—that society naturally seems to impose” (361). La literatura del *Boom* en Cuba y *Cien años de soledad*, según Swanson, tocan este tema: “La revolución cubana y la creencia en la posibilidad de una nueva era habían fomentado un nuevo espíritu de solidaridad latinoamericana e inyectado a la literatura un sentimiento fresco de libertad imaginativa y creativa” (55).

Los miembros de la familia Buendía no pudieron evitar su destrucción, la peste sigue, ahora el trabajo es del lector. Cada lector tiene que ser cauteloso y asegurarse que no se vea afectado por la misma peste. Pues, el lector, puede: “hundirse en una especie de idiotez sin pasado” (60). Al leer la obra es importante tener en mente la historia pasada de los Buendía, las oportunidades en el presente y las posibilidades en el futuro.

Evangelista de solidaridad

Swanson, Benavides, Higgins y Bell-Villada ponen énfasis en la revolución y la imaginación. García y Higgins ponen énfasis en el existencialismo y pesimismo de la obra. Quizá esto tiene que ver con su interpretación del último libro de la Biblia: Apocalipsis. Críticos literarios tienen la tendencia de interpretar el último libro como la destrucción final y sin remedio de algo. Es posible que García y Higgins pertenezcan a este grupo de lectores. Sin embargo, el libro de Apocalipsis se puede interpretar como un nuevo comienzo. Juan de Patmos, como narrador, dice: “Vi un cielo nuevo y una tierra nueva; porque el primer cielo y la primera pasaron” (Apoc. 21.1) En las palabras de Swanson: “la destrucción apocalíptica de los Buendía...abrirá el camino a una nueva era positiva que se construirá sobre los escombros del viejo orden” (101). La fundación de Macondo, como la creación en el libro de Génesis, termina en ruinas. Si el lector se enfoca en los eventos del libro de Génesis, pierde las oportunidades de creación e imaginación en Apocalipsis.

Además, es importante poner énfasis en los evangelios. Para criticar e interpretar *Cien años de soledad*, los críticos se enfocan innecesariamente en el primer y último libro de la Biblia. Es verdad que Génesis y Apocalipsis toman un rol central en la novela, pero, desde mi punto de vista, al no enfocarse en los evangelios, se pierde el propósito del mensaje de García Márquez. En los evangelios, se aprende como ser un buen ser humano. Por ejemplo, el evangelio de San Marcos expone la necesidad de amar al prójimo: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo. No hay un mandamiento mayor que éstos” (S. Marcos 12.31). En el evangelio de San Mateo, Jesús introduce las obras de misericordia corporales: “Porque tuve hambre, y me disteis de comer; tuve sed, y me disteis beber; fui forastero, y me recogisteis; estuve desnudo, y me cubristeis; enfermo, y me visitasteis; en la cárcel, y vinisteis a mí” (S. Mateo 25.35-36). Jesús enfatiza la humanidad de las personas más vulnerables y en más necesidad de nuestra solidaridad.

Similarmente, los evangelios de San Lucas y San Juan también exponen la existencia humana y los valores humanos básicos. Al leer *Cien años de soledad*, es importante tener en mente el resto de evangelios. De no ser así, el resultado será que el lector se convierta en uno de los Buendía, ya que nadie de la familia Buendía muestra el amor que se encuentra en los evangelios. Benavides afirma que: “el autor nos pide como lectores...una actitud moral; situarse en una posición de sufrimiento” (44). Esta postura está presente en los evangelios y si el lector solamente se enfoca en el libro de Génesis y el libro de Apocalipsis pierde la oportunidad para darse cuenta de la importancia de la solidaridad y el amor al prójimo.

Conclusión

Analizando *El extranjero* y *La peste*, dos obras de Camus, y *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, usando temas de la filosofía, religión y estudios literarios, es posible darse cuenta de que ambos escritores pasaron por sucesos muy similares que marcaron su literatura: invasiones extranjeras en su ciudad de origen y, como resultado de la violencia, el exilio que prevaleció en sus vidas. Sus escrituras analizan la condición humana y al mismo tiempo llaman a una transformación, en la cual el lector llegue a crear una revolución creativa, y puede usar la imaginación para crear oportunidades, felicidad y solidaridad con la gente que los rodea. Por ende, ambos escritores crean obras que se pueden y se deben interpretar como literatura de solidaridad. Esta solidaridad debe ser entendida como resistencia contra la desigualdad y las fuerzas opresivas y, más importante, contra la restricción de una imaginación creativa.

Obras citadas

- Bell-Villada, Gene H. "A Conversation with Gabriel García Márquez". *Gabriel García Márquez's One Hundred Years of Solitude: A Casebook*, editado por Gene H. Bell-Villada, Oxford UP, 2002, pp. 17-24.
- Bell-Villada, Gene H. "Banana Strike and Military Massacre: *One Hundred Years of Solitude* and What Happened in 1928". *Gabriel García Márquez's One Hundred Years of Solitude: A Casebook*, editado por Gene H. Bell-Villada, Oxford UP, 2002, pp. 127-38.
- Benavides, Ana Cristina. *La soledad de Macondo o la salvación por la memoria*. Siglo del Hombre Editores, 2014.
- Camus, Albert. *The Myth of Sisyphus*. Traducido por Justin O'Brien, Penguin Books, 1955.
- Camus, Albert. *The Plague*. Traducido por Stuart Gilbert, Vintage Books, 1991.
- Camus, Albert. *The Stranger*. Traducido por Stuart Gilbert, Vintage Books, 1954.
- Cruikshank, John. *Albert Camus and the Literature of Revolt*. Segunda edición, Oxford UP, 1960.
- Dario Carrillo, German. "Mito bíblico y experiencia humana en *Cien años de soledad*". *Explicacion de Cien años de soledad: García Márquez*, editado por Francisco E. Porrata, Editorial Texto Ltda, 1976, pp. 79-100.
- García, Emilio. "La noción existencial del absurdo en *Cien años de soledad*". *INTI, Revista de literatura hispánica*, no. 16/17, 1982, pp. 125-34.
- Goizueta, Roberto S. "U.S. Hispanic Popular Catholicism as Theopoetics". *Hispanic/Latino Theology: Challenge and Promise*, editado por Ada María Isasi-Díaz and Fernando F. Segovia. Minneapolis, MN: Fortress Press, 1996. pp. 261-88.
- Hedeén, Paul M. "Gabriel García Márquez's Dialect of Solitude". *Southwest Review*, vol. 68, no 4, 1983, pp. 350-64.
- Higgins, James. "Gabriel García Márquez: *Cien años de soledad*". *Gabriel García Márquez's One Hundred Years of Solitude: A Casebook*, editado por Gene H. Bell-Villada, Oxford UP, 2002, 33-51.
- La Santa Biblia*, Sociedades Bíblicas en América Latina, 1960.
- Márquez, Gabriel García. *Cien años de soledad*. Vintage Español, 2009.
- Saldívar, José David. *The Dialectics of Our America: Genealogy, Cultural Critique, and Literary History*. Duke UP, 1991.
- Salgado, María A. "¿'Civilización y Barbarie' o 'Imaginación y Barbarie'?" *Explicacion de Cien años de soledad: García Márquez*, editado por Francisco E. Porrata, Editorial Texto Ltda, 1976, pp. 299-312.
- Swanson, Philip. *Cómo leer a Gabriel García Márquez*. Ediciones Júcar, 1991.
- Woelfel, James W. *Camus: A Theological Perspective*. Abingdon Press, 1975.

Heritage Language Learners' Attitudes Towards Familiar Varieties of Spanish

Leslie Del Carpio

Arizona State University

Abstract: Research on Spanish Heritage Language Learners' (SHLLs) language attitudes has demonstrated they typically present positive attitudes towards their Spanish HL and their Spanish classes. Nevertheless, other research shows that SHLLs still rely on dominant ideologies and discourses in society when discussing their language abilities, suggesting that they are aware of these negative attitudes present in society. This study answers the call for more research regarding language attitudes of SHLLs towards U.S. Spanish and dialect awareness as well as the need for critical language awareness in the classroom. It also contributes to the line of research by analyzing SHLLs' attitudes towards two familiar varieties: a U.S. contact variety of Spanish and a monolingual Mexican Spanish variety. A total of 14 intermediate-level SHLLs' attitudes were analyzed by direct and indirect methods to answer the following research questions: 1. What are the SHLLs attitudes towards a U.S. contact variety of Spanish and a monolingual Mexican Spanish variety? 2. How are these attitudes reflected through direct and indirect methods? Results demonstrate that participants did not have negative attitudes towards either variety of Spanish. Indirect methodology did not demonstrate any significant disparateness. However, the direct methodology produced distinct attitudes towards both varieties, showing that participants overall had greater positive attitudes towards the monolingual variety.

Keywords: Spanish as a Heritage Language, language attitudes, Spanish in the U.S., matched guise

Introduction

Sociolinguistic research on language attitudes “underpin all manner of sociolinguistic and social psychological phenomena: how we judge other individuals, how we position ourselves within social groups, how we relate to individuals and groups other than our own” (Garrett, Coupland and Williams 2003: 12). Previous research of language attitudes in the SHL (Spanish as a heritage language) classroom have demonstrated that SHLLs can show positive (e.g., Alarcón 2010; Carrasco and Riegelhaupt 2003; Ducar 2008; Sanchez-Muñoz and Amezcua 2019) as well as negative (e.g., Beaudrie and Ducar 2005; Potowski 2002; Sánchez-Muñoz 2016, Vana 2020) attitudes towards their HL variety. Furthermore, research has shown that students that present the most negative attitudes in the spectrum of HLLs tend to be receptive bilinguals (Beaudrie and Ducar 2005).

Given the heterogeneity of SHLLs, this dichotomy is not startling, and it is due to each student having different experiences with their language variety. However, it is pertinent to keep studying the attitudes students bring to the classroom as this can inform our teaching and pedagogies and how as instructors, we can invite positive attitudes towards students' varieties and others. This

study answers the call for more research on language attitudes of SHLLs towards U.S. Spanish and dialect awareness (Ducar 2012; Leeman and Serafini 2016) by analyzing intermediate-level SHLLs attitudes towards a U.S. contact variety of Spanish and a monolingual Mexican Spanish variety.

Literature Review

In the U.S. context, Valdés (2001) defines a Heritage Language (HL) as “all non-English languages including those spoken by native American peoples” (39). Moreover, in the instances that bi/multilingual speakers choose to formally enroll in a language course of its HL, these students do not fit the description of second language learners (L2s) and therefore have different needs and bring different experiences and skills to the classroom. A student with this type of background would be classified as a HLL. For the purposes of this study, the author adapts Valdés (2001)’s definition which describes a HLL as an individual who “is raised in a home where a non-English language is spoken. The student may speak or merely understand the heritage language and be, to some degree, bilingual in English and the heritage language” (Valdés 2001: 1). This spectrum makes for many SHLLs’ needs, and just as their linguistic knowledge can vary, their attitudes towards their heritage dialect and towards other dialects of the Spanish language can differ. Previous research on SHLLs attitudes in the classroom has accounted for positive attitudes towards their Spanish HL and their Spanish classes (Alarcón 2010; Beaudrie and Ducar 2005; Beaudrie and Fairclough 2012; Carrasco and Riegelhaupt 2003; Carreira and Kagan 2011). However, Beaudrie and Ducar (2005) also found that the students with the most negative attitudes in the spectrum of HLLs are the receptive bilinguals, which if enrolled in an HL course, are typically found in the earlier levels. The authors demonstrate these negative attitudes were typically associated with the nervous feeling these students felt while speaking Spanish (Beaudrie and Ducar 2005).

Along with positive attitudes, previous research conducted in SHL programs has shown that students have an interest in learning different varieties of Spanish. For example, Ducar (2008) surveyed 152 students who expressed their goal was to learn a Mexican or Mexican American variety of Spanish as well as an academic variety of Spanish. Additionally, the author found that the majority of the students wanted their own Spanish dialect corrected. The author postulates this could be due to internalized stigmas associated with U.S. Spanish varieties as well as considering their varieties “not proper.” In a different study that analyzes students’ linguistic self-esteem, Sanchez-Muñoz (2016) surveys and interviews 50 Latino students, mostly of Mexican descent. Aside from demonstrating that over the course of a year students had improved in their Spanish skills, the author also finds that HLLs were interested in learning a Mexican or Mexican-American variety of the language due to the fear of rejection from their own community.

Similarly, Beaudrie and Fairclough (2012) find that many HLLs have the integrative motivation to gain access to their local Spanish-speaking community.

Positive attitudes towards both the HL and various dialects of a language and its cultures have been identified as one of the goals of HL instruction (Valdés 1995). Furthermore, a lack of positive attitudes could affect the progress towards other goals such as language maintenance. It is also pertinent to mention that in the U.S., Spanish being both a historical and immigrant language has been looked down upon by society. Moreover, Vana (2020) demonstrated that Hispanics often have negative attitudes towards their ancestral language and that these attitudes can vary according to different geographical areas. Additionally, a stigma towards “nonstandard” varieties of Spanish still exists. Phenomena associated with the linguistic contact that occurs between English and Spanish such as codeswitching or translanguaging that is present in U.S. Spanish is considered to be less prestigious compared to monolingual varieties of Spanish (Escobar and Potowski 2015; Leeman and Serafini 2016; Toribio 2002; Vana 2020). Moreover, these contact varieties are charged with dominant hegemonic ideologies (Beaudrie et al. 2014; Potowski 2002; Sánchez-Muñoz 2016). However, many researchers agree that a “standard variety” represents the prestige society gives to a certain variety and does not indicate a superior variety exists (Beaudrie, Ducar and Potowski 2014: 201). Moreover, it is considered an “abstracted, idealized, homogenous spoken language which is imposed and maintained by dominant bloc institutions” (Lippi-Green, 2012: 67). Ideals of the “standard” are always in conflict with languages in contact and the stigmatization of languages in contact usually appear when these varieties are compared to monolingual varieties of a language (Amaste and Elías-Olivares 1982). These comparisons can make HLLs create negative attitudes towards their Spanish dialect. However, more recently, researchers have shown that varieties spoken in the U.S. are required and needed in various contexts, such as doctor-patient interactions (Beaudrie, Ducar and Potowski 2014; Martinez 2010).

In sum, researchers have recommended that HL instructors teach the value of the students’ own Spanish dialects alongside an “academic” or “standard” variety (Beaudrie and Ducar 2005; Ducar 2006; Martinez 2003). Additionally, HL classrooms must encourage positive attitudes towards the HLLs varieties of Spanish, as more positive attitudes can lead to language maintenance. Since many HLLs speak a U.S. contact variety of Spanish, this study analyzes HLLs’ perceptions and attitudes towards a variety of U.S. Spanish and a monolingual Mexican Spanish variety.

Methodology

To investigate language attitudes towards a U.S. contact dialect of Spanish as well as a monolingual standard Mexican dialect of Spanish, two methods

were utilized. First, the author used an indirect method, which included a matched-guise test. The matched-guise technique has been used in many studies that observe language attitudes (e.g., Abrams et al. 1988; Cargile et al. 1994; Fernández-Mallat and Carey, 2017; Garrett et al. 2003; Lambert et al. 1960; Vana 2020). Additionally, this technique is considered an indirect approach of obtaining language attitudes from speakers given that speakers are aware that the test is an attitude task but are unaware of what exactly they are rating (Garret 2010). The second method, coined a direct method, focused on the participants' conscious reflection towards what was heard during the matched guise. In a way, this second method functioned as a stimulated recall and allowed the researcher to gain a better understanding of the attitudes the participants held.

The data comes from 14 HLLs from two intermediate-level Spanish as HL courses at a university in the Southwest. While the courses were of intermediate level, they are the first two sections offered in the HL program at this institution. With the instructor's permission, the researcher promoted the study in the classroom, and consent forms and the sociolinguistic background questionnaires (Carreira 2011) were handed to all interested students. All participants were born in the United States except for one who was born in Colombia but moved to the United States when they were 10 months old. All participants were second or third generation, twelve out of fourteen of Mexican heritage and two out of fourteen of South American heritage (Ecuador and Colombia).

Both the indirect and direct methods in this study were designed to answer the following research questions:

1. What are the SHLLs' attitudes towards a U.S. Spanish contact variety and a monolingual Mexican variety of Spanish?
2. How are these attitudes reflected through the indirect and direct methods?

The matched-guise test for the present study included eight guises: four female and four male. All guises were recorded by four colleagues who were also HL speakers of Spanish. Each speaker produced two guises, one with lexical characteristics of a U.S. Spanish contact variety and the other with lexical characteristics of a monolingual Mexican variety. For example, while the U.S. Spanish passage uses the word *bloques* for "blocks," the monolingual Mexican passage uses the word *cuadras*. The guise volunteers' sociolinguistic awareness and language background allowed the volunteers to be able to produce both varieties. A total of eight guise recordings were alternated so that the same speaker's voice did not play twice in a row; this step is important so that the participants are not able to tell that the same person recorded two different voices. The voices representing the Mexican monolingual variety were guise 2, guise 4, guise 5, and guise 7; the voices representing the U.S. Spanish variety were guise 1, guise 3, guise 6, and guise 8. Additional measures such as inserting silence at the beginning and end of each of the audio files and having all the guises recorded

in the exact way were utilized (Fernández-Mallat and Carey 2017; Garrett 2010). Below are the passages that were read by the guise volunteers, a passage adapted from Roca (2012).

Monolingual Mexican Variety

Querida María Luisa:

¿Qué te cuento? Encontré un **departamento** cerca de la Universidad. Estoy sólo a unas seis **cuadras**. ¿Te imaginas lo conveniente que es vivir tan cerca y no tener que vivir en los dormitorios? Es ideal. Se me hace tan fácil caminar a la universidad para enseñar. Casi todos los **inquilinos** que viven en el **edificio** son estudiantes graduados como yo. Durante la semana de **inscripción** conocí a otro estudiante de posgrado de Mérida, su nombre es Pablo Reyes. Estudia ingeniería y maneja una **camioneta** del 56.

El sábado Pablo vino a ayudar a Felipe (el **gerente** del **edificio**) a cortar el pasto. Comenzamos a hablar y resulta que estamos en la misma clase de literatura —y ni nos habíamos visto. Para mí la literatura, es una de mis **clases** favoritas, pero para él no. Ya te contaré más detalles después que lo conozca mejor. Mañana vamos a **comer** y después (si conseguimos **boletos**), iremos a ver una actuación de Culture Clash. ¿Los has visto alguna vez? Bueno, te escribo más mañana o pasado mañana. **Hasta la próxima.**

U.S. Contact Variety

Querida María Luisa:

¿Qué te cuento? Encontré un **apartamento** cerca de la Universidad. Estoy a sólo unos seis **bloques**. ¿Te imaginas lo conveniente que es vivir tan cerca y no tener que vivir en los dormitorios? Es ideal. Se me hace tan fácil caminar a la universidad para enseñar. Casi todos los **tenientes** que viven en el **building** son estudiantes graduados como yo. Durante la semana de **registración** conocí a otro estudiante graduado de Mérida que se llama Pablo Reyes. Estudia ingeniería y maneja una **troca** del 56.

El sábado Pablo vino a ayudar a Felipe (el **manejador** del **building**) a cortar la **yarda**. Comenzamos a hablar y resulta que estamos en la misma clase de literatura —y ni nos habíamos visto. Para mí la literatura, es uno de mis **sujetos** favoritos, pero para él no. Ya te contaré más después

que lo conozca mejor. Mañana vamos a **comer lonche** juntos y después (si conseguimos **tiquets**) iremos a ver una actuación de *Culture Clash*. ¿Los has visto alguna vez? Bueno, te escribo más mañana o pasado. **Bye**.

The matched-guise test required the participants to rate the eight guises they heard. They were all provided with a survey per guise and each survey had a list of 14 polar adjectives with five empty slots in the middle, in order for the participants to be able to choose towards which side they gravitated. The complete list of adjectives and randomized positive poles were obtained from Duisberg (2001) and are provided below.

1. friendly	___	___	___	___	unfriendly
2. hard-working	___	___	___	___	lazy
3. cold	___	___	___	___	warm
4. unsuccessful	___	___	___	___	successful
5. independent	___	___	___	___	dependent
6. fake	___	___	___	___	sincere
7. wealthy	___	___	___	___	poor
8. talented	___	___	___	___	below average
9. a good friend	___	___	___	___	a poor friend
10. stupid	___	___	___	___	intelligent
11. selfish	___	___	___	___	generous
12. thoughtless	___	___	___	___	caring
13. strong	___	___	___	___	weak
14. boring	___	___	___	___	exciting

Using the survey, participants placed an 'X' where they saw fit. As the list shows, some items begin with the positive pole, while some begin with the negative pole. Depending on where the participant put the 'X' a number was assigned. In each pairing, the space closer to the negative adjective had a value of '1', while the space closer to the positive adjective had a value of '5'. Each voice could get as low as 14 points and as high as 70 points.

Additionally, the adjectives were divided into two semantic groups, the solidarity group (1, 3, 6, 9, 11, 12, 14) and the socio-intellectual prestige group (2, 4, 5, 7, 8, 10, 13) (Duisberg 2001). Following this distinction, each voice could get a minimum of 7 points and a maximum of 35 points for each semantic group, meaning that the solidarity group involving the seven items 1, 3, 6, 9, 11, 12, 14 could get as low as 7 points if all adjectives were scored towards the maximum negative pole and 35 points if all adjectives were scored towards the maximum positive pole. A representation of how the points were tabulated is presented below.

4. unsuccessful	1	2	3	4	5	successful
9. a good friend	5	4	3	2	1	a poor friend

The direct methods of the survey focused on asking the participants if they considered the oral passages to be “good” Spanish as well as if they were familiar with the Spanish they heard. No definition of what they should have considered “good” Spanish was given to them. Therefore, this was left to their interpretation. Below, I present the statements as the students saw them which were also adapted from Duisberg (2001).

1. The Spanish I just heard on this tape was “good” Spanish.

Agree
Disagree
2. I am familiar with the type of Spanish that was spoken on this tape.

Agree
Disagree

The values provided for each voice in each survey were summed up so that each voice had a total numerical value. The four voices that represented the monolingual variety were then added to obtain a numerical total for the monolingual score. The same was done with the voices that portrayed the contact variety. As mentioned above, each voice could get as low as 14 points and as high as 70 points per participant, if this is multiplied by the 14 participants, the total points a voice could obtain was 980 points. To determine the numerical totals regarding the two varieties and the two semantic categories, the values pertaining to the solidarity group were added separately from the values belonging to the prestige category. The questions where students had to agree or disagree were given 1 point for agreeing and 0 for disagreeing. Each variety could obtain a total of 56 points per question. Due to always differentiating the values totaled for the monolingual variety versus the contact variety, the scores were analyzed by means of a paired t-test to establish if statistical differences were present between the monolingual and contact Spanish voices.

Results

Table 1 and Table 2 present the matched-guise total scores pertaining to the adjectives rated by the participants. Table 1 shows the numerical total given to the monolingual variety voices. The sum calculated for all voices in the monolingual variety group was 70.7%. Similarly, Table 2 illustrates the total for all voices representing the U.S. Spanish variety, the total given by all participants was 69.6%. These results suggest that attitudes towards both the monolingual and contact varieties are relatively positive due to percentages being above 50%.

Additionally, the differences in the scores were not significant according to the paired t-test conducted.

Table 1. Combined participant ratings of monolingual variety voices

	Voice 2	Voice 4	Voice 5	Voice 7	Total
<i>P1-P14</i>	687/980	686/980	692/980	710/980	2775/3920
<i>Total %</i>					70.7%

Table 2. Combined participant ratings of U.S. contact variety voices

	Voice 1	Voice 3	Voice 6	Voice 8	Total
<i>P1-P14</i>	634/980	687/980	711/980	700/980	2732/3920
<i>Total %</i>					69.6%

The second set of results focus on how the participants rated the voices according to the semantic groups of the adjectives. The semantic groups were solidarity and prestige. As shown in Figure 1, participants gave a total rating of 70.3% to both the monolingual variety and the contact variety when assessing the adjectives in the solidarity group. However, when rating prestige-related adjectives, the participants’ ratings indicated that 71.2% of respondents felt the monolingual variety was higher prestige than the contact variety (69%). Similar to the first set of results with all adjectives combined, the participants appear to give similar solidarity and prestige ratings towards both varieties presented to them. A paired t-test used on the ratings showed that the differences were not statistically significant.

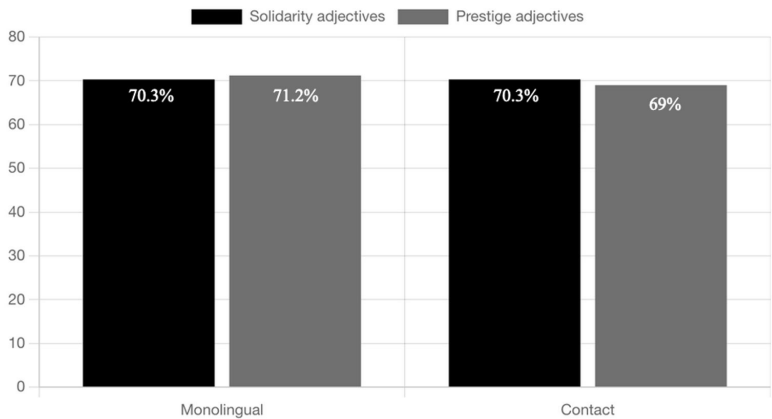


Fig. 1. Solidarity versus prestige ratings towards the monolingual and contact varieties

The third set of results focus on the direct method used to gather the SHLLs attitudes. As previously stated, the direct methods presented two statements where the students had to 'agree' or 'disagree'. Table 3 shows the ratings to the question "The Spanish I just heard on this tape was "good" Spanish." 87% of participants felt the monolingual Spanish variety represented "good" Spanish, while only 73% judged the contact variety was "good." Similar to what previous results showed via indirect methods, participants appear to have positive attitudes towards both varieties. However, in the agree vs disagree portion, participants' higher acceptance towards the monolingual variety surface. Additionally, the result of the paired t-test suggested the differences were significant with a p-value of $p=.022$.

Finally, Table 4 shows the results for the last statement the participants had to agree or disagree with, "I am familiar with the type of Spanish that was spoken on this tape." Results demonstrated that participants were familiar with both the monolingual and contact varieties and attributed very similar scores, 82%, and 80% respectively. These results were expected due to carefully selecting the volunteers to record the guises. Outcomes suggest that the participants rated their attitudes and perceptions according to varieties that were familiar to them. The paired t-test showed this difference was not significant.

Table 3. Combined participant ratings agreeing with the statement, "The Spanish I just heard on this tape was 'good' Spanish."

	Monolingual	Contact
<i>P1-P14</i>	49/56	41/56
<i>Total %</i>	87%	73%

Table 4. Combined participant ratings agreeing with the statement, "I am familiar with the type of Spanish that was spoken on this tape."

	Monolingual	Contact
<i>P1-P14</i>	46/56	45/56
<i>Total %</i>	82%	80%

Discussion

To gain a better understanding of the results, this section will answer this study's research questions and present how the outcomes of the present study can help with pedagogical implications. The first research question queried "What are the SHLLs attitudes towards a U.S. Spanish contact variety and a monolingual Mexican variety of Spanish?" The results suggest that the SHLLs enrolled in the first two sections of the HL program at this specific university do not have negative attitudes towards a U.S. contact variety of Spanish nor towards

a monolingual Mexican variety of Spanish. These results corroborate with previous literature showing SHHLs have positive attitudes towards their Spanish varieties (Alarcón 2010; Beaudrie and Ducar 2005; Beaudrie and Fairclough 2012; Carrasco and Riegelhaupt 2003). In addition, when the adjectives were divided by semantic groups (solidarity vs prestige), the results showed no significant difference was present and overall rated both Spanish varieties positively. The second research question asked, “How are these attitudes reflected through the indirect and direct methods?” When comparing the indirect versus direct methods, it appears that the indirect methodology did not reveal any significant difference as both varieties were rated positively and the paired t-tests between the ratings were not significant. While the direct methods by way of agree versus disagree questions also presented positive attitudes towards both varieties, the statement “The Spanish I just heard on this tape was “good” Spanish.” caused the most dissimilitude between the students’ answers. In fact, it was the only set of results where the differences resulted to be significant by way of the paired t-test. Although both varieties received positive feedback when students were asked if the Spanish was “good”, the monolingual variety received more agreement that it was a “good” variety. On the other hand, the U.S. Spanish variety received less agreement but was still positive overall. This may suggest that students are more direct with their attitudes and perceptions when being asked specific questions about certain varieties. However, their answers to the direct questions could also be influenced by standard language ideologies.

Given the results of this study, pedagogical implications that can support instructors in the SHL classroom to guide students to appreciate all varieties of Spanish as equally “good” are needed. Keeping in mind that these are the first two SHL levels at this university, these will be salient spaces to expand these positive language attitudes which are not only one of the goals of SHL instruction but can also help retain students in future courses within the program. One recommendation is to continue the instruction of these courses through a critical language approach focusing on the principles of Critical Language Awareness (CLA). In their chapter about reimagining the HL goals through a CLA lens, Beaudrie and Wilson (2021) mention that one of the ways to create positive attitudes is to question negative societal attitudes towards their HL variety. They argue that when students are conscious of these topics and become part of the discussion, this can help students understand that the attitudes they uphold may have been shaped by greater societal forces. This can help students understand that every variety of Spanish is just as good and that there is no need to place one as better than another. Additionally, the instructors’ CLA training must be efficient as the lack of efficient training can continue to upkeep negative attitudes.

Another helpful method to include in the classroom is the use of Community Service Learning (CSL). This methodology has been described as one that “goes

beyond the classroom and looks to the surrounding communities as cultural, social, and linguistic resources for academic and civic learning” (Lowther-Pereira 2016: 238). Having students interact with their communities and experience how valuable it is to speak the varieties they speak can help with motivation and develop more positive attitudes towards their varieties. Not many empirical studies exist that observe the effects of CSL on HL instruction. However, Pascual y Cabo, Prada, and Lowther Pereira (2017) conducted pre and post CSL surveys with 42 intermediate SHLLs and found that once the students completed the CSL experience, their involvement resulted in a positive experience that not only helped develop their linguistic abilities but also made them more comfortable with their Spanish variety and its use outside the classroom. Any activity that encourages the student to use Spanish in spaces they may not have in the past can help with this motivation and positive attitudes. For example, Amezcua (2019) showed that SHLLs expressed a higher motivation to maintain Spanish by doing community projects where they volunteered in an organization in the student’s community and using Spanish.

Lastly, as instructors, we should help the students challenge these ideas of what is “good” Spanish. Instructors can help engage students in the conversation of what students consider “good” Spanish and help examine these thoughts by highlighting the realities of languages and their characteristics and changes. For example, if a student believes that a characteristic of a “good” variety of Spanish is one that does not involve characteristics of another language, instructors can demonstrate to students how all Spanish varieties have at the very least lexical borrowings or adaptations whether they come from English, an indigenous language or any other language that has been in contact with each variety of Spanish even the varieties spoken by monolingual speakers.

Conclusion

The present study aimed to add to the body of literature focused on understanding SHLLs attitudes and perceptions towards familiar varieties. The results suggested that the students who participated in this study, students in the two first sections of the SHL program at an institution in the Southwest generally have positive attitudes towards the presented U.S. contact variety as well as towards the Mexican monolingual variety. However, some students still believe that the monolingual variety is still better than the contact variety. Given the results, pedagogical implications were provided to aid the students to learn to create equal appreciation to their own varieties. These pedagogical implications highlight the importance of a CLA pedagogical approach, the utilization of CSL methods, and the importance of having students question societal lexical conventions.

Although the present study provided relevant insight and mostly positive results regarding the attitudes that these SHHLs uphold, the study had a few limitations. First, the study was conducted towards the end of the semester; results may show that the goal of instruction which is to develop positive attitudes in the students had been employed efficiently. Conducting pre and post studies in a semester could have helped to understand if the methods of instructions were a factor in creating positive attitudes. Additionally, this study would benefit from an increased number of participants, which will be applied in the future. Further research would also explore what the SHLLs are aware of regarding societal attitudes and ideologies, in order to make a better connection to the prejudices of society and the attitudes of the SHLLs.

Works Cited

- Abrams, Dominic, and Michael A. Hogg. (1988). "Comments on the Motivational Status of Self Esteem in Social Identity and Intergroup Discrimination." *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, no. 4, pp. 317-334.
- Alarcón, Irma. (2010). "Advanced Heritage Learners of Spanish: A Sociolinguistic Profile for Pedagogical Purposes." *Foreign Language Annals*, vol. 43, no. 2, pp. 269-288.
- Amastae, Jon, and Lucía Elías-Olivares. (1982). *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Cambridge University Press.
- Amezcu, Angélica. (2019). "An Analysis of Spanish Language Maintenance in a HL Classroom." *Spanish and Portuguese Review*, vol. 5, pp. 73-85.
- Beaudrie, Sara, and Cynthia Ducar. (2005). "Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners." *Heritage Language Journal*, vol. 3, no. 1, pp. 1-26.
- Beaudrie, Sara, Cynthia Ducar, and Kim Potowski. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill Education Create.
- Beaudrie, Sara, and Marta Fairclough. (2012). *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. Georgetown University Press.
- Beaudrie, Sara, and Damian Vergara Wilson. (2021). "Reimagining the Goals of SHL Pedagogy through Critical Language Awareness." *Heritage Language Teaching and Research: Perspectives from Critical Language Awareness*, edited by Sergio Loza and Sara Beaudrie, Routledge.
- Cargile, Aaron C., et al. (1994). "Language Attitudes as a Social Process: A Conceptual Model and New Directions." *Language & Communication*, vol. 14, no. 3, pp. 211-236.
- Carrasco, Roberto Luis, and Florencia Riegelhaupt. (2003). "META: A Model for the Continued Acquisition of Spanish." *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*, edited by Ana Roca and M. Cecilia Colombi, Georgetown University Press.
- Carreira, Maria, and Olga Kagan. (2011). "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development." *Foreign Language Annals*, vol. 44, no. 1, pp. 40-64, doi:10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x

- Carreira, Maria. (2011). "Questionnaire in English for Heritage Speakers of Spanish." *National Heritage*. Retrieved from <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/research#researchproficiency>
- Duisberg, Stephanie. (2001). *High School Heritage Learners of Spanish: An Investigation of Language Attitudes*. The University of Arizona, PhD Dissertation.
- Ducar, Cynthia. (2006). *(Re)Presentations of United States Latinos: A Critical Discourse Analysis of Spanish Heritage Language Textbooks*. The University of Arizona, PhD Dissertation.
- (2008). "Student Voices: The Missing Link in the Spanish Heritage Language Debate." *Foreign Language Annals*, vol. 41, no. 3, pp. 415-433.
- (2012). "SHL Learners' Attitudes and Motivations: Reconciling Opposing Forces." *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*, edited by Sara Beaudrie and Marta Fairclough, Georgetown University Press, pp. 161-178.
- Escobar, Anna María, and Kim Potowski. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Fairclough, Marta. (2016). "Emerging Trends with Heritage Language Instructional Practices." *Advances in Spanish as a Heritage Language*, edited by Diego Pascual y Cabo, Studies in Bilingualism, vol. 49, John Benjamins Publishing Company, pp. 221-236.
- Fernández-Mallat, Víctor, and Max Carey. (2017). "A Matched-Guise Study on L2, Heritage, and Native Spanish Speakers' Attitudes to Spanish in the State of Washington." *Sociolinguistic Studies*, vol. 11, no. 1, pp. 175-198.
- Garrett, Peter, Nikolas Coupland and Angie Williams. (2003). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. University of Wales Press.
- Garrett, Peter. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Lambert, Wallace E., et al. (1960). "Evaluational Reactions to Spoken Languages." *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60, no. 1, pp. 44-51.
- Leeman, Jennifer, and Ellen J. Serafini. (2016). "Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students." *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, edited by Marta Fairclough and Sara M. Beaudrie, Georgetown University Press, pp. 56-79.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Routledge.
- Lowther Pereira, Kelly. (2016) "New Directions in Heritage Language Pedagogy: Community Service-Learning for Spanish Heritage Speakers." *Advances in Spanish as a Heritage Language*, edited by Diego Pascual y Cabo, Studies in Bilingualism, vol. 49, John Benjamins Publishing Company, pp. 237-257.
- Loza, Sergio, and Sara Beaudrie, eds. (2021). *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy*. Routledge.
- Martínez, Glenn. (2003). "Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach." *Heritage Language Journal*, vol. 1, no. 1, pp. 1-14.
- (2010). "Medical Spanish for Heritage Learners: A Prescription to Improve the Health of Spanish-speaking Communities." *Building Communities and Making Connections*, edited by Susana Rivera-Mills and Juan Antonio Trujillo, Cambridge Scholars Publishing, pp. 2-15.

- Pascual y Cabo, Diego, Josh Prada, and Kelly Lowther Pereira. (2017). "Effects of Community Service-Learning on Heritage Language Learners' Attitudes Toward Their Language and Culture." *Foreign Language Annals*, vol. 50, no. 1, pp. 71-83.
- Potowski, Kim. (2002). "Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training." *ADFL Bulletin*, vol. 33, no. 3, pp. 35-42.
- Roca, Ana. (2012). *Nuevos mundos: Curso de español para bilingües*. John Wiley & Sons.
- Sánchez-Muñoz, Ana. (2016). "Heritage Language Healing? Learners' Attitudes and Damage Control in a Heritage Language Classroom." *Advances in Spanish as a Heritage Language*, edited by Diego Pascual y Cabo, Studies in Bilingualism, vol. 49, John Benjamins Publishing Company, pp. 205-217.
- Sánchez-Muñoz, Ana, and Angélica Amezcua. (2019). "Spanish as a Tool of Latinx Resistance against Repression in a Hostile Political climate." *Chiricú Journal: Latina/o Literatures, Arts, and Cultures*, vol. 3, no. 2, pp. 59-76.
- Toribio, Almeida. (2002). "Spanish-English Code-Switching Among U.S. Latinos." *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 158, pp. 89-119.
- Vana, Rosti. (2020). *Learning with an Attitude?!: Heritage and L2 Students' Language Attitudes Toward Spanish Language Varieties in the Advanced Mixed Class*. Arizona State University, PhD Dissertation.
- Valdés, Guadalupe. (1995). "The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges." *The Modern Language Journal*, vol. 79, no. 3, pp. 299-328.
- (2001). "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities." *Heritage Language in America: Preserving a National Resource: Theory and Practice*, edited by Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis, Delta Systems and Center for Applied Linguistics, pp. 37-77.

La risa en el barroco español del siglo XVII: El bufón en imágenes de Velázquez, Quevedo y Oquendo

Czarina Lagarda López

Arizona State University

Resumen: El propósito de este trabajo es abonar a los estudios críticos del barroco y los estudios culturales en torno a la risa a través de reflexiones interdisciplinarias y comparatistas en el campo de las humanidades. Una de estas figuras indispensables para la risa en todas las cortes imperiales europeas es el bufón. Este personaje surgió para el entretenimiento del rey y, por tanto, estuvo vinculado con la dimensión lúdica entre el ejercicio del poder y el de la risa. El corpus en el cual basaré este estudio está compuesto por una obra de Diego de Velázquez sobre bufones titulada *Pablo de Valladolid* (1632-1637); el texto “El mundo por de dentro”, incluido en *Sueños y discursos de verdades descubridoras de abusos, vicios y engaños en todos los oficios y estados del mundo* (1627) de Quevedo y la *Sátira hecha por Mateo Rozas de Oquendo a las cosas que pasan en el Pirú, año de 1598* del mismo Oquendo. A partir del siglo XVII y, en el caso del periodo del barroco en España y el Nuevo Mundo, la risa también implica una forma de reaccionar ante un sentimiento general de descontento y de crisis. Este análisis se realizará a través de tres tipos de formas de reír en la figura del bufón: dos tipos de risa culta en España y, posteriormente, la risa popular que se desarrolló en el barroco de la Nueva España.

Palabras claves: *Pablo de Valladolid*, *Sueños y discursos*, *Sátira de Oquendo*, la risa, el bufón

Este trabajo es un análisis comparatista de la risa en la figura del bufón, tanto en su tratamiento a través de dispositivos pictóricos como literarios. El objetivo general es establecer las características de esta risa y los matices con los cuales se configura el bufón en obras del siglo XVII, en España y las Américas, durante sus respectivos periodos del barroco. Asimismo, este estudio propone que los elementos que componen la risa del barroco a través del bufón encuentran en el tono satírico la forma ideal de hacer reír. A diferencia de siglos anteriores, esta no es una risa fácil sino compleja que surge de la reflexión y la observación de un mundo donde, a pesar de los excesos materiales y estéticos, pervive una crisis del ser.

Para la aproximación al objeto de estudio considero una metodología donde la modalidad de relación factual se establece a partir del tratamiento del tema, es decir, del vínculo temático tratado entre los objetos particulares del corpus. La perspectiva teórica incluye postulados sobre el concepto de barroco, estudios críticos sobre la risa, el análisis de la figura del bufón, así como diversos estudios críticos pictóricos y literarios. El corpus está conformado por la pintura de Diego de Velázquez titulada *Pablo de Valladolid* (1632-1637); el texto “El mundo por de dentro”, incluido en *Sueños y discursos de verdades descubridoras de abusos, vicios y engaños en todos los oficios y estados del mundo* (1627) de Quevedo; y el titulado *Sátira hecha por Mateo Rozas de Oquendo a las cosas que pasan en el Pirú, año de 1598* del mismo Oquendo, aventurero y conquistador probablemente nacido en Sevilla, quien escribió desde Perú y la Nueva España. Los objetivos particulares incluyen el

análisis de dos tipos de bufones. El primero es el bufón real, que era parte del séquito en las cortes españolas y que, por tanto, está inserto en la alta cultura, presente en diversos retratos pintados por Velázquez entre 1630 y 1640, y en el personaje del texto “El mundo por de dentro” (1627) de Quevedo. El segundo es el bufón del pueblo, que era parte de la plebe del Nuevo Mundo que trajeron consigo las cortes administrativas de los Virreinos. Estos están presentes en la sátira bufonesca del Virreinato del Perú, la cual, a diferencia de la obra peninsular, más culta, está signada dentro de la denominada cultura popular.

Christopher D. Johnson, en su texto *Hyperboles: The Rhetoric of Excess in Baroque Literature and Thought* (2010), hace una lectura de las dimensiones estilísticas y filosóficas del barroco y lo define como: “at once a literary style, a period concept, and a fundamental Weltanschauung that describes the transitional period in European culture from the Renaissance to the Enlightenment” (2). Así, él contempla producciones desde 1575 hasta 1690, como es el *Gerusalem liberata* de Tasso hasta el *Primero Sueño* de Sor Juana Inés de la Cruz (2), haciendo énfasis en las diferencias temporales y contextuales, dependiendo del entorno geopolítico. No obstante, él mismo señala algunos temas generales que se dan en la producción cultural tanto de Europa como en la Nueva España: “Favorite themes in Baroque literature and thought include the pleasure of the senses, metamorphosis, mutability, disillusionment, melancholy, inexpressibility, and infinity” (2-3). En este sentido, el barroco es un estilo que permea en el pensamiento de una época determinada, llegando incluso a una visión de mundo que deviene del exceso para dar paso a un sentimiento de pérdida y melancolía. Como consecuencia, si se habla de sentimientos inherentes al ser, como la felicidad —por ende, la risa—, la producción cultural, en específico los dispositivos pictóricos y literarios, ¿continúan mostrando una risa alegre?

Desde el periodo clásico marcado por pensadores como Platón, Aristóteles y Cicerón, y hasta la baja Edad Media, la risa tuvo un desarrollo principalmente en dos sentidos: la risa culta y la risa popular. Incluso, ya en el siglo XVI se había reconocido a la risa como un acto inherente del ser humano, desde una perspectiva fisiológica. En 1579, el médico Laurent Joubert publicó el libro *Tratado de la risa*, el cual la definía como un reflejo físico que surge del espíritu expandido. Más allá de las dicotomías entre el cuerpo y el espíritu en el pensamiento de la época, lo particular de esta perspectiva es que ofrece una categorización que reconoce no únicamente la risa que parte de la alegría, sino también la risa triste, sardónica, o la que surge del dolor o la melancolía (147). No obstante, Joubert solo habla de los efectos en el cuerpo, pero no de su dimensión simbólica.

En *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Mijail Bajtin rescata y también advierte sobre el poco estudio que hasta ese momento recibe la risa popular proveniente del carnaval y el realismo grotesco, según él mismo señala: “El mundo infinito de las formas y manifestaciones de la risa se oponía a la cultura oficial, al tono serio, religioso y feudal de la época” (10). La modificación

de estas celebraciones a través del tiempo dificultó que se entendieran las formas antiguas del carnaval, ya que fue el aspecto serio el que prevaleció, como vimos anteriormente. De acuerdo con el crítico ruso, en este planteamiento la risa es del pueblo y para el pueblo, como un patrimonio comunitario: es universal porque no reconoce jerarquías pues todo el pueblo ríe de forma conjunta. Este ofrece una visión de la risa signada por un carácter ambivalente, porque es algo que “alegra y llena de alborozo, pero al mismo tiempo burlona y sarcástica, niega y afirma, amortaja y resucita a la vez” (17). Posteriormente, George Minois, en una relectura a Bajtin, entra en diálogo con algunos detractores de los conceptos bajtinianos. Minois apunta lo siguiente con respecto a la risa en este periodo:

La risa medieval, en su aspecto colectivo organizado, es más conservadora que destructiva. El uso consciente que de la risa se hace en literatura, la manera en que los filósofos y los teólogos la examinan, su manejo por parte del loco del rey, así como por parte de los predicadores, confirman ampliamente esta impresión, tanto en el humor profano como en el humor sagrado. (230)

Considerando esta observación de Minois, la risa medieval —festejos reales, carnavales populares, locos cortesanos, filósofos, teólogos— es un instrumento del poder dominante para reproducir sus propios valores. A pesar de que, tal como señala Bajtin, esta se da en la fiesta, por y para el pueblo, lo anterior sucede bajo la aprobación y control del poder, como, por ejemplo, a través del bufón. Por otro lado, si Cicerón señaló la importancia de la risa para el orador, o más bien, el poder discursivo de la risa,¹ Minois se extiende más al puntualizar que el poder político reconoce magistralmente las bondades —o beneficios de orden social— de un pueblo que ríe.

El ejemplo más ilustrativo sobre lo que se ha expuesto hasta este punto sobre la risa es la novela *El ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra. Un texto escrito y publicado en dos partes, 1605 y 1614, y ampliamente estudiado, en el cual el autor recoge géneros literarios anteriores al periodo de su publicación —incluso ya en desuso—, así como personajes arquetípicos. Como resultado, este texto es único en su tipo hasta ese momento. Sus personajes principales, Quijote y Sancho Panza, son también un buen ejemplo de lo que en España se entendía como risa culta y popular: el ingenioso hidalgo representa los ideales y sentimientos elevados, mientras que

1 Si bien existieron más estudiosos y textos que trataban la risa, desde la época clásica hasta la Edad Media, es importante considerar que Platón, Aristóteles y Cicerón fueron los que más influyeron en su estudio. Específicamente, en los usos que esta puede tener, Cicerón plantea en *Sobre el orador* que: “Las cuestiones a plantearse sobre la risa son cinco: la primera, en qué consiste; la segunda, de dónde; la tercera, si es propio del orador el pretender provocar la risa; la cuarta, hasta qué punto; la quinta, los tipos de lo risible” (309).

Sancho es una caricaturización de la sabiduría práctica y salidas ingeniosas; alguien que podría pasar por un bufón.

La figura del bufón es conocida por su función: son personajes cuyo trabajo es entretener y complacer a los integrantes de la corte, principalmente a reyes y reinas. De acuerdo con Vicki K. Janik, estos personajes actúan en el mundo con sorpresa, de manera poco convencional y absurda: “Although they are identifiably different from other people in appearance and action, oddly out of focus and sometimes startlingly grotesque” (1). A través de la historia del arte se puede seguir la transformación, o transformaciones que este personaje ha tenido, de acuerdo con la cultura y el tiempo en que se ubiquen. Una diferencia evidente son los bufones que se aprecian en el siglo XVI y, posteriormente, los que veremos en el siglo XVII.

Victoriano Roncero López localiza el primer bufón en la época clásica, después lo ubica en España en el siglo VI. Por ejemplo, Mirón, mimo del rey suevo de Galicia, quien se sabe fue castigado al hacer una burla irrespetuosa a San Martín (40). Pero el momento de gloria de los bufones españoles llegaría hasta los siglos XV y XVI. Victoriano Roncero afirma que es en este momento que los bufones adquieren una importancia significativa, la cual alcanza su nivel máximo cuando se convierten en protagonistas de historias, o incluso poetas y escritores que creaban sus propias historias. Así, Roncero destaca que el siglo XVI se considera la edad de oro de la bufonería, especialmente después del reinado de Felipe II. Aunque Roncero López no habla de los bufones del siglo XVII, estos están presentes en la producción cultural; un ejemplo de ello es la amplia colección de bufones pintados por Velázquez.

Los bufones de Velázquez

De acuerdo con Jonathan Brown, en 1701 se realizó un inventario de El escorial, en donde se descubrieron seis cuadros de bufones pintados por Diego de Velázquez. De estos seis cuadros, solo se sabe que estaban colgados en el mismo lugar sin especificar en qué parte del palacio. Sobre el hallazgo, Brown afirma: “Paintings of the court jesters and dwarfs were frequently made by Velázquez in the 1630’s and form one of the most intriguing categories of his production” (97). La colección estaba compuesta en un principio por seis cuadros, a los que se les denominó por el posible nombre, o sobrenombre del bufón. Estos son: *Pablo de Valladolid*, “*Don Juan de Austria*” y *Cristóbal Castañeda y Pernia*, los cuales actualmente se encuentran en el Museo del Prado. De acuerdo con Brown, del *Ochoa the Gatekeeper* solo se le conoce gracias a una copia y el *Cárdenas, the Buffoon Bullfighter* está desaparecido. El último de la colección es *El bufón Calabacillas*, el cual también se encuentra en el Museo del Prado. Brown señala que hay otro cuadro que podría ser el mismo bufón, el cual se encuentra en Cleveland, Estados Unidos, en el Museum of Art. Ninguno ostenta año de

creación. Según el mismo Brown, esta colección debió haber sido realizada entre los años 1620 y 1630.

Quizá una de las pinturas más audaces de esta colección sea el *Pablo de Valladolid*, debido al efecto de profundidad, el cual, como apunta Jonathan Brown, se caracteriza por ser dramático y etéreo (101). La composición visual contiene dos elementos, la figura o personaje, Pablo de Valladolid, y el fondo. Los pies del personaje proyectan sombras en un plano horizontal, aparentemente, el piso. A su vez, este posible piso se funde con el resto del fondo. Las diferentes tonalidades de color en el fondo resaltan los márgenes de la figura central que está en el primer plano. El dramatismo está en la gesticulación de los brazos y en la iluminación, aunque esta es frontal en picada, produce sombras alargadas en el plano horizontal que se difuminan paulatinamente. Ahora bien, la difuminación de las sombras y la fusión de los planos del fondo, horizontal y vertical, crean una percepción etérea: la figura está crepitando en un vacío. Es etérea porque no hay una línea de horizonte, una línea geométrica horizontal que divida un plano horizontal de uno vertical. En palabras más simples, una ilusión de división entre el cielo y la tierra. Solo ese inicio de sombras, apenas rozando los pies de la figura, ofrece un indicio de un punto de fuga en la composición geométrica. Así, persiste la impresión de la omisión intencional de principios geométricos, un punto de fuga, planos horizontal y vertical, los cuales crean una ilusión de una figura etérea que parece jugar con dichos principios pictóricos del Renacimiento. El contraste entre la difuminación etérea del espacio, la iluminación dramática y la proyección de la sombra crean un dramatismo etéreo, rasgo que implica ya un engaño óptico en un personaje que parece estar sostenido sobre una superficie incierta. El engaño y el desengaño son, asimismo, asuntos propios del estilo barroco, latentes incluso en un nivel técnico como en esta obra pictórica de Velázquez.

Contrario a otros cuadros de bufones producidos en este mismo momento, donde priman los colores del vestuario, Pablo de Valladolid es retratado portando un sobrio traje de terciopelo negro con cuello blanco, los cuales son comunes en pinturas de la realeza española. La figura está de pie y frente al espectador. Su brazo derecho está ligeramente suspendido, y el brazo izquierdo está flexionado, cogiendo con la mano la capa que cruza del lado derecho, casi a la altura de su pectoral izquierdo. Su rostro no sonríe, sino que mira en dirección al pintor. La pose sugiere una conciencia de querer ser visto, ser reconocido, o incluso admirado o respetado, como si ostentara algún título nobiliario. En este bufón, como casi todos los que componen dicha colección, no hay risas; por tanto, se subvierten los valores. Esto es lo que pudiera decirse es una representación visual de otro tipo de bufón, un bufón barroco.

En su artículo “La risa al servicio del ‘ridículo’: el ejemplo de Velázquez” (2005), Antonia Morel D’Arleux señala que los personajes que ríen en los cuadros del pintor sevillano son generalmente plebeyos, los cuales rompen con

los códigos normativos de la belleza clásica a través de la exposición del lado monstruoso de la naturaleza humana, sin necesidad de cumplir las leyes del decoro que rigen a los retratos de los nobles. Sin embargo, Morel D'Arleux no se enfoca en aquellos que no están sonriendo, sobre todo, en la seriedad de aquellos cuya especialidad era hacer reír: los bufones. O también, en todo caso, los enanos a quienes Velázquez dedicó algunos lienzos, tales como *Diego Acedo*, “*El primo*” y *Francisco Lezcano*, los cuales, según Brown, fueron pintados en la década de 1640 y están actualmente en el Museo del Prado.

El bufón de Quevedo

Cuando se busca la risa a través de los bufones en el siglo XVII, esta se encuentra comúnmente ligada a la sátira. Así mismo, durante el florecimiento cultural de los siglos XVI y XVII, la sátira se encuentra con formas del burlesco, género más enfocado en la burla y el escarnio. Ignacio Arellano Ayuso advierte que el marco moral y ético característico de la sátira, cuyo tono busca corregir a través del señalamiento y el humor, no está en el burlesco: “La risa, cuando se advierte (no siempre) se concibe instrumentalmente, para hacer más eficaz la corrección. A veces el medio se impone a los fines, o se olvida la función moral de la censura para reducirse al ataque mordaz” (337). Otro aspecto de la sátira que observa Arellano Ayuso, es que esta florece en tiempos de crisis aunada a una situación histórica y social difusa, es decir, bajo cambios constantes que resultan en inconformismo y desazón.

Uno de los textos más significativos dentro de la producción en prosa de Quevedo es el *Sueños y discursos de verdades descubridoras de abusos, vicios y engaños en todos los oficios y estados del mundo*, publicado en 1627, posteriormente conocido únicamente como *Los sueños*. Este libro está dividido en cinco partes, “Sueño del juicio final”, “El alguacil endemoniado”, “Sueño del infierno”, “El mundo por de dentro” y “Sueño de la muerte”. Francisco Rico apunta lo siguiente sobre “El mundo por de dentro”, escrito alrededor de 1612: “Quevedo transfería a ‘El mundo por de dentro’ reflexiones que por entonces debían hacerse más bien a propósito del conjunto de su labor literaria y de su propio vivir” (39), lo que presupone tiene una fuerte carga filosófica. No obstante, este texto tiene otras posibilidades en la interpretación dado el tono satírico predominante.

El argumento gira en torno a un diálogo que mantienen dos personajes en la calle Hipocresía, quienes hablan sobre diversas figuras arquetípicas del siglo XVII español, como el alguacil, el escribano, los afeites, el príncipe con su bufón, entre otros. El joven es caracterizado a través de su perspectiva ingenua del mundo que lo rodea. El viejo es llamado el Desengaño y consiste en un personaje alegórico que, a través de su mirada experta, la de alguien que ha vivido otro tiempo mejor, despotrica desenmascarando a los integrantes de esa sociedad que vive sin ver, sin escuchar y sin hablar sobre los vicios que la aquejan. La

actitud del Desengaño es la del satírico que no está conforme, que se burla de la inocencia del joven, que señala haciendo mofa y riéndose de él, quien, a su vez, también se ríe del viejo.

Dentro de los vicios que señala el Desengaño aparece la mentira, representada por un bufón y su amo. Estos van seguidos de un cúmulo de acreedores y lacayos. El Desengaño advierte al joven la forma en la cual el hombre rico puede mantener dicho estilo de vida gracias a la manera en la cual engaña y embauca. Del mismo modo, el bufón hace creer a su amo que él es poderoso porque puede darse el lujo de tener deudores. Así, el Desengaño le dice al joven:

¿Qué más miseria quieres destos ricos, que todo el año andan comprando mentiras y adulaciones y gastan sus haciendas en falsos testimonios? Va aquel tan contento porque el truhán le ha dicho que no hay tal príncipe como él y que todos los demás son unos escuderos, como si ello fuera así, y diferencian muy poco, porque el uno es juglar del otro: desta suerte el rico se ríe con el bufón y el bufón se ríe del rico porque hace caso de lo que lisonjea. (Quevedo)

Siguiendo este ejemplo, y con la lectura que se tiene del bufón anterior al siglo XVI, se pueden sacar dos conclusiones. La primera es que el bufón ya no busca hacer reír. Siguiendo algunos de los temas del barroco, como es el del engaño, ahora el bufón lisonjea a su amo, quien vive en un mundo de engaños, hacia sí mismo y hacia los demás. Segunda, que el bufón no se encuentra en una comedia, o un entremés, sino que está en una sátira, esta forma maledicente de señalar vicios del momento. En resumen, en el personaje del bufón hay una transformación (¿metamorfosis?) de un personaje que pasó de dedicarse a hacer reír, a dedicarse al engaño y el escarnio a costa de su amo.

¿Bufones en las Américas?

Al igual que en España, en el Nuevo Mundo se desarrolla la literatura —oral y escrita— tanto en la vertiente popular como en la culta. Sin embargo, ahí también surgen nuevas temáticas. En el lado culto de la literatura española impera el influjo italianizante en las formas de la producción literaria. En este sentido, los poetas establecen un conjunto retórico de metáforas y motivos. Estos no crean, sino que reelaboran. Según José Miguel Oviedo, lo que se buscaba era: “la habilidad del poeta imitador para interpretar coherentemente eso que imitaba, provocando un diálogo entre ambos textos; haciéndolo dialogar con el suyo, el seguidor reanimaba al modelo y lo hacía suyo, ganándose el aplauso del público comprensivo” (152). Es decir, el objetivo era interpretar y dialogar con el modelo literario a imitar, lo cual reanimaba e incluso reelaboraba el modelo original. Con respecto a la sátira literaria, Oviedo señala que esta conjunción

del ingenio criollo con la sátira de tradición española florece gracias a la llegada de los copleros españoles, en su mayoría anónimos.

Un texto característico de lo señalado por Oviedo es la *Sátira hecha por Mateo Rozas de Oquendo a las cosas que pasan en el Pirú, año de 1598*. Ignacio Arellano Ayuso ubica a Rosas de Oquendo de la siguiente forma: “Pocos datos seguros y concretos se conocen de la biografía de este poeta probablemente nacido en Sevilla hacia 1559 y cuya obra principal -a la cual me referiré sobre todo en lo que sigue- es la Sátira a las cosas que pasan en el Pirú año de 1598” (11). Por otro lado, Pedro Lasarte hace énfasis en el carácter ambivalente del personaje ficticio que se puede entrever a través de su obra —muy usual en quienes escribían sátira en la Nueva España y Perú—. Sobre el personaje histórico, Lasarte dice que es un español, aventurero y conquistador, de quien hay evidencia de que estuvo en Todos los Santos de la Nueva Rioja en 1591, en Córdoba en 1593, posiblemente después estuvo en Lima: “y es en esa ciudad —suponemos— que habría compuesto su interesante Sátira de 1598. Lamentablemente, nada más se sabe con certeza de sus actividades en la capital virreinal” (68). Para efectos de este trabajo, se consideró esta información, así como un análisis exhaustivo de casi toda su obra. Por tal, y con esta evidencia, se le toma como un español —probablemente de Sevilla—, que recibió su formación también en España y viajó hacia América. En su obra es evidente la influencia de la literatura del Siglo de Oro, específicamente de Quevedo, como lo afirma el mismo Lasarte (67) e Ignacio Arellano Ayuso (25).

La *Sátira de Oquendo* es un texto con 2.120 versos escritos casi en su totalidad en ocho sílabas, con estrofas que varían de dos a más de veinte versos al azar. La forma, muy conveniente para textos largos, proviene del romance popular español con numerosas referencias clásicas que, combinadas con el doble significado, la convierten en una sátira ingeniosa y divertida. El aspecto más importante para los propósitos de este trabajo es la actitud del sátiro. A diferencia del viejo Desengaño en la sátira en prosa de Quevedo, el cual toma distancia y se diferencia del mundo criticado, Oquendo se reconoce como parte de ese mundo que critica y así lo expresa de forma continua en todo el romance.

Como parte de los discursos que convergen para manifestar dicha crítica, el autor inicia con una carta abierta que anuncia, entre otras cosas, descargos de conciencia: “Sepan quantos esta carta/ de declaraciones graues/ y descargos de consiençia/ vieren, como el otorgante,/ Mateo Rrosas de Oquendo,” (VV. 1-6). Desde una lectura específica del momento de la enunciación, el anuncio de la escritura y envío de una carta forma parte de la tradición de las cartas de relación, las cuales eran utilizadas con fines y destinatarios específicos, principalmente dirigidas al Rey. Sin embargo, el título de esta obra determina el tono satírico, lo cual abre una especie de tono burlesco, incluso paródico y bufonesco, ya que no está dirigida a ningún rey o noble, como se escribía la apertura de forma tradicional, sino todo lo contrario, Oquendo invita a todo el pueblo para

que lo escuche. Otros tipos de recursos discursivos que convergen en dicha sátira son la confesión, el sermón, la memoria, el testimonio y el testamento.

En un nivel formal, la risa que provoca Rosas de Oquendo en la sátira se basa en varios elementos, como la utilización de la salida ingeniosa y la agudeza en el lenguaje. Según apunta Baltasar Gracián Morales, en su discurso XXXIX, al hablar de los problemas conceptuosos y las cuestiones ingeniosas, apunta: “consiste su artificio en una pregunta curiosa, esto es, recóndita, moral o panegírica; empéñase en ella el discurso, y después de bien ponderada la dificultad, dásela la gustosa solución” (690). Una de las salidas ingeniosas que se observan en la *Sátira de Oquendo* es el planteamiento de una verdad incómoda, moral y éticamente incorrecta, la cual, al ser enunciada produce un efecto irrisorio. Un ejemplo de ello son los siguientes versos:

¡Quántas doncellas pasean
para conocer las calles
después que las madres duermen,
si no las llevan las madres!
Qué de pareceres tienen:
que es lísito lo que hacen,
y cuántos les aconsejan
que sigan sus libianades,
y por rrrespeto del mundo
aunque paran que no paren. (VV. 193-202)

Similar a “El mundo por de dentro” de Quevedo, la crítica más fuerte que subyace en toda la sátira de Oquendo es el desengaño. No obstante, al utilizar e iniciar como si fuera una carta, ésta pretende que llegue a España para dar cuenta de los vicios de esta sociedad. Esta estrofa refleja parte de la esencia del satírico de la Nueva España: por un lado critica a las madres por no sacar a sus hijas, y a las hijas por salir sin sus madres; por el otro, invita a estas mujeres que continúen haciendo lo que hacen a pesar de su condición biológica. Un último elemento importante de esta sátira es que está fechada justo en el año de la muerte de Felipe II, por lo que podría interpretarse como un intento de denunciar su desengaño ante América, y Perú en particular, como la pretensión de un falso paraíso.

Conclusión

La risa que proviene del bufón en el siglo XVII, tanto en España como en las Américas, está determinada por los elementos éticos y estéticos del barroco, generados en momentos de crisis que permearon el pensamiento filosófico y la creación artística. Lo anterior da como resultado nuevas formas de reír derivadas

de la tristeza, la melancolía, la amargura y la pesadumbre, tal como lo señala Joubert. Estas formas serán parte de las características de la risa del bufón en el barroco.

Es indudable que la utilización de la risa conlleva ciertos mecanismos de poder. Esto hace posible analizar y comprender algunos productos culturales de dos artistas, Velázquez y Quevedo, quienes desde su marco estético y visión de mundo utilizaron su posición cercana al poder para hacer su propia crítica a través del humor. Velázquez lo logra pintando para el rey Felipe IV, quien acompañado de otros cortesanos se rodea de gente de placer, séquito de la corte que son particularmente utilizados para tal efecto. Así, dicho artista pinta bufones y enanos que no están sonriendo para vestir y decorar las paredes del castillo, los cuales pudieron haber estado colocados en lugares del castillo menos visibles. Por su parte, Quevedo crea personajes alegóricos que representan aquellos vicios que necesitan ser solucionados en una sociedad totalmente corrupta. Su sátira en prosa utiliza personajes o figuras representativas comunes de la sociedad en la que vivía desde dos perspectivas, a través del viejo Desengaño y del joven inocente. El desenlace del diálogo es desesperanzador, pues no hay solución aparente, ya que el joven no cree las palabras del Desengaño. Un último rasgo importante es que tanto Velázquez como Quevedo producen desde una posición privilegiada y culta, que tiene las herramientas intelectuales para construir una crítica social desde sus campos artísticos.

Es decir, la risa en España durante el siglo XVII se da en un momento de crisis en el cual, aun cuando esta se produce desde el poder, se da sin consecuencias para quienes escriben, o pintan, quizá porque está mesurada y no ataca directamente al Rey. Hay, en este sentido, una aceptación incluso desde la Corte de que algo no está bien pero no rompe las formas. Por tanto, es bien recibida y aceptada.

Rosas de Oquendo, a pesar de escribir desde el Virreinato del Perú, dada la situación geopolítica y cultural, se puede considerar como parte de la producción cultural del siglo XVII español. De lo poco que se conoce de este escritor, se deduce que escribe desde la marginalidad, no obstante, que entre 1593 y 1598 posiblemente estuvo bajo las órdenes del virrey García Hurtado de Mendoza. Sin embargo, considerando lo señalado por José Miguel Oviedo, la sátira que se escribía en este momento en la Nueva España y en el Virreinato del Perú se producía dentro de la estética de lo popular, ya que la sátira culta solo buscaba emular a escritores españoles. En este sentido, la risa que emana del texto de Oquendo es más cercana a la que se produce desde el pueblo y para el pueblo, lejos del poder. Incluso, la mayoría de los escritos de esta naturaleza se dan de forma anónima.

Es así como durante el barroco español se pueden encontrar tres formas a través de las cuales se buscaba reír por medio del bufón: 1) la risa del tonto y enajenado del mundo, como el bufón de Velázquez, 2) la risa producto del

bufón, quien engaña y 3) la risa que emana del pícaro bufonesco, producto de una crítica a las formas de poder que están fallando. Asimismo, estos tres bufones pueden ser vistos desde al menos dos posiciones de poder: desde la tradición culta y haciendo uso de la tradición popular.

Obras citadas

- Arellano Ayuso, Ignacio. "Las máscaras de Demócrito: los códigos de la risa en el Siglo de Oro". *Demócrito Áureo: Los códigos de la risa en el Siglo de Oro*, editado por Ignacio Arellano Ayuso y Victoriano Roncero, Renacimiento, 2006, pp 329-359.
- . "El ingenio satírico de Rosas de Oquendo". *Herencia cultural de España en América: Poetas y cronistas andaluces en el Nuevo Mundo*, editado por Trinidad Barrera, Siglo XVI, Universidad de Sevilla, 2007, pp. 11-26.
- Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Alianza, 1988.
- Brown, Jonathan. *Velázquez*. Yale University Press, 1986.
- Cicerón. *Sobre el orador*. Gredos, 2002.
- Gracián Morales, Baltasar. *Obras completas*. Cátedra, 2011.
- Janik, Vicki K. *Fools and Jesters in Literature, Art, and History*. Greenwood Press, 1998.
- Johnson, Christopher D. *Hyperboles. The Rhetoric of Excess in Baroque Literature and Thought*. Harvard University Press, 2010.
- Joubert, Laurent. *Tratado de la risa*. Asociación española de neuropsiquiatría, 2002.
- Lasarte, Pedro. *Lima Satirizada (1598-1698): Mateo Rosas de Oquendo y Juan del Valle y Caviedes*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006.
- . "Autoría y compilación poética virreinal a fines del siglo XVI: Caso Mateo Rosas de Oquendo". *Calíope: Journal of the Society for Renaissance and Baroque Hispanic Poetry*, vol. 13, no. 1, 2007, pp. 61-77.
- Minois, George. *Historia de la risa y de la burla, de la antigüedad a la Edad Media*. Ficticia, 2015.
- Oviedo, José Miguel. *Historia de la literatura hispanoamericana, vol. 1: De los orígenes a la emancipación*. Alianza Editorial, 1995.
- Oquendo Rosas, Mateo. *Sátira hecha por Mateo Rosas de Oquendo a las cosas que pasan en el Perú, año de 1598*. Editado por Pedro Lasarte, the Hispanic Seminary of Medieval Studies, 1990.
- Quevedo, Francisco. "El mundo por de dentro". *Los sueños*, 1612, editado por Ignacio Arellano, Cátedra, 1995. www.ensayistas.org/antologia/XVII/quevedo/mundo.htm.
- Rico, Francisco. "Para leer a Quevedo: 'El mundo por de dentro'". *El Ciervo*, no. 356, 1980, pp. 39-40.
- Roncero López, Victoriano. *De bufones y pícaros: la risa en la novela picaresca*. Universidad de Navarra, Iberoamericana, Vervuert, 2010.
- Velázquez, Diego de. *Pablo de Valladolid*. Museo del Prado, 1635. www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/pablo-de-valladolid/774285f3-fb64-4b00-96a9-df799ab10222.

Review: Aramburu, Diana. *Resisting Invisibility: Detecting the Female Body in Spanish Crime Fiction*.

Jessica Rodrigues Poletti

University of California, Davis

Aramburu, Diana. *Resisting Invisibility: Detecting the Female Body in Spanish Crime Fiction*. University of Toronto Press, 2019. Pp. 296. ISBN: 978-1487504595.

Diana Aramburu's book, *Resisting Invisibility: Detecting the Female Body in Spanish Crime Fiction*, is a thorough analysis of the crime fiction genre in Spain through a feminist lens. In her work, she creates a genealogy of the female body in both male- and female-authored crime novels produced in Spain from the late 19th century until the present day. Aramburu reviews the history of this popular genre, which has functioned as a "critical and strategic literary space that problematizes the sociopolitical and cultural panorama of the time" (3) during the transition to democracy, and also a place to represent the marginalized spaces and social classes. Aramburu also points to the recent shift that the genre has experienced due to the impact of the 2008 economic crisis in the country, when new groups of marginalized people emerged and began "claiming visibility and resisting invisibility" (5). We then attend to a switch from a *novela negra* to one *gris asfalto*: "According to Villalonga, the *gris asfalto* narrative employs antiheroic characters whose motives for committing these crimes, such as revenge, injustice, and guilt, are easily identifiable to readers" (6), forcing us to reconsider traditional concepts of crime and criminality. Nevertheless, according to Aramburu, these changes in the genre do not start with the *gris asfalto* novel, but with the appearance of the modern female detective in crime literature, "because by feminizing the eye, regendering the eye and the I of the detective, crucial changes and subversions to the genre have occurred, beginning with the genre's politics of visibility" (6).

In her analysis of these works, Aramburu focuses on how the female body is central to both male and female authors. The body becomes the place of subversion, functioning as a critical tool of resistance against a system that is proven to be ineffective (especially towards women). Even though the critics date back the birth of the femicrime phenomena to 1979, when the first female hard-boiled detective, Bárbara Arenas, appears in Lourdes Ortiz's *Picadura mortal*, Aramburu traces the gendering of crime fiction back to its beginning, establishing a genealogy that takes into account the different viewpoints regarding women's positions in these narratives before and after the so-called feminization of the genre. She identifies four types of female bodies in her corpus: the delinquent, the victimized, the eroticized, and, of course, the female detective body. Studying the body in crime fiction is crucial, since the narration usually starts with a (dead)

body. The male-dominated genre either uses the female corpse as its foundation and then discards it or uses the eroticized body of the detective's female love interest as a narrative pause to produce visual pleasure for both the male sleuth and the (again, male) reader. Under these circumstances, Aramburu asks what happens when the woman looks back, or when she is the owner of the "eye" that is doing the looking.

In chapter one, "Reading the Female Delinquent in Early Spanish Crime Fiction," Aramburu explores how the image that we obtain of the female delinquent body in crime fiction is generated and mobilized in the 19th and early 20th century, and how a protofeminist counter-discourse starts to take place in texts such as Pedro Antonio de Alarcón's *El clavo* (1853) and Emilia Pardo Bazan's *La gota de sangre* (1911). Aramburu's analysis differs from that of other critics because she signals that the feminization of the genre has already taken form in these earliest crime fiction models by centering the narrative on the female delinquent, the adulteress, and the femme fatale, as a trope to investigate the nation's moral degeneration and fears surrounding female sexuality and criminality.

Chapter two, "Investigating the 'Eye' in Twentieth-Century Spanish Crime Novels," provides a further reading of the criminal female body in two of Federico Mediante's novels, *Sombras siniestras* (c. 1944) and *Fuerzas ocultas* (c. 1944), and the character of Diana Fletcher, the first example of a female detective in Spanish crime fiction, in *La señorita detective* (1944); she also analyses Manuel Pedroso's *Joc brut* (1965). In this chapter, Aramburu explores how the gazing mechanisms work in the narrative pauses that are used to present the woman, and how the female characters employ the male gaze against itself, humiliating the man. Unfortunately, all these female characters do not present the same challenge to the patriarchal society as the ones in the previous chapter, since in Mediante's work they slowly disappear, and in Pedrolo's the femme fatale is humiliated, and her body is marked forever.

In chapter three, "Parodying the Male Gaze in Lourdes Ortiz's *Picadura mortal*," Aramburu demonstrates how the novel is an investigation of female gender roles in a post-Francoist society and how it signals crime fiction's prevailing *machista* attitudes using parodic strategies. The mechanisms of subversion rely on a reformulation of the politics of visibility in the genre, "creating a series of inversions with respect to the ways that the gaze operates in the genre" (115).

Chapter four, "A New Politics of Visibility in the Lònia Guiu Series," is an in-depth study of Maria-Antònia Oliver's female detective series in Spain. For the first time, according to Aramburu, there is a real exploration of the female body as a victimized body, and it is now the site for a discussion of gender violence and for redefining victimhood and justice in the genre. The body itself tells the story of its victimization and violation and provides an alternative feminized and personal form of justice in the hands of a woman who can sympathize with it.

Lastly, chapter five, “Lesbianizing the Genre,” uses Isabel Franc’s Emma García stories and Susana Hernández’s crime fiction trilogy as an example of how the lesbian subgenre has helped redefining the conditions of visibility for lesbian women in Spain. According to Aramburu, Franc’s concern in her short stories is not only to give visibility to the lesbian community (as she does in her previous novels), but also protecting the lesbian couple against the patriarchal system. Hernández’s series, on the other hand, underscores how lesbian crime fiction changes the discourse on the body by staging it as a site of both narrative pleasure and of victimization, by giving visibility to female sexual experience—both lesbian and non-lesbian.

The book concludes with a reflection on how this alternative genealogy for the politics of visibility of the female body and perspective on crime fiction has opened the doors to other models of visibility that now continue in the *gris asfalto* formula.

Resisting Invisibility is organized in five chapters that altogether provide a reading of the female body in crime fiction stories in Spain, and how the gendering of the genre has contributed to the creation of both a space of awareness of women’s vulnerability in the patriarchal system and a site of resistance against it, opening the doors for the subjects depicted in the *gris asfalto* novels. Using both feminist and film theories, as well as crime fiction theory and literary criticism at large, *Resisting Invisibility* is essential reading for those interested in furthering their knowledge of the genre. Overall, Diana Aramburu’s book is a great addition to the field of Iberian studies and to the study of crime fiction.

Review: Swivl, Inc. *Swivl CX3/CX5 Robot*.

Dustin Hemsath

University of Minnesota

Swivl, Inc. *Swivl CX3/CX5 Robot*.

Swivl, Inc. has responded directly to the long-time practice in teacher education of filming teachers in action. Their technology seeks to capture more of the conditional factors that impact teaching and learning in the classroom than traditional audio/video recording equipment available to educators has been able to in the past. The company, founded by Vladimir Tetelbaum and Brian Lamb in 2010, produces hardware and software intended to improve the use of video for conducting teacher observations, hybrid and hi-flex learning scenarios, and pre-service teacher education. Swivl, Inc.'s main product is an integrated video and audio recording system that works with an existing tablet or mobile device. Two different kits are currently available, one with a total of three wireless microphones (CX3) and another with five (CX5). Each kit comes with the base, wireless microphones, wrist and neck lanyards, connection and charging cords for both Apple and Android devices, and a Quick Start Guide all neatly packaged in a handy protective carrying case.

A teacher's mobile device is harnessed into a circular base embedded with an infrared sensor, which identifies a wireless microphone/remote/tracking device hung around the neck with the included lanyard. As the teacher moves around the room, clear audio is recorded from the teacher's local microphone and the base "swivels" 360 degrees as the infrared sensor follows the tracking remote, keeping the teacher near center frame. Recording occurs through a companion app, which connects to the device's camera and syncs the video with the audio input received from all microphones. A Swivl online account automatically analyzes the percentage of input through each microphone when the video is uploaded to the cloud and allows the user to edit the video and discuss it collaboratively with peers online by timestamping written comments within the video.

Based on my use of the technology, Swivl provides many helpful features for observing classroom teaching. The audio recording from all microphone targets has always been crystal clear. At times, some students near a secondary microphone spoke so softly that they could not be understood. However, the Swivl app contains microphone setting options that allow the adjustment of each microphone's sensitivity to ambient noise. This feature seems to be more effective if the teacher adjusts these settings before recording with a specific use in mind. Once uploaded, the video playback is integrated with the audio from

all microphones. One excellent feature of Swivl's online video playback is that one or multiple audio recordings can be selected to play or be muted with the video for focused review.

Other online features have proven useful in observing teacher lessons. The speech analysis feature breaks down the amount of input from each microphone by percentage, including silence, with the purpose of dividing teacher- versus student-talk time in class. Nevertheless, when a student's voice is recorded over both the teacher's and a student's microphone, that input may be calculated twice as teacher input and/or student input. The Swivl website suggests that more microphones used in recording improves the accuracy of the calculations.

Helpful playback features also make reviewing video convenient. For instance, the time bar can indicate when silences occur and where collaborative comments were made by colleagues. Different video pixilation modes are available as well as playback speeds ranging from 0.5x to 10x. Editing features include trimming and cutting of video and adding additional clips from other videos. A final feature worth mentioning is the ability to download the video and audio tracks as well as the statistics, comments, and speech analysis for future review and storage on third-party software. However, users cannot isolate audio tracks in downloaded videos. Isolated audio tracks are only downloadable as audio files.

To use the product effectively and avoid potential frustrations, I recommend some best practices here. First, choose a device with a sufficient camera resolution because video quality is heavily dependent on the device used. Second, charge the base and infrared tracker fully before recording; otherwise, the base does not swivel as smoothly and has a delay in its rotation time. Lastly, carefully place the Swivl so that teacher proximity is not an issue. A teacher standing immediately in front of the base will likely not be fully in frame because the device's vertical movement is limited.

Inasmuch as the technical aspects of Swivl are at the forefront of video technology for teacher education, the design has some critical issues that have yet to be given deeper inspection. For example, device design is teacher centered: although multiple microphones are used to capture student engagement and participation, such engagement are not always manifest through verbal means. Thus, while Swivl is designed to capture the teacher's movement around the room, we can very often miss the nonverbal participation of students outside of the camera frame. This, at moments, can be modified by giving the main marker to a student or by controlling the angle of the camera using the directional pad on the marker. Still, the engagement of all students is not capturable synchronously.

Swivl technologies do, however, provide useful opportunities for teachers to record much of the teaching conditions that exist within their classroom. In other words, teachers can more effectively reflect on their teaching practices if the complexities of the classroom environment are better captured for their

review. I also believe technology is advanced enough to include even closer approximations of the classroom practices, such as 360-degree simultaneous video capture or automatic microphone input sensors. Only time will tell how Swivl, Inc. integrates such upgrades. Nevertheless, at its current stage, Swivl is an important tool for any in-service teacher or pre-service teacher evaluation where budgets are large enough to provide it.

Review: Figueroa-Vásquez, Yomaira C. *Decolonizing
Diasporas: Radical Mappings of Afro-Atlantic Literature.*

Ryan Pinchot
Rutgers University

Figueroa-Vásquez, Yomaira C. *Decolonizing Diasporas: Radical Mappings of Afro-Atlantic Literature.* Northwestern University Press, 2020. Pp. 296. ISBN 978-0810142428.

Yomaira C. Figueroa-Vásquez's first monograph analyzes an impressive array of contemporary literary and artistic works by Afro-Diasporic authors—employing decolonial frameworks as well as women of color feminisms. *Decolonizing Diasporas: Radical Mappings of Afro-Atlantic Literature* (Northwestern UP, 2020) results from several equally important methodological processes. Firstly, *Decolonizing Diasporas* is a work of creative curation. Figueroa-Vásquez selects works not for geographic provenance, nor for their relationship with a perceived canon. Instead, archipelagic groupings of varied contemporary texts, artworks, and songs manifest as acts of “worlds otherwise.” By relating and comparing Afro-Atlantic Hispanophone diasporic works from Cuba, Puerto Rico, the Dominican Republic, and the United States with works from Equatorial Guinea, Figueroa-Vásquez proposes a politically/decolonially productive arrangement through which we might understand highly complex networks of transnational cultures. The resulting analysis spans eleven novels, a series of visual/sonic works, poetry, essays, and a short story. Secondly, Figueroa-Vásquez hopes to highlight and elevate literary, musical, and artistic works for their didactic utility: “making the world in which we live intelligible to ourselves and to each other” (3). Thirdly, the book continues the above-mentioned process of creative curation by employing and elevating the work of an expansive array of decolonial and/or feminist thinkers like Audre Lorde, Michelle Cliff, Sylvia Wynter, Nelson Maldonado-Torres, Yolanda Martínez-San Miguel, Chela Sandoval, Vanessa Valdés, Laura E. Pérez, Édouard Glissant, Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, María Lugones, Barbara Smith, Paula Moya, Derek Walcott, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Leanne Simpson, Kim Anderson, Ta-Nehisi Coates, and more. I list these thinkers at length to underline that Figueroa-Vásquez deftly interweaves existing theory with her own arguments in a way that honors and revitalizes previous contributions. Intellectual forebearers too often find themselves relegated to a book's preface, introduction, or conclusion, making way for the author's own efforts, but each chapter of *Decolonizing Diasporas* is dense with theoretical references put into constructive dialogue. Lastly, Figueroa-Vásquez offers insightful literary criticism, replete with “what I am calling” moments (of

which I will focus on two) where she coins new terms and breaks new ground.

The book is segmented into thematic chapters: an introduction; followed by chapter 1, "Intimacies," which tells how intimacy, kinship, and communal relations are impacted by coloniality and past traumas; chapter 2, "Witnessing," traces the concept of "faithful witnessing" across several literary works; chapter 3, "Destierro," explores themes of exile, memory, violence, and dispossession; chapter 4, "Reparations," delineates a concept of reparations beyond the material; chapter 5, "Apocalypso," shows how Afro-Atlantic Hispanophone diaspora are shaping and promoting new possible futures by innovating in medium and content; and the conclusion, "Sea." Such enigmatic chapter headings may frustrate some readers when attempting to isolate specific topics, but within the body of the book Figueroa-Vásquez meticulously signposts and summarizes her arguments. Indeed, each chapter introduction provides a precise roadmap of arguments-to-come which helps to clearly communicate complicated ideas.

One example of Figueroa-Vásquez's many contributions appears in chapter 4 where she introduces the term "reparation of the imagination" (124). Here she employs Sandoval's "decolonial love" in dialogue with Olivares, Lorde, Maldonado-Torres, and Coates to analyze how literary works in her archive expand upon an inadequate North American notion of reparations to extend the concept beyond money and territory. After all, the "plunder of Black bodies, wealth, and property," she points out, was also a plunder of "families, dreams, and lives" (122). She highlights Ernesto Quiñonez's *Bodega Dreams* as a particularly illuminating articulation of the politics of reparations (125). The novel's protagonist, an aging former Young Lord named Willie Bodega, undertakes an ambitious project of community self-empowerment hoping to stave off proposed development and commercialization at the hands of real estate speculators who are eager to displace and erase residents of New York City's Spanish Harlem. Bodega's project of reparations—focusing on land and business ownership—is born of liberation ideals but relies on money from illicit drug trade. Figueroa-Vásquez asserts that Bodega's ultimate tragic failure results from a "single-minded" approach that "emulates the elite power structures that he critiques," referencing Audre Lorde's "The Master's Tools..." (127-128). A truly "heretical" politics and economy for Figueroa-Vásquez would not seek to create a Puerto Rican Kennedy or a Dominican Rockefeller, but rather manifests in transformative projects defined by respectability, women's empowerment, non-hierarchical community-making, and intersectional solidarity. The chapter then diverts into *The Brief Wonderous Life of Oscar Wao* by Junot Díaz to show how "reparations of the imagination" must address "oppression, violence, pain, rape, and degradation" inherited as intergenerational trauma (139). In her role as a scholar of literature, Figueroa-Vásquez recognizes the power of Sylvia Wynter's *studia humanitatis* (which she cites prominently on pages 17 and 192). She applies a humanistic approach in this instance to nuance and amend a North

American discourse of reparations that might better account for decolonial love and imagination.

In another “what I am calling” moment, Figueroa-Vásquez lays out how the contemporary Afro-Cuban French musical group Ibeyi contributes to “worlds/otherwise, or the Afro-Atlantic imagination” (148). She views worlds/otherwise as “part and parcel” of a reparation of the imagination because artistic acts can anticipate, create, and reveal new paths toward futures that hold space for radical alterity (148, 163). Under this conception, Ibeyi’s incorporation, repurposing, and remixing of sacred Lucumí (Afro-Cuban Santería) practices provides a potent illustration of how the *damnés* peoples of the underside of modernity are laying claim to their right to live as fully human subjects. In this case, Figueroa-Vásquez demonstrates scholarly versatility in mapping an artistic project that is at once poetic (lyrical), musical (instrumental), and visual (video). Ibeyi’s 2015 eponymous album includes cantos dedicated to the Orishas and follows ceremonial patterns (151-154). As a result, Figueroa-Vásquez says that “Ibeyi’s poetic forms, music and visual arts, highlight the delicate interplay between ancestors and the human world, underscoring the thin veil between what is past and future” (155-156). Figueroa-Vásquez asserts that Ibeyi undertakes “future work practice” by encouraging listeners to imagine the dead as simultaneously “behind them, holding them, and most importantly, continuing alongside the living” (158). To express my own personal preference, the book might have benefitted from de-centering the novel within its archive. For example, *Decolonizing Diasporas* addresses the work of writer Junot Díaz in several instances but Figueroa-Vásquez’s work on visual and musical material—in the case of Ibeyi—is equally enlightening.

In choosing to focus primarily on just two of *Decolonizing Diasporas* contributions, I have of course excluded many other excellent arguments contained within. My inability to thoroughly address each of the book’s arguments attests to the breadth and complexity of the work. The book impresses with a style of argumentation that consciously reflects the very relational, archipelagic, and rhizomatic theoretical constructs to which the chapters often refer. Figueroa-Vásquez’s analysis succeeds by insightfully incorporating her own groundbreaking methodologies, corpus, and analysis with an extraordinarily large network of women of color feminist, decolonial, and Caribbean thinkers. In this way, *Decolonizing Diasporas* is itself an exercise in decolonial love and it will without doubt benefit those who engage with it.



AATSP
American Association of Teachers
of Spanish & Portuguese • Est. 1917

2022 MEMBERSHIP DUES

Membership Period: January 1–December 31, 2022

(2022 Membership Dues are valid from August 1, 2021 - December 31, 2022.)

For more membership information, please email AATSPoffice@aatsp.org.

call 205-506-0600, or visit www.aatsp.org.

Name _____ Date of Birth: _____		
Title(Dr./Mr./Ms.) _____	First _____ Middle _____	Last _____
Maiden Name _____		School/Institution Name _____
Home Address _____		Address _____
City _____ State _____ Zip _____		City _____ State _____ Zip _____
Country _____ Phone _____		Country _____ Phone _____
Email _____		Alternate Email _____
Mailing Preference: ☐ Home Address ☐ Work Address		
Please adjust your email settings to allow for @AATSP.org.		
MEMBER INFORMATION		
What position do you hold: ☐ Full-time Student ☐ Faculty ☐ Administration ☐ Retired ☐ Other		
Are you a current language methodology instructor? ☐ Yes ☐ No		
Do you teach in a Dual Language Program? ☐ Yes ☐ No		
Check the boxes of the program(s) you administer/sponsor: ☐ AATSP ☐ NSA ☐ NSC ☐ NSE ☐ SHA ☐ SHH		
What languages do you teach? ☐ Spanish ☐ Portuguese ☐ Both		
Your primary teaching level – Check only <u>one</u>		
☐ Pre-Kindergarten	☐ Elementary (K-5)	☐ Middle/Junior High
☐ High School	☐ 2-Year College	☐ 4-Year College/University
☐ Administration	☐ Other	
Your secondary teaching level – Check only <u>one</u>		
☐ Pre-Kindergarten	☐ Elementary (K-5)	☐ Middle/Junior High
☐ High School	☐ 2-Year College	☐ 4-Year College/University
☐ Administration	☐ Other	
I give permission to the AATSP to contact me regarding AATSP news, programs, elections, and services for members.		
Check one: ☐ Yes ☐ No		
I give permission to the AATSP to share my contact information with conference exhibitors and other organizations and companies that provide services related to our profession.		
Check one: ☐ Yes ☐ No		
PAYMENT OPTIONS		
Credit card: call 205-506-0600 or fax this form to 205-855-0600. Checks: made payable to AATSP, mailed with form to: AATSP National Office, 2100 First Ave. N., Ste. 320, Birmingham, AL 35203		
Once payment is processed, refunds will not be granted.		
<i>Save time and postage by signing in to your membership profile at aatsp.org and securely pay by credit card.</i>		

Cont. on back

104th AATSP ANNUAL CONFERENCE

San Juan, Puerto Rico



Valorando nuestras raíces y
construyendo nuestro futuro

Valorizando nossas raízes e
construindo nosso futuro

Caribe Hilton Hotel
July 9-12, 2022

For more information, visit www.aatsp.org



AATSP
¡TODOS A UNA! • TODOS POR UM!

American Association
of Teachers
of Spanish & Portuguese
Est. 1917



The scholarly journal of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP)

CALL FOR RESEARCH ARTICLES (ONGOING)

Hispania invites the submission of original, unpublished manuscripts on language, linguistics, literature, film, culture, cultural studies, applied linguistics, and pedagogy having to do with Spanish and Portuguese. Submissions should display thorough and comprehensive knowledge of the subject and field. Further considerations in the evaluation of manuscripts include contribution to the advancement of knowledge, originality of method or focus, organization, and clarity of expression. Submissions of essays between 7,000–9,500 words may be in English, Portuguese, or Spanish. See www.aatsp.org for full submission guidelines.

CALL FOR SHORT-FORM ARTICLES (ONGOING)

Hispania is pleased to announce the creation of a new section of Short-form Articles, which will accompany our existing array of Research Articles. Short-form Articles are editorially reviewed, instead of undergoing external peer review; consist of 1,500–3,000 words of body text (no notes are permitted); frequently, but not always, provide readers with a brief list of articles for further reading; consider in-depth topics of interest to K–20 educators in the fields of Spanish and Portuguese; be thoughtfully written in Spanish, Portuguese, or English; reflect a deep understanding or longstanding interest in the topics covered; and be authored by teacher-scholars at all levels. All short-form submissions should promote an inclusive and forward-thinking vision for the second century of the AATSP and should be free of biased language, unsupported speculation, and content that might be regarded as promotional. Authors of successful submissions should be open to making changes to their Short-form Article prior to publication based on suggestions from the editorial review process. Submissions are accepted on an ongoing basis and should be sent to bfraser@aatsp.org.

CALL FOR BOOK/MEDIA REVIEWS (ONGOING)

If you are interested in reviewing books and/or media, please contact the Editor: ddumitrescu@aatsp.org. Hispania will not accept unsolicited reviews and does not publish reviews of works more than two years old.

EDITORS

Editor, **Benjamin Fraser**, University of Arizona (bfraser@aatsp.org)
Book/Media Review Editor, **Domnita Dumitrescu**, California State University, Los Angeles (ddumitrescu@aatsp.org) Managing Editor, **Jennifer Brady**, University of Minnesota Duluth (jbrady@aatsp.org)
Assistant Managing Editor, **Conxita Domènech**, University of Wyoming (cdomenech@aatsp.org)



Bulletin of Hispanic Studies

Since its founding by Edgar Allison Peers in 1923, *Bulletin of Hispanic Studies* has become the foremost British academic journal devoted to the languages, literatures and civilizations of Spain, Portugal and Latin America.

This wide-ranging Spanish studies publication encourages reflection and engagement with all aspects of Hispanic Studies, both modern and traditional.

PRINT ISSN: 1475-3839
ONLINE ISSN: 1478-3398

ED. BY CLAIRE TAYLOR

ASS. ED. ASTVALDUR ASTVALDSSON, CHRISTOPHER HARRIS, FIONA MAGUIRE, LISA SHAW, DIANA CULLELL, ŞIZEN YIACOUP, JORDANA BLEJMAR, NICOLA BIRMINGHAM AND ABIGAIL LOXHAM



[ONLINE.LIVERPOOLUNIVERSITYPRESS.CO.UK/R/BHS](https://online.liverpooluniversitypress.co.uk/r/bhs)



@LivUniPress

@LivUniPress

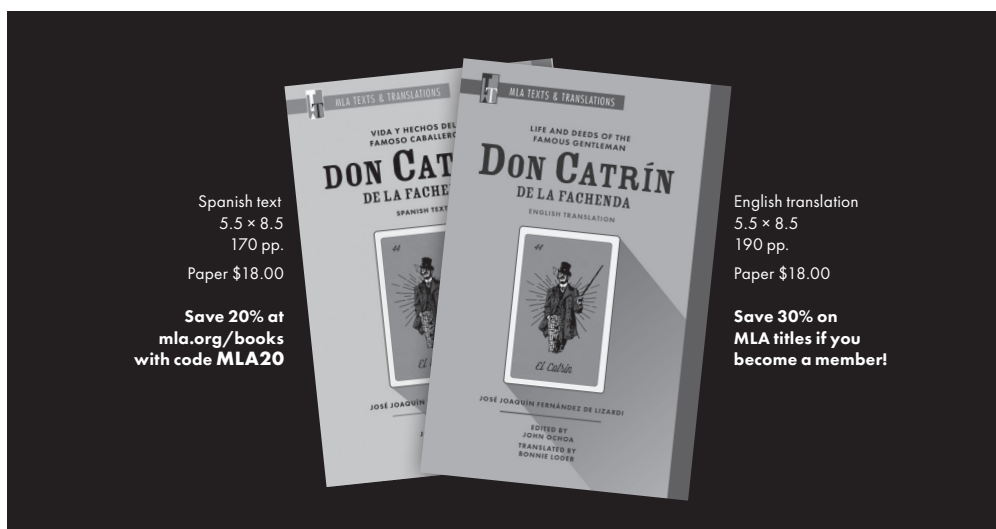
/LiverpoolUniversityPress



MLA TEXTS & TRANSLATIONS

Authoritative Translations and Editions of World Literature

— NEW TO THE SERIES —



Spanish text
5.5 × 8.5
170 pp.
Paper \$18.00

Save 20% at
mla.org/books
with code **MLA20**

English translation
5.5 × 8.5
190 pp.
Paper \$18.00

Save 30% on
MLA titles if you
become a member!

Vida y hechos del famoso caballero
don Catrín de la Fachenda

SPANISH TEXT
José Joaquín Fernández de Lizardi
Edited by John Ochoa

Life and Deeds of the Famous Gentleman
Don Catrín de la Fachenda

ENGLISH TRANSLATION
José Joaquín Fernández de Lizardi
Edited by John Ochoa
Translated by Bonnie Loder

"The work offers a complex portrait of negotiated identities, and, despite its ending on a moralizing note, a modern audience will find it delightfully subversive."

— Kelly Washbourne
Kent State University

hfscustserv@jh.edu
www.mla.org/books
800 537-5487

E-books are available from
Apple, Amazon, Kobo Books,
and Barnes & Noble.





Sigma Delta Pi

Sociedad Nacional Honoraria Hispánica
(National Collegiate Hispanic Honor Society)

Founded in 1919 at the University of California, Berkeley, ΣΔΠ is the largest collegiate foreign language honor society with over 625 chapters in the U.S. A member of the Association of College Honor Societies and a partner of the AATSP, the *Sociedad Honoraria Hispánica* (SHH), the *Academia Norteamericana de la Lengua Española* (ANLE), the *Asociación Internacional de Hispanistas* (AIH), the Gabriela Mistral Foundation, and the Mountain Interstate Foreign Language Association (MIFLA), ΣΔΠ also has an honor society program for 2-year colleges: *Sociedad Honoraria de la Lengua Española* (www.sociedadhonoraria.org).

Exclusive member and chapter benefits:

- Undergraduate study abroad scholarships and stipends
- Graduate research grants
- Undergraduate virtual internship grants
- Chapter project grants and joint grants with SHH
- National awards for exceptional chapters, advisers and members, including joint student awards with the AATSP (undergraduate), the AIH (graduate) and the SHH (high school)
- Student presentations at the annual AATSP conference
- Graduate student presentations at the annual KFLC
- Leadership opportunities at both local and national levels

For more information,
please contact Sigma Delta Pi's national office:
sdpnational@gmail.com
www.sigmadeltapig.org