



REVISTA

Comunicación

REVISTA COMUNICACIÓN. VOLUMEN 32, AÑO 43, NÚMERO 2, JULIO-DICIEMBRE, 2022. ISSN 0379-3974

Electra Garrigó
de Virgilio Piñera:
La Orestíada
transfigurada desde la
psicología sustituida de
la farsa trágica

Alicia Basilio Medina

El amor en cuatro cuentos
centroamericanos

Diana Martínez Alpízar

The Benefits of Pedagogical Translation
on Learning the personal *a* in Spanish

Vicente Iranzo

C

REVISTA omunicación

Revista Comunicación. Volumen 32 año 43, núm. 2, julio-diciembre, 2022. ISSN 0379-3974

CONTENIDO

ARTÍCULOS

El amor en cuatro cuentos centroamericanos
Diana Martínez Alpizar 5

Huellas cosmológicas en la Teoría General de la Acción, o la influencia filosófica de Alfred Whitehead en la sociología de Talcott Parsons
Pedro Giordano 15

Electra Garrigó de Virgilio Piñera: La Orestíada transfigurada desde la psicología sustituida de la farsa trágica
Alicia Basilio Medina 28

Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes de Pregrado Mediante el Uso de Videos Animados Cortos durante la pandemia de COVID-19
Cecilia Cisterna-Zenteno, Yasmina Contreras-Soto, Sergio Molina Barrera, Cristian Ceballos Muñoz, Diego Alveal Navarrete 35

“Los beneficios de la traducción pedagógica en el aprendizaje de la «a personal» en español”
Vicente Iranzo 51

RESCATE DE DOCUMENTOS

Las exploraciones botánicas de Hermann Wendland en Centroamérica (1856-1857): I. De Guatemala al Valle Central de Costa Rica
John Leslie Dowe, Luko Hilje 61

TRADUCCIÓN

Hacia una perspectiva plurilingüe e intercultural en la formación en lenguas extranjeras para estudiantes indígenas en el contexto universitario
Fabio Alberto Arismendi Gómez, Denis Ramírez Jiménez.
Traductor: Juan Felipe Zuluaga 94

PRODUCCION LITERARIA

Poesía costarricense
Karina Obando González 110

TABLE OF CONTENTS

PAPERS

Love in four Central American short stories
Diana Martínez Alpizar 5

Cosmological traces in the General Theory of Action, or Whitehead's influence on Talcott Parsons's sociology
Pedro Giordano 15

Electra Garrigó by Virgilio Piñera: The Oresteia Transfigured from the Replaced Psychology of the Tragic Farce
Alicia Basilio Medina 28

Undergraduates' Critical Thinking Skills Development Through the Use of Short Animated Videos during the COVID-19 pandemic
Cecilia Cisterna-Zenteno, Yasmina Contreras-Soto, Sergio Molina Barrera, Cristian Ceballos Muñoz, Diego Alveal Navarrete 35

The Benefits of Pedagogical Translation on Learning the personal a in Spanish
Vicente Iranzo 51

DOCUMENTS PRESERVATION

Hermann Wendland's Botanical Explorations in Central America (1856-1857) I. From Guatemala to the Central Valley in Costa Rica
John Leslie Dowe, Luko Hilje 61

TRANSLATION

Towards a plurilingual and intercultural perspective in foreign language education for indigenous students in a university context
Fabio Alberto Arismendi Gómez, Denis Ramírez Jiménez.
Traductor: Juan Felipe Zuluaga 94

LITTERARY PRODUCTION

Costa Rican poetry
Karina Obando González 110

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* tiene sus propias políticas de ética, inspiradas en el código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC www.lanic.utexas.edu/indexesp.html
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ www.doaj.org/ (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica):
<http://www.si.cultura.cr>

DIRECTORA

Dra. Mónica Zúñiga Rivera. Instituto Tecnológico de Costa Rica

E-mail: recom@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica

Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania

Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica

PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University

Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia

Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

M.A. Luis Diego Guillén Jiménez,

M.L. Nelson Pérez Rojas,

M.A. Monserrat Ramírez Castro,

M.L. Armando Ríos Suárez

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traductora: Sra. Ada Gabriela Fava Bolaños, traductora.

Corrector filológico: Lcda. Marjorie Martínez Castro.

CORRESPONDENCIA

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación

Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion>

Teléfonos: (506) 2550-9102 (506) 2550-9153

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

Presentación

En su segundo número de 2022, la Revista *Comunicación* ofrece a sus lectores temáticas variadas, rescate de documentos, traducciones de envergadura y una sección de nueva poesía costarricense.

En medio de esa diversidad, leemos el texto “**El amor en cuatro cuentos centroamericanos**” de la costarricense Diana Martínez, quien estudia el tratamiento de esta temática en las autoras centroamericanas Jessica Clark, María del Carmen Pérez Cuadra, Jennifer Rebecca Valiente y Denisse Phé-Funchal. A través del corpus seleccionado Martínez señala un pesimismo amoroso mayoritario, así como la desaparición de la noción del amor romántico.

Por su parte, Pedro Giordano, desde Argentina, escribe “**Huellas cosmológicas en la Teoría General de la Acción, o la influencia filosófica de Alfred Whitehead en la sociología de Talcott Parsons**”. El artículo indaga la influencia de la cosmología de Whitehead sobre el realismo analítico de Parsons, perspectiva que vincula la sociología con una serie de problemas ontológicos y epistemológicos. Whitehead propala una fe en la que la naturaleza es armónica, ordenada. Esa fe, entonces, motoriza la búsqueda de explicaciones sobre la naturaleza, que al originarse revelan principios generales. De esta forma, señala Giordano, la consideración de Parsons se asienta sobre esta premisa, incluso, los elementos analíticos representan de manera adecuada la realidad y la prueba de su validez es la posibilidad de integrarlos en un sistema teórico, el cual, al ponerse en marcha, funciona

El tercer artículo “**Electra Garrigó de Virgilio Piñera: La Orestíada transfigurada desde la psicología sustituida de la farsa trágica**” de la mexicana Alicia Basilio, analiza una de las grandes obras de la literatura cubana. El escrito explora lo fársico y la psicología sustituida de los personajes, es decir, cuando los hechos psíquicos se desplazan del personaje que debería ejecutarlos al que es plenamente opuesto y viceversa. Se revisita el tema de la familia y se le cuestiona. El drama además muestra las preocupaciones de Piñera derivadas de la neocolonia cubana.

La investigación “**Undergraduates’ Critical Thinking Skills Development Through the Use of Short Animated Videos during the COVID-19 pandemic**” (Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes de Pregrado Mediante el Uso de Videos Animados Cortos durante la pandemia de COVID-19) de los chilenos Cecilia Cisterna-Zenteno, Yasmina Contreras-Soto, Sergio Molina Barrera, Cristian Ceballos Muñoz y Diego Alveal Navarrete, constituye un insumo importante derivado de la pandemia. El estudio demuestra que el uso de vídeos animados cortos efectivamente ayudó al estudiantado de primer año universitario a mejorar sus habilidades de pensamiento crítico de orden superior durante la crisis sanitaria de COVID-19. Con una metodología actualizada, los autores concluyen que el uso de videos y otras herramientas en el aula deben verse como oportunidades para aumentar y profundizar el conocimiento del inglés como segunda lengua.

Para finalizar con la sección de artículos, Vicente Iranzo, desde Estados Unidos, explora “**The Benefits of Pedagogical Translation on Learning the personal a in Spanish**” (Los beneficios de la traducción pedagógica en el aprendizaje de la «a personal» en español). Según Iranzo, el análisis cuantitativo mostró que los estudiantes avanzados se beneficiaron notablemente del uso de la traducción pedagógica (inglés>español) en el aula, aspecto que es difícil de manejar aún en alumnos habilidosos. Los resultados coinciden con otros estudios y contribuyen a la literatura existente sobre traducción pedagógica que destaca sus beneficios en el aprendizaje de idiomas.

En la sección *Rescate de documentos*, presentamos el texto “**Las exploraciones botánicas de Hermann Wendland en Centroamérica (1856-1857) I. De Guatemala al Valle Central de Costa Rica**” de los autores John Leslie Dowe (Australia) y Luko Hilje (Costa Rica), nos muestra, en una primera entrega, el diario de Hermann Wendland y sus anotaciones de los viajes que realizó a distintos países de la región. Lo relatado por el botánico alemán del s. XIX nos sumerge en una tierra de antaño, con descubrimientos

e ilustraciones naturalistas de gran valor y belleza, pero también, nos describe costumbres y hechos históricos de relevancia, y hasta aspectos culturales, entre los que sobresale la pasividad (no siempre pacifismo) de la cultura costarricense. Este trabajo se ofrecerá en dos entregas: el primero es este que los lectores tienen a mano.

También presentamos en la sección de *Traducción*, un texto a cargo de Juan Felipe Zuluaga (Chile) a partir de un trabajo escrito por sus coterráneos Fabio Alberto Arismendi Gómez y Denis Ramírez Jiménez: “**Hacia una perspectiva plurilingüe e intercultural en la formación en lenguas extranjeras para estudiantes indígenas en el contexto universitario**”. El escrito problematiza sobre la compleja relación de la enseñanza de lenguas extranjeras a grupos de indígenas de la región, pues el reto involucra aspectos institucionales, de apoyo académico, culturales, entre otros. Por suerte, algunas universidades ya están implementando esta perspectiva intercultural y crítica y en el largo plazo se esperan ver sus resultados que serán, en resumen, un logro igualitario.

Termina nuestra revista con la sección de *Producción Literaria*, en la que leemos una muestra de la joven poesía costarricense, es decir, de autores nacidos luego de 1990. En esta ocasión, poemas como **De cuerdas y memorias, Soulfood**, de Karina Obando, evocan imágenes del Caribe, pero también de su gastronomía y del misterio que envuelve a esa zona mítica. Se cierra así esta segunda entrega a nuestro público lector.

Esperamos que *Comunicación* siga aportando en la construcción del conocimiento, y que siga siendo la ventana a través de la cual la investigación, la academia y las humanidades fluyan sin trabas ni sectarismos en nuestra región latinoamericana.

Dra. Mónica Zúñiga Rivera
Directora/Editora
Revista *Comunicación*
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Tecnológico de Costa Rica

El amor en cuatro cuentos centroamericanos

Por: Diana Martínez Alpizar¹, Universidad de Costa Rica,
ORCID: 0000-0001-8751-6891

Recibido: 28 de agosto de 2019

Aceptado: 13 de setiembre, 2022

Resumen

Este artículo analiza el tema del amor en una selección de cuentos escritos por cuatro autoras centroamericanas: Jessica Clark, María del Carmen Pérez Cuadra, Jennifer Rebecca Valiente y Denisse Phé-Funchal. Ellas comienzan a publicar a inicios del siglo XXI, por lo que la crítica literaria académica sobre su obra apenas despunta. De ahí que sea necesario prestar atención a estas voces que, poco a poco, se consolidan en la literatura centroamericana. Con este propósito, el presente artículo se concentra en cómo se (re)formula el amor y temas vinculados estrechamente con él— matrimonio y familia, por ejemplo— en el corpus elegido. Luego de una teorización sobre el amor y sus transformaciones en el devenir de la historia, se contextualiza brevemente el panorama actual en la literatura centroamericana y se presenta un sucinto estado de la cuestión sobre la obra general de cada una de las escritoras. Por último, se analizan los textos seleccionados. Para este fin, se recurre a distintas herramientas, tanto del análisis estructural (narrador, personajes, acontecimientos, planos narrativos, por ejemplo) como del semiótico, con el fin de relacionarlos con el tema en cuestión. Se concluye que, en el corpus analizado, los personajes, en su mayoría, se desvinculan del amor romántico, ya sea debido a que se percibe como peligroso o imposible de concretar. En los casos en los que los personajes se comprometen a la búsqueda de su “media naranja”, el final es trágico.

Diana Martínez Alpizar. El amor en cuatro cuentos centroamericanos. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

literatura latinoamericana, América Central, escritoras, análisis literario, amor, afectividad.

KEY WORDS:

Latin American literature, Central América, Women authors, Literary analysis, love, feelings.

1 Filóloga con una Maestría en Literatura Latinoamericana, ambos títulos de la Universidad de Costa Rica. Actualmente se desempeña como investigadora en el Instituto de Investigaciones Psicológicas. Además, es docente-investigadora en la Sede del Caribe, donde también forma parte del Programa en Estudios del Caribe. Sus áreas de interés son la evaluación educativa, la comprensión lectora, la literatura centroamericana y la caribeña. Correo electrónico: diana.martinez@ucr.ac.cr

Love in four Central American short stories

Abstract

The present article analyzes the love in four short stories written by Central American female writers: Jessica Clark, María del Carmen Pérez Cuadra, Jennifer Rebecca Valiente y Denisse Phé-Funchal. These writers started to publish at the beginning of 21th century; by contrast, the academic production about them is still raising. For that reason, it is necessary to pay attention to these voices that, little by little, step up in Central American literature. With that aim, the present article focus in how are the love and topics related with it (like family or marriage) (re)formulated. After a theorization about love and its transformations in the History, it presents a brief contextualization about the present in Central American Literature and a state of the art about the critical reception of the writers. Lastly, the article presents the analyzes of each short stories, based on several tool provided by structuralism (like narrator voice, characters, narrative levels) and by semiotic. It concludes that in the short history the characters detach from romantic love, because it is dangerous, or it is impossible to achieve. In other cases, the characters that are committed with the search of romantic love ended in tragic ways.

INTRODUCCIÓN

Las emociones, en general, se han convertido en un tema de interés académico. Así pues, como parte de este llamado “giro afectivo”, cuyos orígenes se remontan a los 70, ha ocurrido “una creciente atención a las emociones como fuente privilegiada de verdad sobre el sujeto” (Arfuch, 2016, p. 248). Este artículo se preocupa justamente por una de ellas, descrita con carácter universal: el amor, presente en las canciones y en las películas de moda, en las conversaciones cotidianas y, por supuesto, en los textos literarios.

En términos más concretos, este artículo se concentra en cómo se (re)formula el amor y en temas vinculados con él— el matrimonio y la familia, por ejemplo— en una selección de cuentos escritos por narradoras centroamericanas. Específicamente, se examina la forma en la que los personajes de los cuentos seleccionados reproducen, transgreden y cuestionan el discurso del amor romántico occidental, cómo se relacionan entre sí en el plano amoroso, de qué manera conciben este sentimiento, cómo establecen la dinámica de sus relaciones, cómo se vinculan los elementos narrativos estructurales. La visión del amor en cada texto configura una de las preguntas por resolver. Para este fin, se recurrirá a distintas herramientas del análisis estructural (narrador, personajes, acontecimientos, planos narrativos, por ejemplo) y del semiótico, con el fin de relacionarlos con el tema en cuestión.

El corpus seleccionado está integrado por cuatro cuentos de autoras centroamericanas: la costarricense Jessica

Clark Cohen (1969), la nicaragüense María del Carmen Pérez Cuadra (1971), la salvadoreña Jennifer Rebecca Valiente Quintanilla (1973) y la guatemalteca Dennise Phé-Funchal (1977). Todas ellas pertenecen a la llamada, según cierto segmento de la crítica, “Generación del 2000”, grupo que comprende a escritores nacidos alrededor de los setenta y en los ochenta (Wallas, 2013 y Peña Rodríguez, 2006).

Las razones para la elección tanto de estas autoras como de sus respectivos cuentos son varias. La primera, la marginalidad de la literatura centroamericana y, en particular, la de sus escritoras (Padilla, 2009). Por esta misma razón, la muestra es pequeña, pero diversa. Abarca autoras que han publicado ya varias obras, pero cuya recepción crítica no permite catalogarlas—aún— como parte del canon, como sí ocurre, por ejemplo con la obra de las ya conocidas Gioconda Belli, Jacinta Escudos, Tatiana Lobo, Claribel Alegría o Gloria Guardia (Padilla, 2009, p.93)

La otra razón que justifica el corpus es la posibilidad de acceso a los textos. Como indica Browitt (2018), es complicado en la actualidad, con todo y las maravillas del internet, conseguir las obras completas de autores centroamericanos no canonizados. Evidentemente, es sencillo adquirir las novelas de Sergio Ramírez o las de Gioconda Belli, pero la historia es distinta con autores más jóvenes y cuyo interés por parte de la crítica es incipiente. De ahí que, por razones pragmáticas, algunos de los textos del corpus provengan de las antologías de Muñoz (2012). De esta fuente, se toma el texto de Pérez Cuadra y el de Valiente Quintanilla.

Queda por último aclarar el orden de las ideas de este artículo. En un primer lugar, se elabora un sucinto recorrido teórico por la historia y los devenires del amor en Occidente. En la segunda parte, se ofrece una breve contextualización del panorama actual de la literatura centroamericana, así como un breve estado de la cuestión de cada una de las autoras seleccionadas. Finalmente, se analiza cada uno de los textos.

LA HISTORIA DEL AMOR Y DE OTROS DEMONIOS

Alienador o redentor, trágico o dichoso, predeterminado o libre, efímero o eterno, el amor ha sido caracterizado con distintos adjetivos, según el discurso histórico en el que se ha concebido. Con el fin de recorrer sus múltiples transformaciones, se inicia con la caracterización establecida por el sociólogo inglés Anthony Giddens en su ya clásico *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas* (1998). Este autor alude a la existencia de un amor apasionado, el cual “implica una conexión genérica entre el amor y la atracción sexual” (p.43). Este sentimiento, que no debe confundirse con el amor romántico, se distingue por su carácter de urgencia, de ruptura con el orden cotidiano. Su efecto sobre los individuos se asemeja a una “especie de sortilegio” (p.44), similar al fervor religioso, ya que “desarraiga al individuo de lo mundano y genera un caldo de cultivo de opciones radicales, así como de sacrificios. Por esta causa, enfocado desde el punto de vista del orden social y del deber, es peligroso” (Giddens, 1998, p.44).

Debido a este carácter disruptor, el amor pasión no fue considerado como un elemento clave en la conformación de los matrimonios durante gran parte de la historia. Es más, como explican Beck y Beck-Gernsheim (2001), en las sociedades premodernas, regidas por reglas de comportamiento y normas muy estrictas, las posibilidades de elección del individuo eran escasas. En realidad, explican Giddens (1998) y Shumway (2003), el matrimonio se concebía como una institución más que como un compromiso personal, es decir, era un contrato cuya función residía en crear lazos sociales. De ahí que, por ejemplo, en la temprana Edad Media, el amor no jugara un papel importante en los enlaces nupciales, sino que estos se basaban más que todo en criterios de carácter económico: “(...) En las clases pobres, el matrimonio era un medio de organizar el trabajo agrícola. Una vida caracterizada por un interrumpido arduo trabajo era in-

capaz de conducir a la pasión sexual” (Shumway, 2003, p. 26. La traducción es nuestra.).

¿Y cuándo surge entonces esta idea de que amor y matrimonio deben ser elementos inseparables? Para que esto ocurra, es necesario esperar hasta el siglo XIX, cuando aparece el amor romántico, el cual reformula elementos del amor pasión y del amor cortés. Del primero, el amor romántico toma el ardor sexual, a la vez que le incorpora lazos afectivos: promete amor, libertad y autorrealización a través de un proyecto en conjunto con “esa media naranja” que, según el “fatum cósmico” (Giddens, 1998, p. 47), está destinada a complementar al otro.

Para entender la relación entre el amor cortés —propio de la Edad Media— y el romántico, se debe mencionar que en el primero la mujer amada estaba concebida como un objeto de deseo inalcanzable por parte de los hombres. Era un amor, como explica Herrera Gómez (2009), “más ideal que carnal” (p. 575). En cambio, el amor romántico introdujo, según Giddens (1998), un “elemento novelesco”, al ofrecer a las mujeres “el romance de la búsqueda”. Es decir, las mujeres se transformaron de seres pasivos, objetos de la adoración masculina, a sujetos activos que buscan el amor del otro y que, de paso, se descubren a sí mismas. Piénsese, por ejemplo, en las protagonistas de algunas novelas de finales de siglo XIX (las de Jane Austen o las de las hermanas Brontë).

A pesar de este supuesto carácter transgresor, el amor romántico es, como indican Herrera Gómez (2009) y De Miguel (2015), un producto cultural patriarcal y esta supuesta libertad ofrecida en realidad termina reforzando los roles de género, pues asume que el matrimonio, el espacio doméstico y la maternidad constituyen, los tres en conjunto, el destino deseable y final de las mujeres, resumido en el cliché “se casaron y vivieron felices para siempre”. Shumway (2003) afirma que este es uno de los principales puntos débiles del amor romántico: proclama que la felicidad se halla en el matrimonio pero, una vez casados los individuos, no indica cómo lograr que sobreviva a la rutina. De Miguel (2015), en una postura muy similar a la de Shumway, sugiere que el matrimonio es un contrato que implica la colaboración entre dos personas, por lo tanto, no puede mantenerse en un constante sentimiento de excitación.

De Miguel (2015), desde una perspectiva feminista, critica otros aspectos del amor romántico. Ella explica que el amor romántico le ha permitido ciertas reivindicaciones a las mujeres, por ejemplo, la posibilidad de elegir pareja con base en el deseo y en la atracción mutua, y no por motivaciones económicas o por seguir la tradición. Sin embargo, argumenta De Miguel, las mujeres han colocado grandes cantidades de energía y de tiempo en las relaciones amorosas y, al final, continúan sintiéndose decepcionadas: ellas se dan, mientras ellos obtienen provecho de estas relaciones, pues en pocas ocasiones hay reciprocidad. Según esta lógica, no resulta extraño que Kate Millet haya expresado que el amor era el opio de las mujeres.

Ahora bien, en los siglos XX y XXI, el discurso sobre el amor continúa transformándose. En la década de los 60, como consecuencia de diversos cambios culturales e históricos, entre ellos los movimientos feministas (en particular la segunda oleada) y la aparición de las pastillas anticonceptivas, surge una nueva forma de relacionarse llamada, según Giddens (1998) y Shumway (2003), amor confluyente. Este amor, “contingente y activo” (Giddens, 1998, p. 63), incorpora la compañía y la amistad, aunque no se limita a ellas. Se basa en la construcción de la intimidad en la pareja, en compartir secretos y en un compromiso juntos, pero este no se plantea como eterno o indisoluble, como sucedía con el amor romántico, sino que requiere una constante negociación. En consecuencia, la pareja acuerda no solo su propio *ars* erótico, sino también si la relación será monógama o no. Además, es importante destacar que el amor confluyente, a diferencia del romántico, no tiene como fin la reproducción, de ahí que no se restrinja exclusivamente a relaciones heterosexuales.

Para Giddens (1998), el amor confluyente produce un cambio en la historia de amor, pues implica una democratización de la esfera de la intimidad, con relaciones más fluidas y menos sujetas a códigos morales estrictos. Por su parte, Shumway (2003) coincide parcialmente con él: este amor confluyente, en efecto, supone una democratización de la pareja, ya que parte del supuesto de una relación entre iguales. No obstante, Shumway establece también varias críticas al optimismo de Giddens. Para empezar, advierte que, si bien las ansias de una relación íntima surgen como un fracaso del amor romántico, este no ha desaparecido del todo, sino que convive y compete con el confluyente. En segundo lugar, y quizá la

crítica más aguda por parte de Shumway, es que en teoría la intimidad confluyente integra la autonomía de cada persona en la relación, estado ideal alcanzado mediante la comunicación. Es decir, cuanto mayor sea esta en la pareja, mayor será la satisfacción de sus integrantes. Sin embargo, Shumway se pregunta hasta qué punto es posible comunicarse con el otro, ¿no supone la intimidad también un ideal muy difícil de alcanzar?

En este sentido, Bauman (2003) plantea que el ideal de amor romántico ha sido sustituido por una quimera, propia de nuestra época inestable y líquida: las personas desean una relación en la cual haya lazos, pero que se mantenga al mismo tiempo la independencia de cada uno. O sea, hay un deseo de atar al otro, pero de manera tal que pueda desatarse en cualquier momento. Se presencia pues un “conectarse y desconectarse del juego amoroso” (p.26).

En las sociedades posmodernas, hay también una estrecha relación entre amor y mercado. En un primer lugar, como indica Berbel Ortega (2018), el amor es un objeto mediado por relaciones de consumo. Existe una clara mercantilización del romance. Basta con “pensar en los planes que solemos hacer en pareja que suponen consumir productos o servicios y las cantidades desmesuradas que los grandes almacenes llegan a facturar para San Valentín” (Berbel Ortega, 2018, p. 22).

Además, esta relación entre amor y mercado no se restringe exclusivamente al consumo, sino que también afecta la esfera más íntima de las parejas, ya que las relaciones se rigen bajo una lógica de mercado. Al respecto, Bauman (2003) plantea que actualmente el amor se convirtió también en una mercancía que debe producir satisfacción inmediata; si no lo hace, siempre existe la posibilidad de cambiarla por otra. Para este fenómeno, el sociólogo polaco acuñó el término “relaciones de bolsillo”, encarnación de lo “instantáneo y descartable” (p. 25).

Ante este desalentador panorama, el reto, como bien explica De Miguel (2015), consiste en desarrollar una ética del amor, basada en valores como la “integridad, la coherencia, la honestidad y la lealtad” (p. 116.). Una ética que, además, busque la reciprocidad y la igualdad y que lleve, eventualmente, sociedades más solidarias.

Explicados algunos conceptos y como punto de partida, previo al análisis de los textos, es pertinente dedicar

algunas líneas a una breve contextualización de lo que sucede en las letras del istmo, así como a un recorrido sucinto por la crítica académica acerca de las autoras. De esta forma, se entiende de una manera más cabal cómo se inscribe la obra de ellas en el panorama actual de la literatura centroamericana.

PANORAMA ACTUAL DE LA LITERATURA CENTROAMERICANA Y LAS AUTORAS EN ESTUDIO

Browitt (2018) indica que el interés de la crítica por la literatura producida en el istmo se ha modificado a lo largo de las décadas: en los setenta y en los ochenta, la atención se centró en las novelas testimoniales y en la poesía revolucionaria. Luego, en el periodo posguerras, se prestó atención a las representaciones sobre la violencia y al retorno a la vida de los excombatientes. Méndez de Penedo (2017) apunta que este periodo de posguerra es todavía un tema en discusión por parte de los estudiosos de la literatura centroamericana: “no hay acuerdo entre las denominaciones y lo denominado: algunos enfatizan el aspecto temático; otros, las estrategias literarias, y otros la perspectiva del discurso narrativo. Así se habla de literatura posrevolucionaria, posguerra, posnacional, posmoderna, según sea el enfoque” (Méndez de Penedo, 2017, p. 120).

Actualmente, el panorama mantiene su complejidad, pero es posible delinear algunas tendencias. Por ejemplo, Browitt (2018) explica que han surgido nuevas subjetividades, mayormente de carácter urbano. Se está, además, ante un grupo de escritores y de escritoras que cuestionan en sus textos instituciones como la familia, la maternidad, la masculinidad hegemónica y las relaciones entre los seres humanos y los animales. Existe, según Browitt, una apuesta por lo íntimo, por las experiencias vinculadas al espacio doméstico y a las emociones: el amor, el duelo, la decepción. Son narraciones traspasadas y conformadas por emociones. Este es, en pocas palabras, el contexto en que se inscriben las autoras analizadas.

¿Y qué ha dicho la crítica literaria respecto a cada una de ellas? En seguida, se responde esta interrogante. Se aclara, eso sí, que el propósito no es tanto la exhaustividad, sino la comprensión de la obra en general de cada una de las autoras. Otra aclaración necesaria antes de iniciar el recorrido: ellas han escrito cuento, pero

también han desarrollado otros géneros literarios. Pérez Cuadra es poeta; Clark y Phé-Funchal han publicado novelas y Valiente Quintanilla es conocida por sus obras de teatro.

En el caso de Clark, la crítica se ha centrado en analizar sus cuentos de ciencia ficción, ya sea desde la teoría decolonial (Soto Bogantes, 2014), en relación con el concepto de *novum* (Alfaro Vargas, 2014), o bien la constitución de los cuerpos (Martínez Alpizar, 2018). Durán (2012) describe el primer cuentario de Clark, *Los salvajes* —del cual se toma un cuento para el presente análisis— como un conjunto de relatos que destacan por su humor sutil y por la originalidad de sus temas.

Por su parte, de la obra de Pérez Cuadra la crítica ha destacado la presencia de prácticas sexuales no normativas en sus textos, como por ejemplo el voyeurismo (Báder, 2013). La crítica a los roles de género patriarcales también es otra constante en su obra y en este punto coinciden Roof (2007) y Báder (2013).

Con respecto a las dos restantes escritoras, hay una asimetría en la recepción crítica de su obra. De Valiente Quintanilla no se encontró ningún texto académico que analice su obra, a excepción de Muñoz (2012a), quien selecciona dos cuentos de ella: “Extraños”, en el cual la escritora aborda el tema de la homofobia interiorizada, y “La palabra”, texto corto que narra la historia de una pareja de homosexuales que contrae sida.

En contraste con la recepción crítica de Valiente Quintanilla, Phé-Funchal es la escritora más analizada del corpus. De su obra se destaca la presencia de personajes alienados, oprimidos por un orden social enajenante, representado principalmente en la figura materna o en la institución familiar, cómplice o artífice de la violencia. Coinciden en este punto Browitt (2018), Jossa (2017) y Wallas (2013). De igual manera, en la obra de Phé-Funchal, se destaca “el cuestionamiento del patriarcado al transgredir el concepto tradicional del imaginario femenino.” (León Cantón, 2017, p.116).

ANÁLISIS DEL AMOR EN LOS CUENTOS SELECCIONADOS

“Memo personal”, de la costarricense Jessica Clark, aborda varios mitos del amor romántico, desde la perspectiva irónica de su narradora. El texto expone dos planos narrativos: por un lado, uno relatado en presente

por la voz anónima de la narradora, quien se encuentra de vacaciones en un hotel de playa, lugar donde conoce y entabla conversación con Diana, una joven ilustradora de cuentos para niños. Desde un inicio, la narradora describe en un tono irónico a Diana, quien se encuentra completamente enamorada de Mario, su novio. Diana encarna, a los ojos de la narradora, una imagen estereotipada de la feminidad: “Yo me la imagino en un dormitorio rosado, con los peluches de la infancia sentados en tropel sobre la almohada y ella en la computadora Mac anaranjada, feliz porque le encanta su trabajo” (Clark, 2005, p.87). De Diana, la narradora también destaca su sonrisa, “tan grande y luminosa como el sol de mediodía” (Clark, 2005, p.85) y la forma en que se reía, “femenina y delicada” (Clark, 2005, p.86).

En contraste con la actitud alegre de Diana, la narradora observa desde el escepticismo y la ironía no solo a la recién conocida, sino la relación de esta con su novio, en tanto ella se considera parte del grupo de “los amargados” (Clark, 2005, p.86), aquellos que no necesitan estar emparejados para sentirse realizados. Al mismo tiempo, la narradora critica la presión social por buscar pareja y la idealización en torno a esta: “Las personas enamoradas son como las que acaban de encontrar a Dios, se creen que tienen un secreto que sólo ellos conocen y no te van a dejar en paz hasta que lo han compartido detalle por detalle contigo” (p.86). De ahí que ella siempre huya del “monólogo fresa acerca de las bellezas del amor” (p. 85).

Por otro lado, el segundo plano, escrito en pasado, corresponde a la historia de Diana y Mario, ambos jóvenes y atractivos, protagonistas “de un amor de telenovela”, en palabras de la sarcástica narradora. El inicio de esta historia se produce cuando Diana, mientras investiga para un proyecto, halla en internet el *Libro de Kells*, texto medieval famoso por sus ilustraciones. El personaje al ver los dibujos siente una especie de *deja vú*: las figuras del libro son las mismas que ella ha estado dibujando, sin conocerlas. A partir de este acontecimiento, Diana elabora una teoría: ella en una de sus tantas vidas pasadas fue uno de los ilustradores del libro, texto en el cual se dejó un mensaje.

Motivada por el descubrimiento de su vida anterior, Diana viaja a Irlanda a observar las ilustraciones originales. Ahí conoce a Mario, aunque el verbo más preciso es reencontrarse pues ella y Mario han sido amantes en

vidas anteriores: “Apenas Diana lo vio, supo que habían estado juntos desde siempre, no solo en una vida, sino en diez, quinientas, en todas” (Clark Cohen, 2005, p. 90). Sin embargo, las apariencias engañan: si bien los personajes parecen estar predestinados a estar juntos, muy acorde con el mito del destino del amor romántico, el descubrimiento de la última línea del texto otorga un carácter siniestro a lo que parecía ser una empachosa historia de amor. Interrogada por la narradora, Diana confiesa que el mensaje que ella se dejó en una de sus vidas pasadas en el *Libro de Kells* es que se aleje de Mario. Sin embargo, la euforia del amor —Diana es descrita “como una quinceañera que va a bailar con su primer novio” (p.91)— le impide hacerle caso. De hecho, en las últimas líneas del texto, Diana se aleja de la narradora y sigue a Mario hacia el mar.

Así pues, en el texto de Clark, el amor romántico se presenta como un sentimiento peligroso, que aliena a los sujetos (en especial a las mujeres), debido a la sensación de gratificación y de felicidad que produce: Diana sabe que debe alejarse de Mario, “el hombre de su vida” (Clark Cohen, 2005, p.85), pero no puede hacerlo. Queda condenada a repetir la historia. El destino y la predestinación augurados por el amor romántico se convierten en una especie de castigo de Sísifo para el personaje, condenado, como dicta el dicho popular, a tropezar varias veces con la misma piedra. Dada esta peligrosidad del amor romántico, no resulta extraño que la narradora del texto utilice entonces una herramienta para mantenerlo a raya: su humor irónico.

En “Heliotropos”, de la nicaragüense María del Carmen Pérez Cuadra, se presenta una historia de amor no correspondido, desde una perspectiva homoerótica. En el texto se narra la historia de Adriana —foco de la atención del narrador omnisciente—, una mujer lesbiana de aspecto andrógino, una *butch*, como indica Muñoz (2012a). Adriana está profundamente enamorada de Emma, su joven amiga heterosexual, a quien se le declara.

Justamente, el proceso de cortejo y de seducción que planea Adriana se basa en rituales vinculados con el amor romántico, como por ejemplo regalar flores. Adriana le lleva a Emma heliotropos, sus favoritas. La presencia de este tipo de flor y el gesto de ofrecerlas por parte de Adriana adquiere, en la lectura acá propuesta, un carácter simbólico relevante. En primer lugar, los

heliotropos poseen características ambiguas: tienen un efecto sedante, pero a la vez algunas de sus partes pueden ser venenosas. Lo mismo se podría decir del amor en el texto. De ahí que el narrador describa la sensación de Adriana, al momento de declararse, como síntomas de una enfermedad: un temblor en el estómago y en las piernas, “un calor helado” (nótese el oxímoron), “un leve mareo” (Pérez Cuadra, 2012, p.356). En segundo lugar, al entregar las flores, Adriana también se ofrece a Emma. Es decir, las flores funcionan como una metáfora del amor que Adriana siente por su amiga. Adriana sigue los movimientos de Emma, así como el heliotropo sigue los del sol. Esta entrega se verbalizará posteriormente, cuando Adriana ruega a Emma ser correspondida:

Voy a ser tu perrito, me podés domesticar, darme de comer o no, si no querés, me dejo que me pongás un collar con nombre de perro, que me paseés por las calles de Managua, pero decime que me das una oportunidad (Pérez Cuadra, 2012, pp. 356-357).

A pesar de su ferviente declaración, Emma no corresponde a Adriana. Esta insiste y en la noche le lleva serenata. Borracha y desesperada, Adriana recurre, nuevamente, a productos culturales vinculados históricamente con la reproducción de los mitos del amor romántico: los boleros y las rancheras. Emma se siente acosada y llama a la policía. En este punto, el texto advierte la doble moral de la sociedad nicaragüense: a Adriana se la llevan presa no por el escándalo, sino por homosexual. Se sanciona no el acoso, sino la orientación sexual del personaje. El texto repara, además, en la criminalización de la pobreza: Adriana es encarcelada, al no poder pagar la multa luego del juicio. Ahí, queda embarazada como consecuencia de una violación. El personaje decide tener el hijo pues lo considera como fruto de su amor por Emma.

Sintetizada la trama del texto, interesa analizar dos puntos con mayor detenimiento. El primero, cómo la reproducción de patrones propios del amor romántico resulta catastrófica para Adriana. Ella asume un rol masculino en el cortejo, con todas sus características tóxicas, pero sin las prerrogativas dadas a un hombre. Es decir, ella actúa como un macho enamorado, “el prototipo del macho mexicano” (Muñoz, 2012, p. 141), pero es sancionada socialmente por ser una mujer homosexual pobre. Probablemente, si Adriana hubiera sido Adrián

la historia habría sido otra. Quizá el revuelo no habría sido el mismo pues estas prácticas están normalizadas e, incluso, idealizadas como parte del cortejo amoroso de las relaciones heterosexuales.

En cuanto al segundo punto, en el texto de Pérez Cuadra el mito sobre la omnipotencia del amor —esa creencia de que todo lo puede— fracasa estrepitosamente. El sentimiento que Adriana siente por Emma no es correspondido, a pesar de la ilusión del primer personaje. El sentimiento no supera las diferencias entre ellos, no solo la orientación sexual, sino también la de edad y la de clase social: Emma es una “niña de la burguesía” y Adriana, no.

En contraste con el texto de Pérez Cuadra, “Tú y ella”, de la salvadoreña Jennifer Rebeca Valiente Quintanilla, relata una historia de amor correspondido. Narrado en primera persona, la diégesis del texto se centra en un triángulo amoroso compuesto por Liz y Sabrina (una pareja consolidada por años) y Fernando, español quien anteriormente había tenido un noviazgo con otro hombre. Liz conoce a Fernando a través de Sabrina. La relación entre Liz y Fernando comienza basada en intereses profesionales y luego da inicio a una amistad. Conforme pasa el tiempo, Liz se da cuenta de que está enamorada de Fernando. El amor, en este caso, funciona no sobre opuestos que se complementan, sino debido a la similitud entre los personajes: ambos son científicos, con caracteres comedidos que contrastan con el de sus últimas parejas (Sabrina y Adrián), actores que requieren continua atención.

Un punto especialmente interesante de la dinámica de la atracción entre los personajes es el cuerpo, mejor dicho, la ausencia de estos. Si bien Liz siente atracción sexual por Fernando —ella piensa por ejemplo en lo bien que él se ve en bata—, la química entre las personalidades de los dos personajes parece tener un mayor peso. Se está entonces ante sujetos que se sienten atraídos no hacia hombres o mujeres en concreto, sino por rasgos particulares de la personalidad del otro. Liz y Fernando disfrutaban del tiempo juntos y la relación se asienta con base en esa íntima interacción, más que en una mera atracción sexual, por lo menos desde la perspectiva de Liz, voz narradora del texto.

Por lo tanto, en el texto de Valiente Quintanilla, el deseo sexual y el amor se presentan como emociones mutables y, en cierto sentido, ambiguas, ya que la

definición heteronormativa de roles de género en la pareja es inexistente. Esta ambigüedad se encarna, por ejemplo, en Fernando, personaje cuyas características se describen como femeninas: “(...) Fernando era distinto, podía conversar, tenía sensibilidad, me agradaba su forma de caminar, la forma en que se arreglaba las uñas (...) le gustaban las rosas rojas, las zapatillas de lona y los colores pastel” (Valiente Quintanilla, 2012, p.309). De igual forma, esa ambigüedad se manifiesta en el título “Tú y ella”. ¿A quién refiere el primer pronombre personal?, ¿a Sabrina, a Fernando o a Liz?

Ahora bien, el hallazgo de la atracción hacia Fernando provoca en Liz una crisis: por un lado, le remuerde la conciencia por Sabrina, a quien agradece el tiempo y las enseñanzas amorosas. Por otro lado, el descubrimiento amoroso provoca un cuestionamiento de la orientación sexual del personaje: Liz nunca se había sentido atraída por un hombre. El personaje, quien había asumido su deseo lésbico, se cuestiona quién es ella a partir del descubrimiento amoroso: “En todo caso, ¿qué seríamos? ¿Una pareja heterosexual de homosexuales?” (Valiente Quintanilla, 2012, p.310). Si, como indica Herrera Gómez (2009) con base en Rowan, amar implica producir subjetividad, entonces queda claro que la identidad de Liz se reconfigura luego de enamorarse.

A pesar de sus cuestionamientos, Liz no oculta sus sentimientos y el último día que Fernando está en el país lo besa. Sorprendido por el gesto, Fernando le solicita que lo deje solo. Liz también decide contarle todo a Sabrina y abandona el apartamento que compartía con ella. Sumida en el pesimismo, Liz se proyecta a vivir sola, sin ser correspondida. Sin embargo, en el último párrafo del texto, se produce una revelación. Hay un cambio en tiempo de la narración (del pasado a presente), pues ella espera a Fernando en el aeropuerto, ya que ambos van a vivir juntos en España.

Es importante centrarse en el análisis de este último párrafo, pues en él se detalla la concepción del amor según los personajes. Al respecto, resultan muy significativas las últimas palabras de la narradora: “Espero que no sea tarde, no sé lo que seremos, ni lo que haremos allá, o cómo nos definiremos, sólo sé que somos felices juntos, al menos por el momento” (Valiente Quintanilla, 2017, p. 311). Lo dicho por el personaje recuerda la liquidez de Bauman (2003): existe una incertidumbre sobre lo que pasará en el futuro, incertidumbre que también

afecta a las relaciones en pareja. Por eso, esta escapa a categorizaciones. También en las palabras de Liz llama la atención la preponderancia del aquí y del ahora, en tanto se renuncia a un amor eterno. En este sentido, el texto de Valiente transgrede varios mitos del amor romántico, explicados por Herrera Gómez (2009), entre ellos el de la exclusividad —la idea de solo se encuentra el amor en una persona a lo largo de toda la vida— y el de la perdurabilidad.

En “Buenas costumbres” de Denisse Phé-Funchal, el amor como sentimiento se encuentra ausente, pues se relaciona más bien con las expectativas sociales en torno a él. El amor es un dispositivo de control social, encarnado en el cuento en la figura materna. Justamente, la narradora autodiegética enfatiza en los primeros cuatro párrafos del texto lo dicho por su madre. Esta aparece como el sujeto activo en estas oraciones: “Mamá hablaba de mi hombre ideal”, “Mamá decía que podía encontrarlo en el super mercado (...)”, “Mamá decía” (Phé-Funchal, 2011, p.73). Nótese el pretérito imperfecto en los verbos de estos párrafos, tiempo verbal que indica el carácter repetitivo de la acción: es decir, la narradora refiere a actos que se convierten en costumbres, sustantivo referido ya en título del texto.

Así pues, la narradora es expuesta de manera constante a este discurso materno, cuyo fin es la búsqueda de un hombre ideal, una especie muy particular de príncipe azul, con características físicas y profesión ya predeterminadas: “(...) alto, guapo, con ojos claros, de dientes blancos, de pecho ancho, de largas manos, de pies delgados, sensible, romántico, con futuro, quizá ingeniero, médico o pastor” (Phé-Funchal, 2011, p. 73). Además, la mamá le expone una serie de metas románticas y personales, que la narradora debe cumplir conforme envejece: “Mamá decía que a los veinticinco debía tener dos años de casada, mucama, al menos un hijo, un perro, una buena vajilla y no pagar alquiler” (Phé-Funchal, 2011, p.73). Es importante observar, en cuanto al estilo del texto, la constante yuxtaposición de elementos, ya sea de características, de objetos o, como se observará más adelante, de novios. La utilización de este recurso no es casual: se relaciona con el proyecto de vida amorosa propuesto por la madre. Este se basa en la consecución, paulatina y ordenada, de una serie de hitos: conseguir al novio, casarse, tener hijos para ser feliz.

Sin embargo, el tiempo pasa y la narradora no encuentra al príncipe azul tan anunciado por el discurso materno, aunque en la universidad conoce a varios hombres. Ninguno de ellos satisface las expectativas maternas: “Mamá decía que Manuel no me cuidaba, que lo de Andrés no era profesión, que Marino era judío, que Antonio era pobre, que Miguel era chofer” (Phé-Funchal, 2011, p. 73). En consecuencia, la narradora llega a los 30 años, con un título en medicina, sin casarse, por lo que decide matar a cada uno de sus anteriores novios para, con partes del cuerpo de cada uno de ellos, construir el hombre perfecto. Además, también asesina a su madre. De esta utiliza el cerebro, pues solo ella sabe cómo debe actuar su hombre ideal. También la narradora, agobiada por la presión social, afirma que debe apurarse en su siguiente proyecto: conseguir el hijo ideal. Su objetivo es conseguir la imagen cliché de una familia tradicional: mamá, papá, hijo y perro. Es interesante destacar que, en estos últimos párrafos, el sujeto de la oración cambia: ya no es la mamá quien dice y habla, ahora es un yo quien, a través de verbos que expresan obligación (“tengo que”, “debo”), anuncia sus planes a futuro.

En síntesis, el texto de Phé-Funchal apunta, a través de un humor macabro, a una mordaz crítica al amor romántico como un discurso mediado por el interés económico y los roles de género según una lógica patriarcal, que reduce la vida de las mujeres a la esfera doméstica: de nada sirve que la narradora se haya graduado como doctora, pues el verdadero objetivo de su vida es convertirse en esposa. De igual forma, el texto indica la incapacidad humana para satisfacer por completo los requerimientos del amor romántico: ningún hombre calza con el ideal, por eso la narradora se ve obligada a tomar partes de cada uno de sus exnovios.

CONCLUSIONES

En algunos cuentos del corpus analizado, la entrega amorosa se vuelve desdichada y trágica (como en el caso del texto de Cuadra). En caso de ser correspondida, no se asocia con estabilidad o con eternidad (como sucede en el cuento de Valiente Quintanilla). De igual manera, el amor romántico encierra un carácter peligroso, ya sea porque aliena al sujeto (como ocurre con el personaje de Diana en el texto de Clark), o bien porque produce exigencias sociales imposibles de cumplir, como narra Phé Funchal.

Golubov (2019) explica que hay dos rasgos constitutivos del amor romántico, presente en las llamadas novelas rosa: “la consolidación de una pareja autónoma y un final feliz” (p.9). En un claro contraste con lo expuesto por Golubov, los textos analizados en este artículo niegan estas posibilidades (en el texto de Valiente Quintanilla, la pareja se une, pero su destino es incierto). Tal parece, según el corpus analizado, que el amor y las relaciones amorosas son parte también de ese desencanto y de esa reformulación que, como apuntaba Browitt (2018), ya había alcanzado también a la familia y a la figura materna en la literatura centroamericana actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro Vargas, R. (2014). El novum en la ciencia ficción costarricense. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 40 (1), 129-140. DOI 10.15517/RFL.V40I1.16296
- Arfuch, L. (2016). El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política. *deSignis* (24), 245-254. Recuperado de <http://www.designisfels.net>
- Báder, P. (2013). El lector como voyeur. Sexualidad y perversión en el “Futuro no es nuestro”. *Revista Crítica de Narrativa Breve* (6), 1-19. Recuperado de <http://ojs.elte.hu/index.php/lejana/article/view/68>
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura. Recuperado de Scribd.
- Beck, U y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, España: Paidós.
- Berbel Ortega, A. (2018). *Cuerpos no monógamos. Género, agencia y prácticas de resistencia feminista*. (Tesis de grado). Universidad del País Vasco, España. Recuperado de <http://addi.ehu.es>
- Browitt, J. (2018). *Contemporary Central American Fiction. Gender, Subjectivity and Affect*. Gran Bretaña: Sussex Academic Press.
- Clark Cohen, J. (2005). *Los salvajes*. San José, Costa Rica. Editorial Costa Rica.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Durán Luzio, J. (2012). *Cuentos de mujer urbana*. Recuperado de <http://repositorio.una.ac.cr/>
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Golubov, N. (2019). La promesa utópica del final feliz. *Encuentros 2050* (32), 8-11. Recuperado de academiaedu.com
- Hernández Santos, M. (2017). *El cuento fantástico centroamericano contemporáneo. Una mirada hacia atrás*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/58/Hernandez-Maria.pdf>
- Herrera Gómez, C. (2009). *La construcción sociocultural de la realidad, del género y del amor romántico*. (Tesis de Doctorado). Universidad Carlos III. Recuperado de Scribd.
- Jossa, E. (2017). Cuerpos subversivos. La metamorfosis en la literatura centroamericana actual. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 33(1), 15-27. University of Northern Colorado. Recuperado de Project MUSE database.
- León Cantón, M. (2017). *Tipología de las transgresiones de género dentro de un contexto latinoamericano, en las primeras novelas de las guatemaltecas Eugenia Gallardo, Denise Phé-Funchal y Patricia Cortez Bendfeldt*. (Tesis de maestría), Universidad Rafael Landívar. Recuperada de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrca/2017/05/58/Leon-Maria.pdf>
- Martínez Alpízar, D. (2018). Los cuerpos cibernéticos en cuatro cuentos de ciencia ficción costarricense. *Revista Comunicación*, 27 (1-18), 35-44. <https://doi.org/10.18845/rc.v27i1-18.3883>
- Méndez de Penedo, L. (2017). Voces y registros anticanónicos de la posguerra. *Ístmica. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (20), 113-125. <https://doi.org/10.15359/istmica.20.7>
- Muñoz, W. (Comp). (2012a). *Pasos audaces. Antología de sexualidades en los cuentos de escritoras centroamericanas. Tomo I*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Muñoz, W. (Comp). (2012b). *Pasos audaces. Antología de sexualidades en los cuentos de escritoras centroamericanas. Tomo II*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Padilla, Y. (2009). Of “Diosas”, “Cochones” and “Pluriempleadas”. (En)gendering Central American Identities in Contemporary Short Stories by Women. *Letras femeninas*, 35 (2), 91-111. Recuperado de la base de datos Jstor.
- Phé-Funchal, D. (2011). *Buenas costumbres*. Guatemala: F&G Editores.
- Peña Rodríguez, J. (2006). Amor, erotismo y sexo en la poesía de mujeres de la Generación del 2000. *Revista Crítica Literaria Centroamericana*, 32(63), 311-321. Recuperado de la base de datos Jstor.
- Pérez Cuadra, M. (2012). En Muñoz, W. (Comp). *Pasos audaces. Antología de sexualidades en los cuentos de escritoras centroamericanas. Tomo II*. pp. 355-358- San José, Costa Rica: UNED.
- Roof, M. (Marzo, 2007). *Más allá de la revolución: poesía por mujeres nicaragüenses*. En Marx, J., Andrade, M., Lehman, K., V. Reber (Eds.), *27th Annual Conference of the Middle American Council of Latin American Studies* (pp. 97-109) Ponce, Puerto Rico. Recuperado de <http://www.maclas.org/s/Journal-20.pdf#page=101>
- Shumway, D. (2003). *Modern love : Romance, intimacy, and the marriage crisis*. Recuperado de la base de datos Ebookcentral.
- Soto Bogantes, C. (2014). El mundo natural y el futuro de la colonialidad: “Frente frío” de Jessica Clark y “La flor del crepúsculo” de Laura Quijano. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad De Costa Rica*, 40(1), 99-104. <https://doi.org/10.15517/rfl.v40i1.16208>
- Valiente Quintanilla, J. (2012). Tú y ella. En Muñoz, W. (Comp). *Pasos audaces. Antología de sexualidades en los cuentos de escritoras centroamericanas. Tomo II*. pp. 307-311. San José: EUNED.
- Wallas, G. (2013). Cuerpos que rompen el silencio: nuevas narrativas guatemaltecas, desde lo concreto a lo virtual. *Revistas Estudios* (26), 289-302 <https://doi.org/10.15517/RE.V0I26.8852>

Huellas cosmológicas en la Teoría General de la Acción, o la influencia filosófica de Alfred Whitehead en la sociología de Talcott Parsons

Por: Pedro Giordano¹, CONICET/IIGG/UBA, Buenos Aires,
ORCID: 0000-0002-4048-4623.

Recibido: 5 de agosto de 2021

Aceptado: 13 de setiembre, 2022

Resumen

El presente trabajo indaga la influencia de la cosmología de Whitehead sobre el realismo analítico de Parsons, perspectiva que vincula la sociología con una serie de problemas filosóficos, principalmente de índole ontológica y epistemológica. Para ello, primero se exhiben los fundamentos del realismo analítico, para después profundizar en las controversias que surgen en torno a este; luego, se exponen algunos lineamientos generales de la cosmología de Whitehead (II); tercero, se cotejan ambos puntos en busca de las repercusiones del pensamiento whiteheadiano en el realismo analítico (III); en cuarto lugar, se retoma el espacio controversial abierto por dicho realismo para observarlo a la luz del cotejo realizado. Finalmente, las conclusiones exhiben los resultados obtenidos y reflexionan sobre la modalidad con la que Parsons vincula filosofía y sociología, y distingue la investigación teórica de la empírica.

Cosmological traces in the General Theory of Action, or Whitehead's influence on Talcott Parsons's sociology

Abstract

This work inquires the influence of Whitehead's cosmology on Talcott Parsons's analytic realism, a perspective that links sociology with a series of philosophical problems which are mainly of ontological and epistemological character. To do this, the foundations of analytical realism are first exhibited, along with the controversies that arise around it. Later, some general outlines of whiteheadian cosmology are outlined. Subsequently, both points are compared in search of the repercussions of Whitehead's thought on analytical realism. The controversies opened by analytic realism are resumed in order to observe them in the light of the collation made in the previous sections. Finally, the conclusions present the results obtained, and reflect over the Parsonian modality to link philosophy and sociology and to distinguish theoretical from empirical research.

Pedro Giordano. Huellas cosmológicas en la Teoría General de la Acción, o la influencia de Alfred Whitehead en la sociología de Talcott Parsons. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

realismo analítico, cosmología, ontología, epistemología, Parsons, Whitehead.

KEY WORDS:

Analytical Realism – Cosmology – Ontology – Epistemology – Parsons – Whitehead.

1 Pedro Giordano es doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becario post doctoral CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Sus principales áreas de trabajo son la teoría sociológica, la teoría social, sistemas sociales, complejidad, constructivismo. Contacto: pedrogiordano83@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN (900)

En *La imaginación sociológica* (1964), Mills presenta sus conocidos y punzantes embates a la Teoría General de la Acción (en adelante TGA) de Talcott Parsons, centrados en su pretensión de construir una gran teoría con un nivel de abstracción tan elevado que impide su puesta en práctica. Según indica, semejante enfoque imposibilita descender desde las amplias generalizaciones a los problemas reales, con lo que fetichiza los conceptos y dificulta el desarrollo del pretendido pensamiento sistemático. Esa obra, publicada en 1959, inicia un alud crítico que años más tarde pondrá fin a la hegemonía parsoniana y, con ello, al período más estable de la historia de la sociología (Alexander, 2000). Entre las críticas, que durante las décadas del sesenta y setenta no dejan sin sacudir dimensión alguna de su teoría, se le reclama, por ejemplo, ofrecer una imagen de mundo social ahistórica, conservadora y que apoya el *statu quo*; ser incapaz de dar cuenta del cambio social y subestimar la relevancia tanto de la crítica como del conflicto; restarles importancia al actor y al individuo; y generar explicaciones tautológicas que conducen a teleologías ilegítimas (Alexander, 2000; Bialakowsky, 2013; Burrowes, 1996; Holmwood, 2005; Ormerod, 2019; Sidicaro, 1992; Turner, 2017).

En ese panorama, existe un área sobre la cual, más que críticas consolidadas, impera una serie de debates aún abiertos, sobre los que aquí se pretende exponer. Se trata del realismo analítico, postura con la que Parsons vincula la sociología con problemáticas filosóficas, principalmente de índole ontológica y epistemológica. Entre esos debates, para los fines del presente trabajo, se destaca el que gira en torno a si la mayor influencia filosófica de la TGA es de corte kantiano o whiteheadiano. Incliniéndose por la primera opción, Bershady (1973) acentúa algo más que una mera identidad formal entre Parsons y la lógica de Kant, pues ambos construyen un conjunto de categorías *a priori*, necesarias y universales, sin las cuales no sería posible el conocimiento –el marco espacio-temporal y el acto-unidad, respectivamente–. De manera similar, haciéndose eco de la relectura de Kant efectuada por el último Parsons (Parsons, 1978), Münch plantea volver retrospectivamente sobre su obra para demostrar que el marco kantiano encuadra la estrategia general con la que la TGA se orienta a integrar distintos dualismos –entre otros, positivismo/idealismo; explicación/comprensión;

factores condicionales/normativos–. Por su parte, Fararo resalta el “núcleo whiteheadiano” (Fararo, 2001, p. 62) del realismo analítico, al evidenciar la imagen orgánica de la realidad que ofrece tanto sus análisis de procesos relacionales como sus formulaciones sobre la naturaleza de la concreción y la abstracción. Atendiendo al contexto socio-intelectual de los primeros escritos de Parsons, Camic (1987) señala que Alfred Whitehead –principal figura académica de Harvard junto a Lewis Henderson– cumple un papel decisivo en su inclinación hacia la perspectiva neoclásica en la disputa con los institucionalistas acerca de la especificidad de la economía; ello explicaría su preferencia por la elaboración de un diseño teórico analítico que, acorde con la metodología de las ciencias naturales, se extienda a una nueva área de interés: la sociología. También, hay miradas que reparan en la influencia del filósofo más allá del realismo analítico: para Wenzel (2005), la concepción sociomórfica –según la cual la sociedad se conforma por un conjunto de eventos o entidades actuales que expresan ciertos valores u objetos eternos–, cala tanto en la resolución parsoniana del problema del orden que la TGA, en su totalidad, puede interpretarse como una aplicación empírica de la cosmología whiteheadiana. En esa línea, Weik (2015) afirma que, en la teoría parsoniana, la orientación normativa no refiere a actores orientados hacia normas, en el sentido moral kantiano-weberiano, sino que procura proporcionar un marco teleológico formal, en el sentido whiteheadiano, el cual no implica obediencia a las normas sociales ni interpretaciones morales.

Con el propósito de aportar a la segunda línea interpretativa, este trabajo analiza la ascendencia de Whitehead en el realismo analítico, para luego examinar si la tarea permite dar luz sobre algunos de los aspectos más controversiales de esta postura. En esa dirección, además de relevar la deuda intelectual asumida de manera explícita por el propio Parsons, se avanza hacia la especificación de las huellas whiteheadianas que a nivel ontológico y epistemológico sigue implícitamente el realismo analítico. En cuanto a la propuesta, se considera que puede aportar a la revalorización de la perspectiva parsoniana –fenómeno que aumenta de forma progresiva desde la década del ochenta (Treviño, 2001)–, atendiendo a un área de la TGA llamativamente poco abordada por sus críticos; a su vez, se entiende que puede resultar útil para reflexionar sobre dos problemas clásicos a los cuales se enfrenta la sociología con frecuencia: la

relación entre teoría y empiria, así como los lazos entre filosofía y sociología. Para lograrlo, la primera sección exhibe los fundamentos del realismo analítico, para después profundizar en las controversias que surgen en torno a este; la segunda, expone algunos lineamientos generales de la cosmología de Whitehead (II); tercero, se cotejan ambos puntos en busca de las repercusiones del pensamiento whiteheadiano en el realismo analítico (III); en cuarto lugar, se retoma el espacio controversial abierto por el realismo analítico para observarlo a la luz del cotejo realizado. Finalmente, por una parte, las conclusiones exhiben los resultados obtenidos, por otra, reflexionan sobre la modalidad parsoniana de vincular filosofía y sociología, y de distinguir la investigación teórica de la empírica.

En cuanto a la metodología, corresponde a un trabajo de carácter teórico basado en el análisis de textos seleccionados. En la sección donde se especifica qué es el realismo analítico, se muestran, primariamente, materiales donde Parsons expone los principales fundamentos de esa postura (Parsons, 1961, 1971) y se complementan con algunas obras clásicas del autor. De Whitehead se trabaja con *La ciencia y mundo moderno* (1949), principal obra referenciada por Parsons. En las secciones dedicadas a los debates, se describen y clasifican textos de analistas especializados en ellos.

I. EL REALISMO ANALÍTICO

Las diversas transformaciones conceptuales efectuadas por Parsons en el curso de su trayectoria intelectual se alinean detrás de un propósito maestro: configurar la TGA, sistema teórico diseñado para aportar a la maduración de la sociología. En *La estructura de la acción social* (Parsons, 1971) —obra que pone en marcha ese proyecto—, a fin de establecer la peculiaridad de un sistema teórico, este autor parte de la indagación de los elementos con los que se interrelaciona, comenzando por fijar las disparidades con respecto a la filosofía. Aunque estas disciplinas comparten finalidad —comprender racional y cognoscitivamente la experiencia humana—, se distancian en cuanto al método que emplean —mientras la sociología requiere la comprobación empírica de sus observaciones, la filosofía no se rige por tal demanda—. Ante ese cuadro, Parsons asevera que la filosofía es una categoría residual y que las conclusiones empíricas de su estudio no dependen de ella; no obstante, insta a sumergirse en sus “peligrosas aguas” (Parsons, 1971,

p. 55) para resolver dos problemas específicos: uno de carácter ontológico —la existencia de la realidad empírica— y, si eso es factible, otro epistemológico —el examen de la correlación entre realidad y conceptos científicos—.

Ambas cuestiones organizan la pregunta acerca del estatus de los conceptos científicos en relación con la realidad, cuya resolución atañe a la postura realista analítica que juzga la referencia empírica de la propia teoría. Por un lado, es realista porque considera la existencia de “un mundo externo de la llamada realidad empírica que no es creación de la mente humana individual y que no es reducible a términos de un orden ideal, en el sentido filosófico” (Parsons, 1971, p. 913). Así definido, lo real guarda cierta congruencia con el orden de la lógica humana, puesto que los sucesos no ocurren de forma azarosa. Por otro lado, supone que la ciencia aborda la realidad fáctica de manera analítica, nunca directamente, por lo tanto, los elementos que utiliza constituyen una representación adecuada de ella, no literal. En suma, debido a que el orden lógico se corresponde con el orden fáctico, plantea que entre ambos existe una relación funcional.

El realismo analítico es producto de la intersección entre dos distinciones: fenómeno/hecho y marco de referencia/sistema teórico. Por definición, los fenómenos son entidades concretas existentes en la realidad y los hechos, afirmaciones empíricamente verificables acerca de los fenómenos. El punto es que los hechos siempre involucran el marco de referencia, un tipo específico de esquema conceptual que configura el campo de observación de la actividad científica. Metafóricamente, se asemeja a un reflector que ilumina los aspectos descolantes y deja a oscuras las categorías residuales sin importancia. Luego, el sistema teórico opera sobre lo iluminado, el espacio seleccionado, que, mediante la interrelación de sus conceptos, tiende al cierre lógico. Si la función del marco de referencia es describir y constituir el objeto científico, la del sistema teórico es explicarlo mediante la formulación y concatenación lógica de proposiciones sobre hechos empíricos observables y verificables. En otros términos, el marco de referencia recorta la realidad, el mundo fenoménico, mientras que el sistema teórico la ordena racional y objetivamente.

La unidad trazada por el realismo analítico no puede comprenderse sin la crítica al empirismo y el ficcionalismo.

Para Parsons, sobre la base de que las condiciones de posibilidad para elaborar conocimiento válido derivan de la correspondencia inmediata entre mundo fenoménico y proposiciones científicas, el empirismo sostiene que un solo sistema teórico resulta adecuado para explicar todos los hechos científicamente relevantes de los fenómenos a los cuales se aplica. Así, propone que la relación entre sistema teórico y realidad concreta es empírica; que convierte un sistema cerrado de manera lógica en uno empíricamente cerrado; y transforma el determinismo lógico propio de toda teoría, en determinismo empírico. El ficcionalismo, por su parte, alude estrictamente a la estrategia metodológica de Max Weber, con énfasis en los tipos ideales. Parsons considera que en ella coexiste una doble irrealidad: la que refiere a la construcción del objeto de estudio y la que atañe a la elaboración de los conceptos para su abordaje. Si bien comparte la idea acerca de que el objeto de estudio constituye una irrealidad, la dificultad surge cuando se avanza hacia los tipos ideales, los cuales dan forma a teorías ficticias de la naturaleza y de las funciones lógicas de los conceptos de las ciencias sociales. Con todo, el realismo analítico pretende eludir los errores ficcionalistas y empiristas: en contraste a los primeros, entiende que algunos de los conceptos generales de la ciencia no son pura ficción, pues en algún punto logran captar aspectos del mundo externo objetivo; distinto a los segundos, descrea que los conceptos puedan identificarse linealmente con la realidad.

En el marco de las intensas transformaciones efectuadas con el correr de la TGA, el realismo analítico es levemente revisitado cuando se vincula con el esquema AGIL (Parsons, 1961): a los hechos –enunciados sobre fenómenos empíricos– les incumbe la función adaptativa (A); aunque se orientan hacia los fenómenos, Parsons insiste en recordar que estos se ubican en el entorno de la ciencia. Al logro de metas (G) le concierne la solución de los problemas empíricos; ello informa que, además de ser válidos, los hechos deben conectarse con problemas que sean importantes para la labor científica. Su relevancia la define el tercer componente, el sistema teórico que, al organizar a los hechos en un cuerpo común de conocimiento, se aboca a la integración (I). En cuarto lugar, el sistema teórico solo adquiere sentido cuando depende del marco de referencia, base del mantenimiento de patrones (L), está conformado por premisas de un orden más elevado, que no requieren validación empírica inmediata, pues subyacen a los

significados de los problemas investigados. Aunque el planteo no es novedoso, sí lo es la vinculación de sus componentes en torno a la doble jerarquía cibernética. En cuanto a la jerarquía descendente de factores de control ($L \rightarrow I \rightarrow G \rightarrow A$), el marco de referencia controla al sistema teórico, delimitando su campo de observación; luego, los problemas, una vez que son definidos por dicho sistema, adquieren interés; finalmente, en función del problema empírico seleccionado, se distingue entre fenómeno y hecho. Viceversa, según la jerarquía de condicionamiento ($A \rightarrow G \rightarrow I \rightarrow L$), en caso de no demostrar la validez de los hechos utilizados para resolver un problema, este no alcanza estatus científico; lo que también aplica a un sistema teórico no orientado por problemas de raíz empírica; consecuentemente, un marco de referencia que no sirva para enlazar teorías con problemas empíricos carece de interés dentro del campo científico.

I.1. EL REALISMO ANALÍTICO Y SUS CONTROVERSIAS

Además de la mencionada discusión concentrada en la identificación del modelo filosófico más influyente para el realismo analítico –entre el de Kant y el de Whitehead–, sobresalen otras dos controversias que aquí interesa examinar. La primera indaga si dicha postura es constante frente a los cambios efectuados en el transcurso de la TGA. Según la distinción entre objetivos –epistemológicos– y problemas sustantivos –relativos al análisis estrictamente científico–, Bershady (1973) argumenta que la unidad de la TGA se sustenta en el desarrollo de una estrategia epistemológica para demostrar la factibilidad de concebir una ciencia general de la sociedad y desarrollar las conceptualizaciones adecuadas a incluir dentro de su marco. Al evaluarlo, concluye que existe un abismo entre la intención y su consecución: dado que para resolver problemas sustantivos –por ejemplo, el del orden, el cambio o la integración–, incorpora nuevos elementos conceptuales, y el marco no satisface el criterio de la generalidad y exhaustividad de sus categorías. Contrariamente, para Savage (1999), el realismo analítico no puede tratarse como un árbitro externo determinante del discurso debido a sus contradicciones internas. En contraste a Bershady, indica que los problemas sustantivos no son producto de elementos extradiscursivos –los objetivos epistemológicos–, sino conceptos con peso propio que fundan áreas teóricas vitales del pensamiento parsoniano –teoría de la acción, sistema social, estructural-funciona-

lismo, cambio social, etc.—. En cuanto a la mencionada inconsistencia, se asienta en la combinación de elementos antagonicos: puede afirmarse que el orden fáctico es condición de todo conocimiento —como lo conciben las posturas dogmáticas que se privan de su demostración— o puede pensarse como producto del conocimiento, por lo que la referencia a una realidad anterior a la teoría no constituye un requisito lógico. Al valerse de ambas alternativas, y entender lo real como condición y a la vez como producto del conocimiento, Savage afirma que el realismo analítico pierde validez. Por su lado, frente a una imagen de continuidad, Habermas (1987) sugiere que la última etapa de la TGA —cuando el primado conceptual de la acción es reemplazado por el sistema— rompe implícitamente con el realismo analítico, el cual pasa a ocupar un lugar retórico dentro de su esquema: según el AGIL, los enunciados sobre normas, valores, fines y recursos lograrían dar cuenta de relaciones empíricas. Por ende, la nueva versión adquiere un componente esencialista, pues “lo que antes había sido entendido como una proyección constructiva del científico cobra ahora connotaciones de una reconstrucción de las características de sistemas de acción que se estructuran a sí mismos” (Habermas, 1987, p. 338).

Otra controversia involucra diferentes intentos de caracterizar la ontología y epistemología subyacente al realismo analítico: en Johnson, Dandeker y Ashworth (1984), se sugiere que es posible acceder a la estructura de una teoría social conociendo cómo resuelven el problema ontológico sobre la naturaleza de la realidad social —que abre la dicotomía entre posicionamientos idealistas/materialistas— y la pregunta epistemológica acerca de cómo podemos conocer esa realidad —que abre la dicotomía entre posicionamientos nominalistas/realistas—. Con esa tesitura, sostienen que, producto de una ontología materialista y una epistemología nominalista, la estructura de la teoría parsoniana es empirista, aunque posee un carácter refinado. Esto porque en función de salvar al empirismo, le efectúa ciertas críticas, traza puentes y propone síntesis con otras estrategias. Sin embargo, dictaminan que las inconsistencias internas a su teoría —evidenciadas en un determinismo cultural, el cual la inclina hacia el idealismo especulativo— provocan fracasos en los intentos sintéticos; además, entienden que el empirismo tradicional aflora en su criterio de validación, según el cual es posible descubrir el mundo social mediante observaciones de la experiencia. Diametralmente opuesta es la lectura de Mouzelis

(1991). Según esta, al acentuar las autodeterminaciones de los valores de la sociedad, la ontología de Parsons es de corte idealista y llega a tornarse ultraidealista una vez que ubica al sistema cultural en lo más alto de la jerarquía cibernética. Sumado a ello, para apreciar su epistemología realista y claramente antinomialista, recomienda observar al esquema AGIL, el cual refiere a procesos sociales reales y concretos, que nunca dependen de lo que los teóricos sostengan sobre ellos. En cuanto a denominarlo empirista, supone que en principio es adecuado, pues el propio Parsons plantea que, si el conocimiento avanza, puede aproximarse a lo real. Empero, cree que se trata más bien de una técnica retórica —con carácter metodológico—, el lugar de una práctica efectiva, pues la construcción de su teoría no sigue una línea inductiva ni es producto de acumular investigación empírica, sino que toma la forma de un marco conceptual elaborado para observar el mundo social. Almaraz (1981), por su parte, utiliza la etiqueta nominalismo moderado para caracterizar una perspectiva que entiende que el científico reconstruye la realidad por medio de símbolos que seleccionan ciertos aspectos de ella, pero, a su vez, que tal nominalismo se modera al trabajar con abstracciones analíticas que representan adecuadamente lo real. Así, combina “carácter heurístico, pero fundado, de los conceptos, abstracción analítica, pero realista” (Almaraz, 1981, p. 65). Asimismo, apunta que es en el realismo analítico, en general, y en la conceptualización de los elementos analíticos, en especial, donde brota el trasfondo filosófico de Whitehead que Parsons adopta con una leve modificación: lo que para el filósofo es descripción metafísica de la realidad y de la experiencia, para el sociólogo es ordenación metodología de la realidad y de la experiencia.

Esta interpretación permite retomar la disputa centrada en si el núcleo de la TGA es de corte kantiano o whiteheadano. A diferencia de los posicionamientos anteriores, aquí estos no son excluyentes, sino que se observa una diferencia de énfasis. Münch (1987), por ejemplo, no niega que Parsons sea heredero de la filosofía de Whitehead, sobre todo de su creencia metafísica de que el mundo tiene un orden que puede ser comprendido conceptualmente por el propio mundo. No obstante, su principal interés es evidenciar la continuidad de la TGA en el desarrollo de una estrategia general para integrar dualismos —vía interpenetración— y demostrar que dicha estrategia se basa en la filosofía de Kant, primer modelo orientado a la superación de dicotomías. Si bien Fararo

(1981) reafirma esta aspiración sintetizadora, cree que su origen es otro: “Parsons es un analista de procesos relacionales que trabaja dentro de una cosmovisión de procesos de Whitehead” (p. 204). A sus ojos, la filosofía del proceso² es en sí misma una síntesis, fundamentada en una metafísica multidimensional que integra materialismo e idealismo. Entiende que cuando estos principios se combinan con un enfoque más empírico del pensamiento sistémico –en gran parte originado por el pensamiento de Pareto–, el realismo analítico toma su forma definitiva.

A fin de aportar a estos debates y con foco especial en el último, en los siguientes apartados se pretende reconstruir la influencia de Whitehead sobre los aspectos filosóficos de la TGA. Para ello, a continuación, se exponen algunos lineamientos de *La ciencia y mundo moderno* (Whitehead, 1949), obra frecuentemente citada y recomendada por Parsons a sus alumnos (Camic, 1987; Fararo, 2001).

II. LA COSMOLOGÍA DE WHITEHEAD

*La ciencia y mundo moderno*³ relata el proceso de consolidación de la ciencia moderna –producto del desgarramiento de la cristiandad de Occidente–, que comienza en el siglo XVII y encarna en diversas instituciones. Este novedoso estado de ánimo asienta su reacción a los principios medievales sobre tres pilares: el nacimiento de las matemáticas, la creencia instintiva en el orden de la naturaleza y el desarrollo de un racionalismo enfrentado a las explicaciones metafísicas. Esas cualidades dan cuenta del predominio del materialismo que, convertido en ortodoxia, prevalece hasta principios del siglo XX. Para Whitehead, el éxito metodológico de su esquema se afirma en una justificación puramente

pragmática: funciona. La teoría mecanicista, máxima expresión de esta corriente, sigue el derrotero iniciado por Bacon, continuado por Galileo y consumado por Newton, quien, al determinar que la masa mensurable es el elemento común a cualquier cuerpo en distinta cantidad, establece la medida con la cual debe proceder la física. Luego, el éxito demostrable y acumulativo de sus experimentaciones estimula el desarrollo de nuevas ciencias, como la astronomía dinámica y la ingeniería. Cuando desagrega el esquema, señala que, en virtud de la dualidad materia/espíritu, opta por la primera: presupone que el hecho último de la naturaleza es la existencia de una materia prima irreductible, la cual sigue siempre una rutina fija e impuesta por relaciones externas y, por fin, postula que la materia en movimiento es la única realidad concreta de la naturaleza. Al evaluarlo, concluye que el fundamento del materialismo reposa en la doctrina de la locación simple, según la cual una porción de materia está donde se encuentra en términos de sus relaciones espacio-temporales; es decir, tiene locación simple en una región precisa del espacio y a través de una duración definida en el tiempo, sin importar las relaciones que pueda establecer con otras regiones del espacio o con otras duraciones del tiempo. Visto así, este credo ortodoxo responde a la pregunta clásica acerca de qué está hecho el mundo, con una simple respuesta: es una sucesión de configuraciones instantáneas de materia.

Aunque el materialismo no es la única corriente dentro del campo científico, domina hasta tiempos recientes, cuando numerosos descubrimientos –principalmente los de la física contemporánea con la teoría de la relatividad y la teoría cuántica, y las nociones de vector, campo físico, evento, proceso, etc.– desafían su alcance explicativo, ponen en cuestión sus supuestos e inauguran nuevas formas de entender la naturaleza. La crítica de Whitehead apunta al corazón del materialismo: la idea de locación simple impide captar el modo primario de implicación de las cosas en el espacio-tiempo, pues incurre en la “falacia de lo concreto mal ubicado” (Whitehead, 1949, p. 68), error involuntario que consiste en confundir lo abstracto con lo concreto. Para liberarse de tales limitaciones, elabora una nueva doctrina de carácter organicista, cuyo postulado principal asegura que, por medio de una abstracción constructiva, puede establecerse un conjunto de abstracciones que sean porciones de materia localizadas simplemente y otras que sean los espíritus que figuran en el esquema científico. Así, su perspectiva organicista incorpora la distinción

2 El propio Fararo (2001) pretende aportar al área de la teoría sociológica al adoptar una cosmovisión basada en la metafísica de los procesos, donde la figura de Whitehead constituye uno de los pilares fundamentales, junto a Hegel, Peirce, James, Dewey y Rescher, entre otros. Sucintamente, argumenta que, en contraste a la filosofía de la sustancia, enfocada a la individualidad y la separación discreta de los fenómenos que estudia, una metafísica de los procesos prioriza las redes de relaciones dinámicas que emergen entre estos.

3 Según la clasificación de González Pazos (1979), *La ciencia y mundo moderno* es la obra medular del período intermedio del pensamiento whiteheadiano que, entre 1924 y 1927, aborda problemas epistemológicos derivados de su filosofía de la ciencia natural; lo antecede un primer período que, entre 1898 y 1924, se concentra en la fundación de la lógica matemática, cuya aplicabilidad universal la vuelve prototipo de todo conocimiento claro y preciso; y lo sucede un último período que, entre 1929 y 1947, desarrolla los principios generales de su cosmología.

materia/espíritu en tanto componente fundamental de un solo esquema.

Para apreciar los alcances de esta tesis, es preciso revisar algunos de los principios generales que la sostienen. Whitehead cree que la consolidación del campo científico estriba en un imponderable: “la convicción instintiva de la existencia de un *orden de cosas* y, en particular, de un *orden de la naturaleza*” (Whitehead, 1949, p. 16). La cualidad instintiva refiere al motor que dirige las actividades de los hombres, diferente de las palabras con las cuales ellos intentan explicarlas. La fe en que pueda haber ciencia, entonces, es condición de posibilidad de su surgimiento, lógicamente previa a ella.

Sobre esa base, se asientan los primeros lineamientos de una postura cosmológica basada en la convicción de que hay un orden, esto hace innecesario apelar a una realidad última inexplicada. El objeto de indagación es en tanto en su propio ser la naturaleza no se muestra como explicación de sí misma. Si se opta por este camino, la comprobación de lo que las cosas son provee explicaciones de por qué las cosas son:

Toda explicación tiene que terminar en definitiva en una arbitrariedad, y mi aspiración es que la arbitrariedad última de lo positivamente dado, de que parte nuestra formulación, revele los mismos principios generales de la realidad, que comprobamos confusamente como extendiéndose hacia regiones situadas más allá de nuestras facultades explícitas de discernimiento. (Whitehead, 1949, p. 117).

Así, “la naturaleza se presenta como ejemplificación de una filosofía de la evolución de organismos sujeta a determinadas condiciones” (Whitehead, 1949, p. 130), como las dimensiones del espacio, las leyes de la naturaleza y los átomos y electrones que las confirman.

¿Qué significa tener fe en la razón? Es la

Confianza de que las naturalezas últimas de las cosas se hallan reunidas en una armonía que excluye la pura y simple arbitrariedad. Es la fe de que en la raíz de las cosas no encontraremos caprichoso misterio y nada más. Brota del examen directo de la naturaleza de las cosas, tal como se revela en nuestra propia experiencia presente e inmediata. No es posible separarnos de nuestra propia sombra. Sentir esa fe es saber que al ser nosotros mismos somos más que

nosotros mismos; es saber que nuestra experiencia, aun siendo confusa y fragmentaria, sondea las mayores honduras de la realidad; es saber que los detalles separados, sólo para que sean ellos mismos, deben encontrarse dentro de un sistema de cosas; es saber que, mientras la armonía de la lógica pende sobre el universo como una férrea necesidad, la armonía estética se le aparece como ideal vivo que modela el fluir general en su progreso discontinuo hacia finos y sutiles resultados. (Whitehead, 1949, p. 33).

Estas citas evidencian los supuestos de su cosmología en tanto ciencia de las ciencias ideada para superar los vicios del materialismo, eliminar los obstáculos en el camino hacia la razón, emprender una crítica completa de sus propias bases y volverse filosófica⁴. Ello significa que la filosofía, el más importante ejercicio intelectual, armoniza las diversas abstracciones de la reflexión metodológica. Dado que “el pensamiento es abstracto” (Whitehead, 1949, p. 32) y que no es posible pensar si no mediante abstracciones, la filosofía contribuye a la crítica de estas últimas: las armoniza remarcando su relatividad, las compara con las intuiciones concretas y las incluye en sistemas completos de pensamiento.

Al armonizar y completar el resto de las ciencias, la filosofía asigna a la naturaleza de las cosas su verdadera condición relativa. Específicamente, la cosmología tiene por objeto estimular la fundamentación del conocimiento directo de las ocasiones reales de la experiencia inmediata, ofrecer una base para la sistematización de los diversos tipos de experiencia y proporcionar los conceptos para delinear una postura epistemológica. En ese sentido, elabora un modelo de dos componentes intrínsecamente vinculados –entidades

4 Enlazando estos preceptos, González Pazos (1985) argumenta que la tarea fundamental de la razón es la construcción de una teoría cosmológica compuesta por un cuerpo categorial producto de la filosofía especulativa. En consonancia con la presuposición según la cual la naturaleza se encuentra ordenada lógicamente, el único método al que se somete la razón especulativa es el de la lógica.

actuales y objetos eternos que son potencialidad pura⁵–, de donde se desprende que no hay entendimiento sin su mutua referencia:

En cualquier ocasión de cognición, lo conocido es una ocasión real de experiencia, en cuanto diversificada mediante referencia a un reino de entes que trascienden esa ocasión inmediata en que tienen conexiones análogas o diferentes con otras ocasiones de experiencia. (Whitehead, 1949, p. 192).

Lo que distingue a los entes ideales es su naturaleza abstracta; para comprender su esencia, no hace falta referirse a la experiencia, pues “ser abstracto es trascender las ocasiones concretas particulares del acontecer real” (Whitehead, 1949, p. 193). Trascender, no obstante, no implica desconexión de lo real. Un objeto eterno es, en primer lugar, una individualidad particular que no puede ser descrita de otro modo –es lo que es– y contribuye de manera única al acontecer real. Además de su condición individual, presenta propiedades relacionales que dan cuenta de la variación del modo en que ingresa en cada ocasión. Por tanto, un objeto eterno es una posibilidad que se actualiza, una selección entre posibilidades que siempre comprende otros objetos eternos. En síntesis, tales objetos deben ser comprendidos en su individualidad, en sus relaciones con el resto de los objetos eternos y en los modos de su ingreso en ocasiones reales particulares. Del estudio de esas dimensiones, deriva una reflexión final: una ocasión real es una selección entre distintas posibilidades, por ello, la explicación última acerca de cómo adquiere carácter general no puede desligarse del análisis del reino de las posibilidades. El vínculo intrínseco entre actualidad y potencialidad revela la paradoja a la que se enfrenta la ciencia: “las abstracciones máximas son las verdaderas armas para controlar nuestro pensamiento sobre los hechos concretos” (Whitehead, 1949, p. 49).

Así, Whitehead construye su realismo provisional, fundado en el concepto de organismo (Whitehead, 1949) y elaborado en contrapartida a la hegemonía del

materialismo, y tanto al idealismo como a su concepción de que el significado último del mundo de la naturaleza radica en la mentalidad plenamente cognitiva. La filosofía del organismo se nutre de la creencia de que la metáfora de la vida es apta para tratar todo lo concerniente a lo real. Como todos los hechos naturales son orgánicos, en contraste con el materialismo, sostiene que no hay materia inerte, sino naturaleza viva –energía dinámica–. Así, la cosmología whiteheadiana desarrolla una sabiduría inclusiva y omnicomprendiva, fundada en una visión antropomórfica de la totalidad –puesto que su origen es la razón especulativa humana–, según la cual es imposible hablar de una naturaleza *en sí*.

III. COSMOLOGÍA Y REALISMO ANALÍTICO

El ascendente de Whitehead sobre Parsons ha sido directo, pues este no oculta su deuda con *La ciencia y mundo moderno*, publicado en 1925, apenas dos años antes de su incorporación al Departamento de Economía de la Universidad de Harvard; pero a la vez, estuvo mediado por las recomendaciones de Henderson, profesor de Biología y colega de Parsons en Harvard, que lo acercan al pensamiento del filósofo, sobre todo a sus críticas al materialismo, y su ignorancia del carácter orgánico de la sociedad y de la experiencia (Camic, 1987; Fararo, 2001). Ahora bien, ¿cuáles son concretamente los efectos de esa relación intelectual? La respuesta se organiza en torno a tres ejes: en los dos primeros, se retoman las referencias directas a Whitehead formuladas por el propio Parsons; el último rastrea los ecos implícitos de la cosmología whiteheadiana en la ontología del realismo analítico.

Como se dijo, un elemento constitutivo del realismo analítico es su crítica al empirismo. Tal es así que la comprensión de sus principios resulta incompleta si no se atiende el alejamiento que propone con el modo empirista de concebir la realidad y de vincularla con los conceptos. Para fundamentar dicho apartamiento, Parsons se monta en el cuestionamiento al materialismo en general y particularmente en la “falacia de lo concreto mal ubicado” de Whitehead.

Sus objeciones se dirigen, en primer lugar, al “empirismo positivista” (Parsons, 1971, pp. 884–885) y a su idea de una materialización de sistemas teóricos generales del tipo lógico de la mecánica clásica. En su versión más radical, considera que los fenómenos a los cuales se aplica la teoría solo son comprensibles en términos de

5 Aunque las categorías whiteheadianas de la existencia llegan a ocho, González Pazos las resume en dos tipos elementales: las entidades actuales o realidades finales –actos de experiencia surgidos de los datos–, y los objetos eternos o potenciales puros –formas posibles de determinación de una entidad actual–. En cuanto al vínculo, las entidades actuales se apropian solo de aquellos objetos eternos relevantes a sus fines, los que le permiten cumplir su designio subjetivo. En este sentido, los objetos eternos son universales que definen a las entidades actuales según como se actualizan (González Pazos, 1985).

las categorías del sistema. En su faceta más moderada, todo cambio de un fenómeno se torna predecible si se conocen los valores de las variables del sistema; por tanto, toda predicción a partir de leyes funciona solamente cuando las condiciones experimentales están dadas. El “empirismo particularista” (Parsons, 1971, p. 885), en cambio, juzga que el único saber objetivo posible es aquel que refiere a los detalles de las cosas y de los sucesos concretos; además, señala que las categorías teóricas pueden observarse, describirse y situarse en una secuencia temporal, si bien no es posible establecer relaciones causales entre ellas. Por último, el “empirismo intuicionista” (Parsons, 1971, p. 886) comparte el rechazo de la validez de los conceptos teóricos generales y estima posible la elaboración de elementos conceptuales en el campo de las ciencias sociales, siempre y cuando capten el carácter individualizante de los fenómenos; luego, el estudio debe centrarse en la individualidad y no en el intento de descomponerlos en elementos subsumibles en categorías generales.

Si bien el empirismo, respaldado en los logros obtenidos por las ciencias naturales, goza de centralidad en el campo científico, Parsons subraya que sus inconsistencias lógicas obstaculizan el avance del conocimiento en virtud de su caída en la “falacia de lo concreto mal ubicado”; esto es, creer que la teoría es un reflejo especular de la realidad, que entre teoría y empiria se verifica una coincidencia punto por punto. Además de restringir el conocimiento a lo puramente concreto y al sostener la existencia de una sola teoría capaz de explicar la totalidad de los fenómenos, esa interpretación culmina en la reificación de los sistemas teóricos (Parsons, 1971).

Esta apreciación también repercute en el postulado parsoniano acerca del carácter abstracto de los elementos de los que se ocupa la ciencia y, consecuentemente, en la epistemología del realismo analítico. La caída en la “falacia de lo concreto mal ubicado” no permite advertir que el quehacer científico pertenece a un orden diferente al de la pura empiria. Para salvarlo, la TGA concibe el marco de referencia como elemento iluminador del campo de observación del sistema teórico, cuya función se liga a la formulación y encadenamiento lógico de los problemas a contrastar con los hechos. Apropiándose de las ideas de Henderson, Parsons (1971) define un hecho como “una afirmación verificable empíricamente acerca de fenómenos, en términos de un esquema conceptual” (p. 79). Los hechos no son los fenómenos en sí, sino

afirmaciones sobre ellos realizadas siempre a partir del recorte previo efectuado por el marco de referencia, ese tipo especial de esquema conceptual perteneciente al campo estrictamente científico⁶. En base a ello,

es fundamental el que no hay conocimiento empírico que no se haya, en algún sentido y hasta cierto punto, formado conceptualmente. Cuando se habla de los “puros datos de los sentidos” o de la “experiencia bruta”, o de la “corriente informe de la conciencia” no se está describiendo una experiencia efectiva, sino que se trata de una cuestión de abstracción metodológica, legítima e importante a ciertos efectos, pero abstracción al cabo. (Parsons, 1971, pp. 63-64).

Por tanto, la descripción de un hecho “no es una mera reproducción de la realidad externa, sino una ordenación selectiva de la misma” (Parsons, 1971, p. 64). Un sistema de teoría científica, entonces, suele ser “abstracto precisamente porque los hechos que engloba no constituyen una descripción completa de los fenómenos concretos implicados, sino que son enunciados en ‘términos de un esquema conceptual’” (Parsons, 1971, p. 79).

En la misma línea que Whitehead, cuando entrelaza pensamiento y abstracción, Parsons asevera que la ciencia es un terreno de abstracciones⁷: no alude a fenómenos –“entidades concretas y realmente existentes” (Parsons, 1971, p. 79)–, sino que trabaja con hechos enunciados sobre los fenómenos⁸. Por último, el realismo analítico se completa cuando propone que los elementos de la ciencia revisten carácter analítico; concepción heredera de Pareto para quien a través de un procedimiento lógico analítico –no experimental como el de la física– se alcanzan los hechos, afirmaciones verificables de una

6 Con esta tesis, suprime la búsqueda de verdades universales de su esquema. Al depender del marco de referencia que restringe la observación, todo enunciado verdadero es relativo (Treviño, 2001).

7 Según Treviño (2001), Parsons sostiene una presunción ontológica según la cual todo lo que pertenece al universo social tiene características sistémicas que pueden ser capturadas por conceptos abstractos. De ahí deriva la famosa referencia a sí mismo como un teórico incurable.

8 Al respecto, Almaraz se apropia del lenguaje whiteheadiano para sostener que: “El trascender los casos concretos del suceder real equivale a decir abstracción. Parsons incluye en el concepto mismo de ‘hecho’ al elemento de la abstracción teórica, como explicación de que la teoría analítica trasciende lo concreto sin abolir lo real” (Almaraz, 1981, p. 52).

cosa que nunca los describen en su totalidad, que son independientes del observador (Parsons, 1971).

Hasta aquí, se sistematizaron los argumentos que el propio autor asume⁹. A continuación, se indaga la posibilidad de extender el análisis examinando si hay huellas del pensamiento whiteheadiano en la concepción ontológica del realismo analítico. En este plano, corresponde hacer algunas salvedades: ni Parsons menciona explícitamente dicho asunto, ni Whitehead se detuvo en la distinción entre ontología y metafísica (González Pazos, 1985).

Cuando Parsons postula la existencia de un mundo externo de realidad –un orden fáctico– que no es creación humana ni puede reducirse a los términos de un orden ideal (filosófico) y sostiene que el orden fáctico es congruente con la lógica humana –los sucesos no ocurren al azar–, define una postura ontológica realista. Luego, plantea que el sistema teórico no representa a la realidad externa directa y literalmente, sino que, en virtud de la relación funcional existente entre ambos, puede representarla de manera adecuada; por ende, si se observa a sí mismo, no se considera una entidad empírica, sino una representación abstracta de ciertos fenómenos empíricos. Sobre esa base, concluye que, a pesar de las limitaciones inherentes al conocimiento humano, las proposiciones de la ciencia son cabalmente relevantes para captar aspectos significativos de la realidad.

A la vez, los elementos con los que trabaja la ciencia no son del todo concretos, sino abstracciones determinadas por el marco de referencia (son elementos analíticos). Sin embargo, Parsons hace hincapié en la necesidad de no confundir abstracción con irrealidad o ficción, ya que los elementos analíticos “captan adecuadamente aspectos del mundo externo objetivo” (Parsons, 1971, p. 887). La prueba de su validez se organiza en torno a un principio fundamental: los resultados del análisis científico pueden ser integrados en un cuerpo coherente de conocimiento que tiene consecuencias realistas; sobre la base de que el límite asintótico del conocimiento es la aprehensión de la realidad externa misma y que el progreso implica un mayor acercamiento a ese conocimiento, la acumulación

de experiencias de valor refuerza y fortalece al sistema teórico, acercándolo a la asíntota.

Como se vio, el edificio cosmológico whiteheadiano se asienta sobre la convicción instintiva de que en la naturaleza existe un orden armónico, lógico y no arbitrario. Sin esa fe, no existirían condiciones de posibilidad para el pensamiento científico. Luego de comprobar su influencia directa sobre la TGA, cabe inferir que, implícitamente, el polo realista del realismo analítico también es deudor de Whitehead. Si ello es correcto, la coincidencia de que en la naturaleza existe cierto orden sería el supuesto que le permite a Parsons no poner en duda la existencia de la realidad, afirmar que hay un mundo fáctico y acreditar su orden lógico no sometido a variaciones azarosas.

Aunado a lo anterior, Whitehead aclara que dicha fe es una presuposición, por ende, no debe demostrarse: la naturaleza se explica a sí misma en su propio ser. Esa fe, entonces, motoriza la búsqueda de explicaciones sobre la naturaleza, que al originarse revelan principios generales de la realidad. Por fin, no parece osado considerar que sobre esta tesis se asienta la consideración de Parsons acerca de que los elementos analíticos representan de manera adecuada la realidad y que la prueba de su validez es la posibilidad de integrarlos en un sistema teórico, el cual, al ponerse en marcha, funciona.

IV. REVISITANDO LOS DEBATES SOBRE EL REALISMO ANALÍTICO

A fin de aportar a la línea interpretativa que acentúa la influencia de Whitehead en el pensamiento parsoniano, el presente trabajo se enfocó en el realismo analítico. Si la relación propuesta es apropiada, pueden revisarse desde otro ángulo las controversias y críticas previamente expuestas.

En primer lugar, en contraposición con Habermas, para quien en el devenir de la TGA se produce una ruptura (implícita) con el realismo analítico, se intentó demostrar que este no solo mantiene su vigencia en el AGIL, sino que, además, una vez incorporado dicho esquema, las relaciones entre sus componentes se definen con mayor exactitud. Si bien esta consideración se acerca a la de Bershady, no se comparte el lazo propuesto por él entre los objetivos epistemológicos de Parsons y su intención de dotar al pensamiento sociológico de categorías *a priori*, necesarias y universales capaces de explicar el

9 Parsons también toma de Whitehead la visión organicista y su conceptualización de la emergencia para esclarecer la especificidad de las ciencias analíticas que operan dentro del marco de referencia de la acción: la teoría económica estudia la racionalidad económica, primera propiedad emergente de los sistemas de acción; la teoría política a la racionalidad coercitiva, segunda propiedad emergente; y la sociología a la integración de valores comunes, tercera propiedad emergente.

funcionamiento de la totalidad de los objetos sociales –piedra de toque para proclamar el abismo existente entre su intención y su logro–. Por el contrario, se considera que el proyecto intelectual de Parsons está unificado por el interés por construir un sistema teórico calificado para activar la maduración de la sociología (referencia borrada) y no por la epistemología. Las categorías señaladas por Bershady pertenecen al plano del sistema teórico, donde efectivamente experimenta transformaciones: en la teoría voluntarista de la acción, la categoría fundamental es el acto-unidad (Parsons, 1971); en el modelo trisistémico, la acción social es producto de la interrelación entre personalidad, sistema social y sistema cultural (Parsons, 1976); y en el esquema AGIL, hay acción social cuando se satisfacen las cuatro funciones necesarias para su existencia –adaptación, logro de metas, integración y latencia– (entre otros, Parsons, 1974; Parsons et al., 1953; Parsons y Platt, 1973).

Mención aparte merece la crítica de Savage, asentada en las suposiciones de que la ontología debe sostener a la epistemología y no inversamente, y el conocimiento tiene que reproducir el orden real. En base a ellas, sostiene que el realismo analítico cae en una circularidad inconsistente, pues el orden fáctico es al mismo tiempo producto y condición del conocimiento. El punto de discordia es que Parsons no plantea la ontología como una justificación de la epistemología. Aunque no ahonda demasiado en su distinción, el realismo analítico postula la existencia de un orden fáctico, que dicho orden es condición del conocimiento, y que en la medida en que el conocimiento representa de manera adecuada lo real, conoce más la realidad. Este trabajo intentó probar que los tres puntos se encuentran fuertemente influenciados por el principio whiteheadiano de la fe en la razón. Sin embargo, existe una marcada discrepancia que se corresponde con la diferencia entre filosofía y ciencia; según Parsons, la ciencia se distingue de la filosofía porque contiene una prueba de validez: la corroboración empírica. Una teoría, entonces, no es más válida que otra porque represente mejor lo real, sino por haber sido corroborada empíricamente. Luego, la acumulación de experiencias válidas le permite, de cierto modo, acercarse al conocimiento de lo real.

En cuanto al debate sobre la caracterización del realismo analítico, se enfrentó a la perspectiva de Johnson et al. (1984), para quienes la estructura de la teoría parsoniana

es empirista –categoría a la que se llega entrecruzando una ontología materialista con una epistemología nominalista–, con la de Mouzelis (1991), quien considera la ontología de Parsons de corte idealista y su epistemología, realista. En principio, el análisis aquí presentado es más cercano al primer juicio, aunque se rechaza la categorización de empirista, en virtud del evidente alejamiento que a nivel filosófico Parsons plantea con esa tradición de pensamiento. No obstante, vale destacar el acierto de Mouzelis en su crítica al planteo de (Johnson et al., 1984): el vínculo propuesto entre estructura filosófica –ontológica y epistemológica– y problemas sociológicos “no es un proceso equilibrado y bidireccional”, sino que los segundos se subordinan a la primera (Mouzelis, 1991, p. 6). Así, los autores llegan a sentenciar que las categorías sociológicas de la TGA no se ajustan a su estructura filosófica, lo que se evidencia cuando su determinismo cultural llevaría al idealismo especulativo (Johnson et al., 1984).

Esto conduce a otro obstáculo, con el cual tropiezan ambas posiciones: lo mismo que Bershady, confunden dos dimensiones que, si bien se encuentran inherentemente entrelazadas, Parsons las distingue de manera analítica. Al respecto, el camino trazado en *La estructura de la acción social* es preciso: primero, plantea que el realismo analítico atiende al problema filosófico sobre el estatus de los conceptos respecto a lo real; luego, establece que un sistema teórico opera dentro del marco de referencia, interrelacionando conceptos para especificar lo propio de la acción social. En este sentido, cuando Johnson et al. (1984) y Mouzelis (1991) remarcan la relevancia del sistema cultural, sus consideraciones remiten al nivel del sistema teórico, donde, según el esquema AGIL, no caben dudas de que se trata del sistema con mayor peso en la jerarquía de información. Sin embargo, cuando al sistema cultural –lo mismo que al organismo conductual, al sistema de la personalidad o al sistema social– se lo observa a la luz del realismo analítico, no interesa su funcionalidad para el orden social, sino comprender que se trata de un elemento analítico, una hipótesis de trabajo o herramienta conceptual desarrollada para aproximarse a un objeto de estudio directamente inabordable dada su complejidad.

Por último, se considera que la etiqueta nominalismo moderado utilizada por Almaraz (1981) –cercana a la propuesta de Johnson et al. (1984)– resulta adecuada, aunque también se podría afirmar que el de Parsons es

un realismo moderado por el adjetivo analítico. Con todo, se concluye que el vínculo con Whitehead permite definir al realismo analítico con mayor claridad: en el plano ontológico, su concepción realista media entre el empirismo –que defiende la homologación entre sistema teórico y sistema empírico en base al juicio de que la realidad posee un orden inmanente– y el ficcionalismo –para el que la realidad es indivisible e infinitamente compleja–. Si es válido reconocer la influencia de Whitehead, puede decirse que Parsons se aleja de la concepción realista defendida por el empirismo, pero no traspasa la línea hacia el antirrealismo del ficcionalismo por su fe en la razón, un imponderable filosófico y, por supuesto, no comprobable empíricamente, según el cual la realidad tiene cierto orden y los sucesos no ocurren al azar. Eso le permite establecer cierta congruencia o relación funcional entre orden fáctico y orden lógico, presupuesto ontológico sobre el que erige su epistemología. En este otro nivel, es evidente que su concepción analítica sigue a Whitehead cuando define que todo conocimiento empírico se forma conceptualmente y que la ciencia es terreno de abstracciones. Los hechos son abstractos, pues ordenan de forma selectiva la realidad y no la reproducen linealmente; en consecuencia, el sistema teórico que los interrelaciona también lo es.

CONCLUSIONES

Este escrito comenzó con la crítica de Mills al elevado nivel de abstracción de la TGA. Realizado el recorrido, puede afirmarse que la teoría parsoniana se ocupa de hechos que no son los fenómenos en sí, sino afirmaciones sobre ellos realizadas según el recorte del marco de referencia de la acción. Así, más que una crítica, la objeción de Mills es una constatación, pues el realismo analítico, lejos de matizar el carácter abstracto de los enunciados, afirma que se limita a observar el mundo transfenómico. En ese plano, se advierten las repercusiones del pensamiento de Whitehead. Deliberadamente, Parsons incluye la “falacia de lo concreto mal ubicado” para elaborar su crítica al empirismo; con ello, admite que la ciencia se mueve en un nivel de la abstracción diferente al de la pura empiria. Por último, pero ahora de forma implícita, su concepción ontológica también es deudora de la cosmología de Whitehead.

Para concluir, cabe preguntarse si la identificación de tales rastros arroja luz sobre los nexos lógicos entre

sociología y filosofía, y entre teoría y generalizaciones empíricas. Comenzando por el primero, se resalta que, en el camino hacia la delimitación del campo estrictamente científico, Parsons indaga su conexión con la filosofía, área aledaña con la que mantiene una actitud de precaución: si bien se sumerge en sus peligrosas aguas, evita el naufragio. La sociología, entonces, acude a la filosofía para responder al interrogante acerca del estatus de los conceptos en la realidad; solo allí puede encontrar su respuesta. Sin embargo, aunque juzga que ciencia y filosofía comparten la finalidad de comprender racional y cognoscitivamente la experiencia humana, señala que se distancian en cuanto al método empleado, pues mientras la ciencia requiere la comprobación empírica de sus observaciones, a la filosofía no se le demanda esa tarea; por tanto, concluye que mantienen entre sí una relación de crítica mutuamente correctora, pues las observaciones científicas pueden desestabilizar puntos de vista filosóficos, al tiempo que esos puntos de vista permiten revisar la validez de las observaciones.

De esa manera, la sociología asume su carácter abstracto sin renunciar al compromiso con la empiria. Ese marco encuadra su fundamento sobre la relación entre investigación teórica y empírica: si se sigue la jerarquía de control, el marco de referencia alumbró el campo de observación del sistema teórico, ligado a la formulación y encadenamiento lógico de los problemas a contrastar con los hechos; no obstante, invirtiendo la jerarquía, las corroboraciones empíricas constituyen la prueba de validez de las teorías. Ello ilustra la inconveniencia de separar dos áreas intrínsecamente entrelazadas: una teoría es inválida cuando se desliga de corroboraciones empíricas y, si los hechos no refieren a problemas precisos, son solo acumulación de datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. C. (2000). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa.
- Almaraz, J. (1981). *La teoría sociológica de Talcott Parsons*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bershady, H. J. (1973). *Ideology and Social Knowledge*. Oxford: Blackwell.
- Bialakowsky, A. (2013). *Antecedentes y posibilidades de un análisis comparativo en metateoría*. Instituto de

- Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Burrowes, C. P. (1996). From Functionalism to Cultural Studies: Manifest Ruptures and Latent Continuities. *Communication Theory*, 6(1), 88–103.
- Camic, C. (1987). The Making of a Method: A Historical Reinterpretation of the Early Parsons. *American Sociological Review*, 52(4), 421.
- Fararo, T. (2001). *Social Action Systems*. London: Praeger.
- González Pazos, L. (1985). Notas. En *La función de la razón*. Madrid: Tecnos.
- González Pazos, L. (1985). Introducción. En *La función de la razón*. Madrid: Tecnos.
- González Pazos, L. (1979). Lógica y filosofía. En Whitehead. *Teorema*, 9, 299–322.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II*. Madrid: Taurus.
- Holmwood, J. (2005). Functionalism and its critics. En A. Harrington (Ed.), *Modern Social Theory: An Introduction: Vol. II* (pp. 87–110). Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, T., Dandeker, C. y Ashworth, C. (1984). *The Estructure of Social Theory. Dilemmas, strategies and projects*. United Kingdom: Macmillan Publishers Ltd.
- Mills, C. W. (1964). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouzelis, N. (1991). *Back to sociological theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Münch, R. (1987). *Theory of Action. Towards a New Synthesis Going Beyond Parsons*. London y New York: Routledge.
- Ormerod, R. (2019). The history and ideas of sociological functionalism: Talcott Parsons, modern sociological theory, and the relevance for OR. *Journal of the Operational Research Society*, Sep., 1–27.
- Parsons, T. (1961). Introduction to Part Four: Culture and the Social System. In *Theories of society. Foundations of Modern Sociological Theory. Vol II* (pp. 961–994). New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1971). *La estructura de la acción social*. México: Guadarrama.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. Editorial Trillas.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Parsons, T. (1978). *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Parsons, T., Bales, R. y Shils, E. (1953). *Working papers in the theory of action*. New York: Free Press.
- Parsons, T. y Platt, G. M. (1973). *American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Savage, S. (1999). *Las teorías de Talcott Parsons*. México: MacGraw-Hill.
- Sidicaro, R. (1992). Las sociologías después de Parsons. *Sociedad, Revista de La Facultad de Ciencias Sociales, UBA*, 1, 7–25.
- Treviño, J. (2001). Introduction: The Theory and Legacy of Talcott Parsons. En J. Treviño (Ed.), *Talcott Parsons Today. His Theory and Legacy in Contemporary Sociology 2*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Turner, J. H. (2017). Functionalism. En B. Turner (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Social Theory*. Ltd: John Wiley & Sons.
- Weik, E. (2015). *Reinterpreting Parsons from a Whiteheadian Perspective: The Concept of Reinterpreting Parsons from a Whiteheadian Perspective: The Concept of Normative Orientation*. September.
- Wenzel, H. (2005). Social Order as Communication: Parsons's Theory on the Move from Moral Consensus to Trust. En R. Fox, V. Lidz y H. Bershady (Eds.), *After Parsons: A Theory of Social Action for the Twenty First Century* (pp. 66–82). New York: Russell Sage Foundation.
- Whitehead, A. N. (1949). *La ciencia y el mundo moderno*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Electra Garrigó de Virgilio Piñera: *La Orestíada* transfigurada desde la psicología sustituida de la farsa trágica

Por: Alicia Basilio Medina¹, Universidad del Valle, México,
ORCID: 0000-0002-3375-8243

Recibido: 22 de setiembre, 2021

Aceptado: 26 de agosto, 2022

Alicia Basilio Medina. *Electra Garrigó* de Virgilio Piñera: *La Orestíada* transfigurada desde la psicología sustituida de la farsa trágica. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

Resumen

El presente trabajo sostiene que el drama *Electra Garrigó*, de Virgilio Piñera, re-toma el argumento trágico del mito Atrida desarrollado en el hipotexto de Esquilo, para revirar la intención comunicativa del género trágico, y actualizarlo en una obra de estructura y desarrollo híbridos contenedora de elementos formales pertenecientes a la farsa. En *Electra Garrigó*, se explorará la operatividad de uno de los mecanismos del subgénero dramático fársico: la psicología sustituida de los personajes, cuyo carácter se modifica cuando los hechos psíquicos se desplazan del personaje que debería ejecutarlos al que es plenamente opuesto y viceversa. Por consiguiente, se transvaloriza el mito para reflexionar sobre la familia, génesis de la sociedad: la familia nuclear Atrida personifica las actitudes fundamentales de la burguesía cubana, incluso, de la humanidad entera. La dinámica de la familia Atrida, sistema de relaciones del cual Electra redimirá a Orestes y se emancipará, se establece mediante los mecanismos de evasión de la libertad descritos por Erich Fromm. A través de su constitución formal y temática, el drama expresa las preocupaciones sociales de Piñera derivadas de la neocolonia cubana.

PALABRAS CLAVE:

literatura, literatura cubana, psicoanálisis y literatura, teatro, farsa trágica, libertad.

KEY WORDS:

Literature, Cuban literature, psychoanalysis and literature, theater, tragic farce, freedom.

1 Alicia Basilio Medina es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México y completó los estudios de la Maestría en Humanidades, en la línea de Teoría Literaria, en la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha publicado trabajos en revistas como *Semiosis y Letralia*; asimismo, ha participado en diversos coloquios y congresos tanto nacionales como internacionales. Actualmente, se desempeña como docente de Lengua Española en la Universidad del Valle de México, campus Chapultepec. Sus líneas de investigación son el cuento y el teatro tanto mexicano como iberoamericano del siglo XX. Contacto: aliciasilvamedina@gmail.com

Electra Garrigó by Virgilio Piñera: The Oresteia Transfigured from the Replaced Psychology of the Tragic Farce

Abstract

The present work sustains that the dramatic piece *Electra Garrigó* by Virgilio Piñera retakes the tragic argument from the Atreides myth developed in Aeschylus' hypotext to turn the communicative intention of the tragic genre and update it in a work of hybrid structure and development that contains formal elements that belong to farce. We will explore how one of the mechanisms in the farce dramatic subgenre operates in *Electra Garrigó*; i.e., the substitution psychology of the characters, which manifests itself when the psychic facts are moved from one character that should execute them to another character completely opposed and viceverse. As a result, there is a modification in the moods of the characters. Therefore, the myth is transvalued to reflect upon the family, the genesis of society: the Atreides core family becomes the personification of fundamental attitudes from the Cuban bourgeoisie and even of the whole humanity. The dynamics of the Atreides family, a relationship system from which Electra will redeem Orestes and will be emancipated, is established through the freedom evasion mechanisms described by Erich Fromm. Through its formal and thematic constitution, the drama expresses Piñera's social concerns derived from the Cuban Neo-colony.

INTRODUCCIÓN

Electra Garrigó es la obra germinal de la trayectoria teatral de Virgilio Piñera: el mismo título implica una densidad semántica perceptible para quienes están familiarizados con el legado dramático griego o con el complejo de Edipo femenino, nombrado en la terminología psicoanalítica de Jung como complejo de Electra. La propia constitución del drama sugiere o explicita determinadas claves para conducir la presente interpretación: el eje psicoanalítico es uno de los elementos configuradores de la relectura del intertexto explícito de la obra, el mito griego de Electra desarrollado en *La Orestíada* de Esquilo, hipotexto del drama cubano. Asimismo, las relaciones genéticas con el sistema literario griego han sido estudiadas por la doctora Elina Miranda Cancela (1991).

Sin duda, la elección de ambos referentes culturales, psicoanálisis y mito griego, genera rutas interpretativas encaminadas a cuestionar su funcionalidad tanto en la trama como en la reconstrucción del proceso discursivo. En consecuencia, se afirma que el drama de Piñera retoma el argumento trágico del mito Atrida expuesto en el hipotexto esquileo, para revirar la intención comunicativa del género trágico y actualizarlo en una obra híbrida tanto en su estructura como en su desarrollo, contenedora de elementos formales pertenecientes a la farsa. En torno al género de la obra de Piñera, la mezcla de tragedia y comedia subyacentes fue admitida por Rine Leal (1998), tal comicidad se vislumbra en el tono farsesco. Asimismo, Elina Miranda Cancela, estudiosa del teatro cubano, afirma lo siguiente:

Contrapunteo entre tragedia y comedia, este fino sentido del ridículo que recorre toda la obra, es el instrumento clave mediante el cual Virgilio Piñera hace suya y de su público la vieja tradición, la pone a su servicio y demuestra su estatura de dramaturgo: el mito adquiere carta de ciudadanía al tiempo que proyecta a un ámbito mucho más amplio elementos hasta entonces casi siempre confinados a escenas de costumbrismo local. (1991, p. 210).

En el presente trabajo, se explorará la operatividad de uno de los mecanismos del subgénero dramático farsesco: la psicología sustituida de los personajes en *Electra Garrigó*. La configuración de los elementos del drama, regida por la finalidad estética del dramaturgo cubano, coincide en esencia con la estructura de la farsa. La primera sistematización de este género fue realizada por Eric Bentley, crítico teatral y profesor de la Columbia University, quien expone sus observaciones al respecto desde bases freudianas. El género farsesco se caracteriza por exteriorizar un criterio subversivo contra el conjunto de personas, instituciones e identidades controladoras del poder político y socioeconómico en una sociedad, y contra los sistemas morales. Entonces, por medio de la farsa:

El espectador se venga de las limitaciones de la realidad y de la sabia razón. Los impulsos y la risa liberadora triunfan ante la inhibición y la angustia trágica, bajo la máscara de la bufonería y de la licencia poética. (Pavis, 1984, pp. 218-219).

En su trabajo teórico, John Kenneth Knowles (1980), especialista en la obra y en las aportaciones teóricas de

Luisa Josefina Hernández, describe el proceso nombrado por ella como psicología sustituida. Este, en ocasiones, es aplicable a las relaciones entre los personajes del drama fársico: los hechos psíquicos se desplazan del personaje que debería ejecutarlos al que es plenamente opuesto y viceversa, con lo cual se modifica el carácter de los personajes.

El drama fársico *Electra Garrigó*, como texto plenamente simbólico, exige que las acciones de los personajes sean interpretadas como fuerzas, más allá de la psicología individualizada de un personaje. Por consiguiente, el drama, mediante la psicología sustituida, manifiesta una serie de preocupaciones inherentes a la existencia humana: la psicología y la mentalidad derivadas de la constitución económica y sociopolítica de su propio contexto de producción.

En consecuencia, se estudiará el drama a la luz de las aportaciones teóricas de Erich Fromm, quien aplicó la teoría psicoanalítica a problemas socioculturales. Jamás se afirmaría que el texto dramático se concibió basado en las ideas de Fromm; sin embargo, se pretende exponer las similitudes de ambos discursos. Además, uno de los temas del drama es el mismo desarrollado por Fromm como característica central de la naturaleza humana: la libertad.

La propia intencionalidad sistemática del drama fársico de Piñera, identificado como discurso simbólico, ofrece una interpretación psicológica del mito de la familia Atrida contrapuesta al mecanismo del complejo de Edipo estudiado por Sigmund Freud. Piñera conocía el trabajo desarrollado por el psicólogo; así, en el artículo “Freud y Freud”, publicado originalmente en la revista *Ciclón* en 1956, asevera:

Freud es un gran artista en tanto que intérprete de la oscura vida psíquica del hombre [...] Y aquí no hace al caso que Freud tenga o no razón, y su interpretación sea o no la verdadera y única. Lo que importa es que la estatua por él modelada resulta más inquietante, extraña y misteriosa que el modelo; la misma nos sume en los vericuetos de un doble sueño, y fatalmente nos llevará a otros sueños, a otras inquietudes, a otros misterios. (Piñera, 1994, pp. 277-278).

Se ha privilegiado la relación desde el psicoanálisis, porque el germen de la farsa se nutre de múltiples recursos vinculados con esta disciplina: la catarsis, los elementos

de comicidad, lo simbólico y el *mecanismo de psicología sustituida*, en términos de Luisa Josefina Hernández. Tal mecanismo es aplicable a las relaciones entre los personajes de toda farsa. En *Electra Garrigó*, se invierte la relación edípica entre padres e hijos: son los primeros, Agamenón Garrigó y Clitemnestra Plá, quienes manifiestan deseos amorosos y un apego excesivo, en el caso de la madre, evidentemente erótico, hacia el hijo de sexo opuesto.

Asimismo, ambos progenitores mantienen una relación conflictiva o de mutua apatía con sus hijos del mismo sexo. De ambos binomios, resalta la intensa aversión sentida por Clitemnestra hacia Electra. A diferencia de Orestes, Electra, durante la progresión del drama, revela una profunda indiferencia hacia ambos progenitores. Piñera revira el complejo de Edipo con la finalidad de ilustrar lúdicamente una dinámica distinta de la estructuración de la personalidad humana.

En su reflexión sobre el modo simbólico, el cual opera en todas las farsas, Umberto Eco establece una posible *garantía* de la interpretación correcta de un texto: el contexto. Por su parte, el sociólogo Pierre Bourdieu ha manifestado la indisoluble relación entre un producto estético y su contexto de producción. La metaficción tematizada en *Electra Garrigó* manifiesta el proceso de transvalorización de Electra y evidencia las convenciones sustentadoras de la construcción del drama; en este sentido, se considerará la reflexión en torno a un producto cultural específico reveladora de rasgos culturales propios del contexto social donde se ha generado. Toda familia, unidad básica de organización social, es un sistema de palabras, conceptos y discursos:

El hogar es, por lo general, “la agencia psíquica” de la sociedad y al adaptarse el infante a su familia adquiere el carácter que después le permitirá adaptarse a la sociedad. El niño, en este aprendizaje, adquiere aquel carácter que le hace desear hacer lo que debe hacer y cuyo núcleo comparte con la mayoría de los miembros de la misma clase social. (Fromm, 1969, p. 69).

El mito de Edipo es remitido a los orígenes de determinada circunstancia; en este caso, se transvaloriza para reflexionar sobre la familia, génesis de la sociedad: la familia nuclear Atrida es la personificación de actitudes fundamentales de la burguesía cubana, incluso, de la humanidad. Así lo plantea el género fársico a través

del mecanismo de sustitución: en la farsa, únicamente emergen patrones elementales, el aspecto individual se diluye.

En el hipotexto griego se establecían elementos fundamentales de la tradición cultural de la época; su funcionalidad antropológica era la fijación y transmisión de pautas culturales, legitimaba determinada normatividad ética y moral. En el caso de *Electra Garrigó*, el producto estético denuncia cierto comportamiento social y describe sus consecuencias. Por tanto, desde el psicoanálisis, las consideraciones deben asimilarse desde lo simbólico, referidas a todo un sistema de cultura: la farsa trágica *Electra Garrigó*, por medio de elementos temáticos dramáticos provenientes de la tragedia, exhibe las formas de sometimiento psicológico y el proceso de atomización; asimismo, explora sus diversos efectos en los estratos de la sociedad cubana. La elección de un subgénero dramático no realista como la farsa produce en el espectador un cierto distanciamiento del drama, con la finalidad de provocar una reflexión en torno a lo representado y su incidencia en la sociedad.

Desde el inicio del acto primero de *Electra Garrigó*, se plantea el progresivo resquebrajamiento del particular sistema de relaciones establecido entre los integrantes de la familia Atrida. Las conversaciones familiares giran en torno a las posibles transformaciones en las vidas de Orestes y Electra: se discute si Orestes partirá de casa y si Electra aceptará desposar a su pretendiente. Ambas posibilidades provocan en Agamenón y Clitemnestra sentimientos tanto de desesperación cuando se anuncia la partida del hijo de sexo opuesto, como de mofa y rechazo ante la idea de la permanencia del hijo del mismo sexo. Los siguientes diálogos del drama lo ejemplifican:

Agamenón. (Burlonamente) ¿Lo oyes, Electra Garrigó? ¿Oyes a tu hermano? Rechaza una posición brillante en aras de la tranquilidad de su madre.

Clitemnestra. Escucha, Agamenón Garrigó: tú ves la paja en el ojo ajeno, pero no ves la viga en el tuyo... Me recriminas por mi temor ante la partida de Orestes, ¿y tú? ¿Podrías soportar que Electra se casara con el pretendiente?

Agamenón. No lo soportaría. Ese pretendiente no es digno de la mano de Electra. (Piñera, 1960, p. 44).

A un nivel profundo de lectura, desde el psicoanálisis, Electra y Orestes se encuentran simbólicamente en una etapa de transición al inicio del drama: el proceso de *individuación*. Este inicia cuando se da el nacimiento: el recién nacido es separado biológicamente de la madre, pues se han quebrantado las conexiones sustentadoras del binomio progenitora-hijo como un solo ser; por consiguiente, el pequeño se transforma en un ente biológico en apariencia aparte, porque desde un enfoque funcional seguirá unido a su madre por un espacio de tiempo notable.

La permanencia de Orestes y Electra bajo el amparo de sus progenitores se interpretará como si todavía estuviesen unidos a la placenta por medio de un cordón umbilical. Este figurativamente los mantiene alejados del mundo exterior: ambos se encuentran en la isla caribeña circundada por el mar, una presencia simbólica asociada al útero materno. La seguridad y un sentimiento de pertenencia son proporcionados por esa ligadura figurada al hogar, al vientre materno nutritivo y seguro. Los vínculos primarios descritos se disuelven durante el proceso de individuación, fase específica del desarrollo humano conducente al surgimiento de la plena libertad del individuo.

Un aspecto del proceso de la individuación es la incipiente sensación de soledad. El individuo como entidad separada deberá enfrentarse al mundo exterior, el cual es percibido como amenazador, poderoso y peligroso. Esto, a su vez, generará un sentimiento de angustia y de impotencia. Indudablemente, el sistema económico imperante contribuirá a la germinación de los sentimientos de desesperación, aislamiento e impotencia. Desde esta óptica, el catalizador del drama será la fractura del sistema de relaciones familiares por parte de Electra, quien deberá confrontar el mundo exterior por sí misma. Ella se encuentra en la disyuntiva de elegir la vía mediante la cual superará el insoportable estado de soledad y la falta de potencia vital derivados del proceso de individuación aludido a su posible abandono de la casa/vientre Atrida. Dos son sus alternativas: lograr una libertad capaz de facultarla a nivel emocional, intelectual y sensitivo para la realización plena de su propio yo o retroceder para intentar reducir su sentimiento de soledad mediante la supresión de su individualidad y de su integridad humana. La segunda opción es la dinámica operativa inicial de la familia Atrida, sistema de relaciones del cual Electra redimirá a Orestes y se emancipará. Elina

Miranda Cancela (1991, p. 208) ha observado que: “La Electra de Piñera, como su ilustre antecesora sofoclea, es la única conturbada y consciente de que la necesidad de resistencia frente al ambiente familiar que coacta su desarrollo pleno como individuo y amenaza con ahogar su personalidad”.

Del mismo modo que el niño jamás retornará físicamente al vientre materno protector, tampoco se podrá invertir el proceso de individuación desde el punto de vista psíquico: los intentos de reversión adquieren un carácter de *sometimiento*. El siguiente diálogo de la farsa clarificará la naturaleza de la relación familiar Atrida:

Agamenón. En efecto, no quiero que te rapte; no quiero que se case contigo.

Electra. Si no quieres que me case, si no quieres que me raptan, dime: ¿qué quieres entonces para mí?

Agamenón. Quiero tu felicidad, Electra Garrigó.

Electra. No, Agamenón Garrigó, quieres tu seguridad. (Pausa) Además, sería muy divertido que me raptaran. (Ríe).

Agamenón. Te quiero demasiado para perderte, Electra Garrigó.

Electra. Me quiero demasiado para perderme. Te opones: te aparto, Agamenón Garrigó. Es cosa muy simple. [...] El tema de la libertad no es un asunto doméstico. (Piñera, 1960, p. 39).

El primer mecanismo de evasión de la libertad consiste en la tendencia a abandonar la independencia del yo individual propio para amalgamarse con algo o alguien exterior a uno mismo, para adquirir la fuerza carente del yo individual. Fromm esclarece este sistema de relaciones con la descripción de la operatividad del indisoluble vínculo entre el sádico y el objeto de su sadismo:

Tanto los impulsos masoquistas como los sádicos tienden a ayudar al individuo a evadirse de su insoportable sensación de soledad e impotencia. [...] El sádico necesita de la persona sobre la cual domina y la necesita imprescindiblemente, puesto que sus propios sentimientos de fuerza se arraigan en el hecho de que él es el dominador de alguien. (Fromm, 1989, pp. 154, 149).

Agamenón Garrigó y Clitemnestra Plá revelan un estado de dependencia en relación con Electra y Orestes, respectivamente, para lograr una sensación de bienestar: se observará a menudo, especialmente en las relaciones de los padres con sus hijos, la dominación encubierta detrás de una aparente preocupación natural o un sentimiento de protección lógico. Esto se ilustra a cabalidad con las relaciones entre padres e hijos Atridas: “Vamos... El pretendiente es sólo un recurso retórico de que te vales, Agamenón Garrigó. Lo cierto es que temas la partida de Electra tanto como yo la de Orestes”, afirma el personaje Clitemnestra Plá (Piñera, 1960, p. 44).

Ambos progenitores evidencian una alternancia de rasgos de carácter sádicos y masoquistas, se entrevé una constante oscilación entre el rol activo y pasivo del complejo simbiótico. Mientras persiste el vínculo entre Clitemnestra Plá y su hijo, binomio recíprocamente dependiente, la madre siempre asume el rol dominante en función de Orestes; la esencia de sus impulsos sádicos es lograr el dominio total sobre otro ser, con la intención de transformarlo en un sujeto pasivo:

Clitemnestra: ¡Calla, pájaro agorero, calla! Orestes es mi hijo, exclusivamente mío. (Pausa) ¡Oh, Dios mío!, ¿Qué me sucedería si una mañana me levantara con la infausta noticia de la partida de Orestes?

Electra: Te clavarías un puñal.

Orestes: En ese caso no me iría. No debo atormentar a Clitemnestra Plá. (Piñera, 1960, p. 43).

Invariablemente, ante la posibilidad del viaje de Orestes a un sitio remoto, la reacción de su madre, además de externar su deseo de control sobre él, evidencia impulsos masoquistas tales como un sentimiento de desamparo y un sufrimiento abrumador, jocosamente agónico desde el procedimiento fársico. Así, aquellas acciones risibles para el público son infortunios de los personajes y viceversa; la comicidad de ciertas acciones del drama es una burla directa hacia el espectador, quien no la asume sonriente, sino con cierto pesar por reconocerse en semejante circunstancia.

De forma incesante, ambos padres vislumbran su muerte ante la partida de sus hijos. Electra enuncia el posible suicidio de su madre; esto se identifica con otra de las manifestaciones de los impulsos masoquistas. La fantasía en torno al suicidio, asevera Fromm, se constituye como

la única esperanza cuando todos los demás medios no hayan logrado solventar la carga de la soledad. Asimismo, Jorge Ibarra (1994), doctor en Ciencias Históricas en la Universidad de La Habana, atiende el fenómeno del suicidio en Cuba y sus detonantes:

El desmesurado aumento de las tendencias autodestructivas en la pequeña isla neocolonizada sólo puede ser explicado en virtud del creciente sentimiento de fracaso individual y colectivo del cubano. La frustración social y nacional de los más caros anhelos del pueblo, había dado lugar a un proceso de desintegración social y psíquica, caracterizada por el malestar, la inconformidad, el descreimiento y la creciente desilusión con respecto a las instituciones, los hombres y los fundamentos éticos sobre los que originalmente había descansado la república. (p. 240).

En la relación entre Orestes y su madre, un aspecto de los impulsos masoquistas se vislumbra en el intento de convertirse en parte integrante de una entidad superior a la persona —entidad encarnada en el drama en el binomio madre-hijo—, acción que exime de la necesidad de decidir, de asumir la responsabilidad por el destino del yo y las dudas colaterales a las decisiones. Los vínculos masoquistas entre Clitemnestra y Orestes atenúan las incertidumbres en torno al sentido de la vida y los cuestionamientos sobre la propia identidad por medio de la pérdida de la integridad del yo de ambos. Los fenómenos masoquistas, en particular, se perciben como expresiones de amor. Orestes entabla una relación pasiva y obediente, su dependencia de tipo masoquista es concebida por él mismo como amor y lealtad, dice Agamenón: “¿Lo oyes, Electra Garrigó? ¿Oyes a tu hermano? Rechaza una posición brillante en aras de la tranquilidad de su madre” (Piñera, 1960, p. 44).

En tanto el binomio sigue constituido, exterioriza una actitud de completa autonegación a favor de los deseos de su madre y permite un trato infantil. Orestes declina en sus pretensiones y derechos en vías de materializar su patológico *gran amor* por Clitemnestra Plá:

Parecería que no existe mejor prueba de “amor que el sacrificio y la disposición a perderse por el bien de la otra persona [...] El amor se funda en la igualdad y la libertad. Si se basara en la subordinación y la pérdida de la integridad de una de las partes, no sería

más que dependencia masoquista. (Fromm, 1989, p. 162).

Incluso, la propia actitud tiránica de la madre es percibida por Orestes como un reflejo de su amor: él acata sus mandatos, los cuales son justificados por Clitemnestra Plá como acciones encaminadas al bienestar de su hijo bajo el aspecto amoroso, pero el factor esencial de estas es el goce derivado del ejercicio de dominio. Las acciones de Orestes podrían convertirse en las desgracias de su madre. Si el destino es una acción, cualquiera que sea se deberá elegir y se requiere de conocimiento. En *Electra Garrigó*, la visión es sustancial para elegir con voluntad la acción. Por ello, es notable la cuestión planteada por Electra a su madre: “¿Ignoras, Clitemnestra Plá, que lo único que puede tu hijo es pescar ciegamente su pez?” (Piñera, 1960, p. 44). Lo anterior significa que el destino de Orestes es una decisión llena de ignorancia y carencia de libertad, vacía de voluntad. Al morir Clitemnestra, Orestes parte sin rumbo.

Por su parte, Agamenón Garrigó evidencia un carácter sádico, pues a menudo procura el sometimiento de los demás miembros de la familia: “Pero en sentido psicológico, el deseo de poder no se arraiga en la fuerza, sino en la debilidad” (Fromm, 1989, p. 163). Su intención es detentar una forma tan ilimitada y absoluta de poder, que reduce a los subordinados al papel de instrumentos sin capacidades volitivas. Así enfrenta Electra a su padre: “Además, llamas familia a tu propia persona multiplicada. Somos parte de tu mecanismo, debemos funcionar según tus movimientos” (Piñera, 1960, p. 39). Los impulsos sádicos del padre son directamente proporcionales a su mayor carencia: el Agamenón presentado en el hipotexto, paradigma del guerrero cuyo rasgo de carácter es la determinación de sus acciones, difiere del harapiento gallo viejo en *Electra Garrigó*, su atributo se vincula con la vejez, la pasividad y la incapacidad para gobernar.

El matrimonio Atrida se vislumbra desintegrado en su totalidad. En el comentario sobre la novela *Las honradas* (1917) de Miguel de Carrión, Ibarra (1994, p. 126) comenta: “El desorden o la entropía de la sociedad burguesa neocolonial terminaba desquiciando a los mismos portadores de la ideología y los valores burgueses. La armonía y la felicidad conyugal eran otro mito de la sociedad burguesa”.

El padre es concebido por los demás integrantes de la familia Atrida como viejo e insignificante, pero fastidioso para Clitemnestra Plá y Electra porque es el obstáculo para la ejecución de sus planes. Nadie siente por él afecto; aunque al inicio Electra establece con él una dinámica recíproca de dependencia, de inmediato se disuelve. Erich Fromm emplea el término impotencia no solo con respecto a la esfera sexual, sino que también lo asocia a todos los sectores de las facultades humanas. Por consiguiente, en la medida en que Agamenón fuese potente como el personaje de Esquilo, capaz de actualizar sus facultades en los cimientos de la libertad y la integridad del yo, no requerirá dominar a alguien más, estaría liberado del ansia compulsiva de poder.

Los impulsos sádicos de Agamenón Garrigó responden a su falta de potencia vital: “He querido oscuramente una vida heroica, y soy sólo un burgués bien alimentado. (Suplicante) ¡Pero, decidme, os suplico, decidme! ¿cuál es mi tragedia?” (Piñera, 1960, p. 57). Esa es la tragedia del padre: la imposibilidad de acceder al conocimiento; él ignora su situación, la cual es la invisibilidad a causa de su impotencia humana, aunada al desamparo total generado por su incapacidad de establecer una relación evasiva con alguno de los miembros de su familia, la cual le permita mitigar su incapacidad de afrontar su yo íntegro al mundo por medio de la libertad.

Finalmente, en el paratexto “Piñera teatral”, el autor delinea el contexto de producción de su drama:

En cambio, yo escribí Electra en 1941. En dicho año estábamos bien metidos en la frustración, nada anunciaba la gesta revolucionaria. En ese año Fidel tenía quince, Batista era presidente, y la malversación, material y moral, daba su “re” sobreagudo. (Piñera, 1960, p. 11).

Por otra parte, algunos registros sobre la recepción de la obra también reconocen la expresión de las preocupaciones sociales derivadas de la neocolonia cubana. Por ejemplo, Raquel Carrió, dramaturga y estudiosa del teatro cubano, asevera que esta obra es una *metáfora dramática*. Explica que se distingue un intento serio por examinar los problemas inherentes a los procesos colonizadores a través del trinomio familia-casa-nación, es decir, presenta a la familia Garrigó como una parte del todo que exhibe nítidamente las contradicciones y las características de Cuba en ese momento histórico, afirmación con la que concuerdo plenamente. Además, lo

anterior se sostiene mediante las observaciones de Jorge Ibarra en torno a la producción literaria de la época. Sin embargo, subyacente a ese primer estrato de significación, el drama fársico *Electra Garrigó* manifiesta la psicología y la mentalidad derivadas de la constitución tanto económica como sociopolítica de su propio contexto de producción, y, de manera subyacente, como texto plenamente simbólico trasluce una serie de preocupaciones inherentes a la existencia humana, una de ellas es la que gira en torno al tema de la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentley, E. (1985). *La vida del drama*. México: Paidós.
- Carrió, R. (1988). Los dramaturgos de transición: una resistencia fundadora. *Escenarios de dos mundos. Inventario teatral de Iberoamérica*. Madrid: Centro de Documentación Teatral.
- Fromm, E. (1969). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE.
- Fromm, E. (1989). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Hernández, L. J. (1997). *Beckett. Sentido y método de dos obras*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Ibarra, J. (1994). *Un análisis psicosocial del cubano: 1898-1925*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Knowles, J. K. (1980). *Luisa Josefina Hernández: teoría y práctica del drama*. México: UNAM.
- Leal, R. (1988). 1902-1958: La República. En O. Harmony (Ed.), *Escenarios de dos mundos. Inventario teatral de Iberoamérica* (pp. 17-26). Madrid: Ministerio de Cultura de España.
- Miranda Cancela, E. (1991). Electra en Piñera, *Clásica. Revista Brasileira de Estudos Clásicos*, 4, 203-213. Recuperado de <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/586>
- Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro*. México: Paidós.
- Piñera, V. (1960). *Teatro completo*. La Habana: Ediciones R.
- Piñera, V. (1994). Freud y Freud. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Ed.), *Poesía y crítica* (pp. 277-279). México: CNCA.

Undergraduates' Critical Thinking Skills Development Through the Use of Short Animated Videos during the COVID-19 pandemic

Por: Cecilia Cisterna-Zenteno¹, Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0001-9707-154X

Yasmina Contreras-Soto², Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0002-6516-0887

Sergio Molina Barrera³, Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0003-0757-6478

Cristian Ceballos Muñoz⁴, Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0001-5026-7692

Diego Alveal Navarrete⁵, Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0002-9774-0616

Recibido: 27 de enero, 2022

Aceptado: 31 de agosto, 2022

Cecilia Cisterna-Zenteno, Yasmina Contreras-Soto, Sergio Molina Barrera, Cristian Ceballos Muñoz, Diego Alveal Navarrete. Undergraduates' Critical Thinking Skills Development Through the Use of Short Animated Videos during the COVID-19 pandemic. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

- 1 Cecilia Cisterna-Zenteno es profesora de inglés, licenciada en Educación de la Universidad de Concepción; profesora de Educación General Básica y también Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Profesora Asociada en el Departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Humanidades y Arte Chile. Contacto: cecisterna@udec.cl
- 2 Yasmina Contreras-Soto es profesora de inglés y licenciada en Educación de la Universidad de Concepción; también es Magíster en Educación por la Universidad de Concepción. Trabaja como docente en la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, Chile. Contacto: ycontreras@udec.cl
- 3 Sergio Molina Barrera es profesor de inglés recientemente titulado por la Universidad de Concepción, Chile. Estudió Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación. Contacto: sergiopablomoina1998@gmail.com
- 4 Cristian Ceballos Muñoz es profesor de inglés recientemente titulado por la Universidad de Concepción, Chile. Estudió Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación. Contacto: cristianceballos2017@gmail.com
- 5 Diego Alveal Navarrete es profesor de inglés recientemente titulado por la Universidad de Concepción, Chile. Estudió Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación. Contacto: diegoalveal1998@gmail.com

PALABRAS CLAVE:

habilidades de pensamiento crítico, habilidad productiva oral, habilidad productiva escrita, enseñanza del inglés, videos cortos animados, estudiantes de pregrado, COVID-19.

KEY WORDS:

critical thinking skills, speaking skill, writing skill, English language teaching, short animated videos, undergraduates, COVID-19.

Abstract

Critical thinking skills are undoubtedly the 21st-century skills that people use in their daily lives. In this context, this action research had as its main objective to evaluate the contribution of the use of short animated videos to improve higher-order thinking skills (analyze, create and evaluate) of first-year undergraduate students, both in oral production tasks as well as in written tasks in English, during the COVID-19 pandemic. Furthermore, it explored students' perceptions in relation to their improvement in their own critical thinking skills. The data obtained were analyzed using descriptive statistics, specifically, measures of central tendency. Additionally, the non-parametric Wilcoxon test was used in the measurements that were made in the writing ability to verify if the change observed in the participants' development of critical thinking skill was statistically significant. The results obtained revealed that after the intervention, an improvement was observed in the development of the undergraduates' critical thinking skills (analysis, evaluation, creation) in both language skills (writing and speaking). In a more exhaustive statistical analysis through the non-parametric Wilcoxon test applied to the writing tests' measurements, an increase among undergraduates' critical thinking skills was observed. The results of the tasks developed correlated positively with the students' perceptions, which was collected through a Likert scale. In conclusion, the study showed that the use of short, animated videos effectively helped first-year undergraduate students improve their higher-order critical thinking skills, during the COVID-19 crisis.

Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes de Pregrado Mediante el Uso de Videos Animados Cortos durante la pandemia de COVID-19

Resumen

Las habilidades del pensamiento crítico son, sin duda, las habilidades del siglo XXI que las personas utilizan en su vida diaria. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo principal evaluar la contribución del uso de videos animados cortos en la mejora de las habilidades de pensamiento de orden superior (analizar, crear y evaluar) en un grupo de estudiantes universitarios de primer año, tanto en tareas de producción oral como en tareas de producción escrita en inglés durante la pandemia de COVID-19. A su vez, buscó explorar las percepciones del grupo de aprendientes en relación con el progreso de sus propias habilidades de pensamiento crítico. Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva, específicamente, medidas de tendencia central. Adicionalmente, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon en las mediciones que se hicieron en la habilidad de escritura para verificar si el cambio observado en el desarrollo del pensamiento crítico de los participantes era estadísticamente significativo. Los resultados obtenidos revelaron que, tras la intervención, se observó un progreso en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en ambas habilidades del idioma inglés (escritura y producción oral) y éstos se correlacionaron positivamente con las percepciones de los y las aprendices medidas a través de una escala Likert. El estudio demostró que el uso de videos animados cortos efectivamente ayudó a los y las estudiantes de primer año a mejorar sus habilidades de pensamiento crítico de orden superior durante la crisis sanitaria de COVID-19.

INTRODUCTION

The most general meaning of the term critical thinking refers to a higher process of thinking, in which the individual analyzes the information gathered in a logical and reasonable way to achieve a reflective conclusion, belief, or action (Bezanilla et al., 2021; Koleňáková et al., 2020; Saulius & Malinauskas, 2021). This skill is reported to be one of the most important intellectual skills which contributes to students' academic and professional success (Liu, et al., 2014). Similarly, this idea of critical thinking is closely tied to the higher-order thinking skills (analyze, evaluate, and create) found in the revised Bloom's taxonomy (Conklin, 2005). Regarding the specific areas of the skill, Facione (2011) states that the core critical thinking skills correspond to interpretation,

analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation.

Critical thinking skills should be taught from an early age as they help in life to make wise decisions, be better prepared to express thoughts and opinions, and generate novel ideas to solve problems efficiently. Critical-thinking education needs to be promoted all along with the teaching and learning processes. In college undergraduates and postgraduate students are required when doing research to analyze, question, and reflect on the information they are presented with. Accordingly, Erdogan (2019), argues that there is a close connection between communication and critical thinking skills because critical thinking allows students to assess the relevance and accuracy of the information they are

presented with, they also analyze and evaluate different sources of information, make rational and well-informed decisions, and take determined action.

In an English Teaching Program study plan from a Chilean higher education institution, it is clearly stated in the English Language I course for first-year undergraduate students that they should be able to carry out speaking tasks which involve discussion and a direct exchange of information on familiar and routine matters using grammatical structures and vocabulary appropriate to a A2 level, according to the CEFR (Council of Europe, 2001). Pratiwi (2018) claims that those students who have good critical thinking tend to exhibit good speaking skills in class. Rameezani et al. (2016) agree with this idea and state that students' ability to speak improves significantly when they increase their critical thinking skills. Additionally, in the same course program, it is expected from students to be able to write a text in both formal and informal register and to precisely integrate lexical-semantic, grammatical, and phonetic-phonological elements into spontaneous interactions. These tasks demand from students the development of higher order critical thinking skills as they are required to go beyond rote memorization. They should be able to categorize, infer, connect ideas, analyze, and evaluate situations.

Although the English Language I course includes different tasks aimed at developing communicative competence among first-year undergraduate students; the academic team of professors in charge of this course have identified an important deficiency among students' critical thinking skills, which is evidenced in their low level of oral and written production; namely, insufficient vocabulary, simple oral and written messages, and ultimately, superficial reasoning to produce opinions and judgements, which do not meet the standards set in the Common European Framework of References (Council of Europe, 2001). This issue has become a major concern since critical thinking skills development is one of the most important learning outcomes to be developed at the end of the year. This problem worsened in the context of the pandemic as teaching was undertaken remotely, and lessons were taught online by using platforms like Canvas and Teams. As a result, the level of interaction between teachers and students diminished and a reduction of opportunities for learners to practice the language was perceived. Slow internet connection

or limited access from home were important problems students faced during the pandemic context, which had notorious effects upon their level of engagement clearly evidenced in the lack of attendance, participation, and low levels of autonomy for working on asynchronous assignments.

To solve this problem, the following action research aimed at using a series of short, animated videos to improve first-year university students' critical thinking skills development in both writing and speaking skills. The videos selected were used as a meaningful input to make undergraduates reflect, analyze, and evaluate the situations presented. This initiative was supported by the funds provided by the university to carry out projects (Proyecto Inicia 2019064) focused on improving students' competences.

LITERATURE REVIEW DEFINITION OF CRITICAL THINKING SKILLS

The oldest concepts related to this term were developed by Socrates. He thought that an individual could achieve a higher and deeper thinking process if asked the correct questions, and thus form an opinion based on solid evidence and extensive reasoning (Paul et al., 1997). Questioning is at the core of critical thinking as information needs to be examined objectively and opinions must be substantiated by evidence. Critical thinkers are open-minded and willing to restructure their own views and opinions after careful evaluation of the evidence; hence, their thoughts are in continuous improvement due to this systematic analysis. Individuals who develop these capabilities are in a better position to make sound judgments and informed decisions. (Eales-Reynolds et al., 2013).

Scriven and Paul (2007, p.1 as cited in Koleňáková et al., 2020) explained the idea of critical thinking as a procedure that incorporates several mental processes, such as conceptualizing, analyzing, applying, and evaluating information gathered. In this task, higher mental processes are involved, including making decisions, solving problems, and making a judgment. Furthermore, critical thinking has been regarded as the opposite of spontaneously generated judgements of a situation (Saulius & Malinauskas, 2021). Accordingly, when learners are encouraged to use background knowledge, interpret, analyze, and manipulate

information in order to solve a problem, their critical thinking increases (Amin & Adian-syah, 2018).

Critical thinking skills are developed naturally through life, parallel to the growth of the individual, but this development can be affected by external factors that prevent the individual from using these skills (Gilmanshina et al., 2021). In this regard, experts have come to the conclusions that academic and nonacademic experiences together determine critical thinking (Terenzini et al., 1995). Nonetheless, Jean Piaget claimed that it would be impossible to “teach” critical thinking from scratch (Halonen, 1995). Further research also adds that critical thinking can even be enhanced through exercise and practice, especially during school days (Ketabi et al, 2013).

Among the benefits of developing critical thinking skills, it is found that it facilitates learning and boosts creativity, contributes to problem-solving, and decision making, among other competences of this modern era (Bezanilla et al., 2021). Additionally, students would become more independent through the improvement of their critical thinking skills and vice versa (Kopzhassarova et al., 2016).

BLOOM’S TAXONOMY AND CRITICAL THINKING

Bloom’s taxonomy consists of six hierarchical categories of cognitive processes in which students are classified according to their observable behavior (Athanassiou et al, 2003). The taxonomy was revised in 2001 and categories were reorganized as follows: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating (Anderson & Krathwohl, 2001). In the case of the three latter, they are regarded as the “high-order thinking skills”, and they are closely tied to the concept of critical thinking (Conklin, 2005). Furthermore, this revision labels knowledge in 4 dimensions: factual, conceptual, procedural, and metacognitive (Adams, 2015). For example, in the metacognitive knowledge dimension, the learning objectives correspond to the higher-order thinking skills analyzing, evaluating, and creating.

In several research projects, both Bloom’s taxonomy and critical thinking have been implemented successfully together in varied educational settings, emphasizing the different benefits they bring to learners such as the

improvement of metacognition and self-responsibility (Athanassiou et al., 2003; Bissell & Lemons, 2006) and the recognition of strengths and weaknesses, as well as evaluating their peers (Nentl & Zietlow, 2008). Nevertheless, the application of Bloom’s taxonomy has not been recommended to be applied in certain areas that concern arts and creativity, such as English literature (Rahman & Manaf, 2017). It should be noted that for the purpose of this study, Blooms’ taxonomy was used because during the Course Language I, first-year undergraduate students are progressively moving towards the upper levels of the taxonomy in question.

CRITICAL THINKING SKILLS IN WRITING

Regarding the connection that there exists between critical thinking skills and writing, Rahmat (2020) stated that thinking critically is embedded within the process of academic writing, since the production of a text involves problem-solving, decision-making, discerning and selecting information, and assessing the final product. Similarly, concerning strategies to develop critical thinking skills in writing, Peirce (2005) suggested that an effective way is teaching students note-taking strategies and engaging them in informal writing tasks. Moreover, students can improve higher-order skills with concept mapping, especially, by freely creating the map themselves using the concepts of their knowledge (Tseng, 2019).

Furthermore, non-traditional writing tasks also have shown to be greatly valuable to be used and to improve not only the students’ set of critical thinking skills but also to improve their writing skills (Sinaga & Feranie, 2017). Non-traditional writing refers to the idea of using a variety of audiences for the student to create a text, which makes the individual think and consider how to explain the text differently, in contrast to traditional writing, which is the student-teacher type of writing (Kingir, 2013). Additionally, in the research conducted by Çavdar and Doe (2012) attention was drawn to the concept of scaffolding through the usage of “feedback loops” between students and teachers throughout the process of writing. Finally, Watanabe-Crockett (2016) in his workbook called “The Critical Thinking Workbook” suggests a series of interesting activities which can be implemented in the EFL classroom. Some of these activities are the following: Fact or Opinion, What

Would happen? You Know the Rules, You Name it, and The Worst-Case Scenario.

CRITICAL THINKING SKILLS IN SPEAKING

The development of critical thinking skills has a positive impact on EFL speaking skills or vice versa. In this regard, in a study conducted by Rahmawati (2018), conversational skills positively correlated with high levels of critical thinking. Accordingly, it has been demonstrated that the explicit instruction of such skills has a positive impact on EFL learners' oral performance (Malmir & Shoorcheh, 2012) and speaking proficiency (Sanavi & Tarighat, 2014). Furthermore, these higher-order thinking skills help learners to raise awareness of academic debate by bringing information to discuss and question in the classroom (Muhammadiyah et al., 2020). An approach to teaching this ability of critical thinking is one based on Socratic questioning, which involves the usage of a series of questions of increasing complexity to explore ideas regarding a specific subject. In this sense, it has been proved that Socratic questioning did not only improve the student's speaking skills, but also improved their critical thinking (Manurung & Siregar, 2018).

Another useful technique to promote this competency in speaking is Digital Storytelling, which is one of the Web 2.0 tools that promotes creativity in writing. When this method is used, different aspects of the writing skills are developed simultaneously, as the task involves arranging the main ideas and exploring new ways of thinking differently; moreover, learners have fun in the process (Saputro, 2013). Similarly, Syafryadin (2019) discovered that the implementation of Digital Storytelling significantly enhances students' speaking ability, as well as assists them to become more critical, creative, and confident as a digital generation. Moreover, Watanabe-Crockett (2016) in *The Critical Thinking Workbook* suggests four speaking activities to develop their cognitive and communicative skills: Debate, Facts or Opinions, Coffee House Chat, Alien Travel Guide, and Case Study.

CRITICAL THINKING SKILLS USING VIDEOS

The use of audiovisual material to enhance critical thinking skills has been a widely used strategy. Hakes (2008) offers some suggestions on how to use scenes from movies to make students analyze different conversations

or attitudes expressed by the characters. Students are invited to evaluate the decisions or arguments made and establish relationships between behaviors and outcomes. Activities that appeal to emotions tend to trigger reasoning, lead to more discussion, and encourage students to rethink and revise their own arguments on the issues presented.

In a study carried out by Guhde (2010), it was observed that participants reflected on their own learning process and as a result increased their awareness about assessment. Furthermore, it was found that instruction based on videos had a significant positive impact on critical thinking skills (Budiarti et al., 2020). In addition, Ritonga et al., (2020) concluded that the use of problem-based videos is effective in improving critical thinking skills compared to using non-animated videos. More specifically, the well-known video platform "YouTube" has been demonstrated to be a stimulating teaching tool that improves students' engagement, participation, and critical thinking skills (June et al., 2014; June et al., 2014).

Atayeva et al. (2019), in their research, used short videos to develop Indonesian Junior high school students' critical thinking skills. The results of the study revealed that students' critical thinking skills had not improved significantly, nonetheless, they had an excellent performance regarding their collaborative skills. Some other strategies teachers can use to monitor how students develop their critical thinking skills are the following: providing students with rich feedback, deep questioning, and formative assessment where students can clearly see expected learning outcomes (Gunawardena & Wilson, 2021).

CRITICAL THINKING SKILLS IN THE CHILEAN EFL CLASSROOM: NATIONAL GUIDELINES

In 2014, the Ministry of Education in Chile (MINEDUC) commissioned the elaboration of specific standards for all graduates of English teaching programs in the country. The main purpose of these standards was to provide guidelines for higher education institutions regarding essential skills and knowledge graduates were expected to achieve at the end of the program to deliver an effective lesson in the Chilean classroom. These standards are divided into two main areas, namely disciplinary standards, and pedagogical standards. The

latter subdivided into two: pedagogical standards for elementary education and pedagogical standards for secondary education (MINEDUC, 2014). Furthermore, some of the standards are directly connected with teaching and developing students' critical thinking skills. So, teachers should design and plan activities that promote students' critical and creative thinking as well as analyze the national educational policies, their issues, and advances in the English teaching-learning field (MINEDUC, 2014). Therefore, graduates inherently require the development and practice of critical thinking skills during their learning process in higher education.

CRITICAL THINKING SKILLS IN THE CHILEAN EDUCATIONAL CONTEXT

In the Chilean educational system, the curriculum has been criticized since it does not emphasize the importance of critical thinking skills. This can be evidenced in Porter's (2018) comment when he states that the dominant pedagogical approach of the Chilean educational system is a "banking type" of education, in which students are depositories of information, who are detached from their reality and solely oriented to the preparation of standardized tests. Consequently, after attending school for many years, students would leave school without scarce critical thinking skills, creativity, transformation, or knowledge and turn into passive citizens who lack critical consciousness (Freire, 2004).

The Chilean scenario of higher education seems not to be different. Betancourth-Zambrano et al. (2017) carried out a study that sought to evaluate problem-solving skills among 141 undergraduate law students in a Chilean university. The results demonstrated that, in general, the participants presented a low level of critical thinking development. Moreover, in a study carried out by Ossa-Cornejo et al. (2018), among 141 students from 4 different teaching programs at Universidad del Bio-Bío revealed that the level of critical thinking in scientific reasoning presented by the students was moderately developed. According to Gunawardena and Wilson (2021), the reason behind the low levels of critical thinking was the students' lack of motivation, unclear goals, and their poor preparation for university, particularly regarding critical reading and general knowledge about their subject areas.

RESEARCH DESIGN

TYPE OF STUDY

The following study corresponds to an action research study. Ferrance (2000) defines action research as a type of research carried out in the context of the teachers' environment where they examine their own educational practices carefully and systematically utilizing the techniques of research to gather data and improve areas. Altrichter et al. (2007) add that this research is a cyclical process in which researchers collect data, interpret the information, arrive at ideas for action, then take actions, and the cycle continues.

GENERAL OBJECTIVE

To assess the effectiveness of short, animated videos to improve first-year undergraduate students' critical thinking skills in speaking and writing skills.

SPECIFIC OBJECTIVES

1. To compare first-year undergraduates' critical thinking skills development in the categories of analysis, evaluation and creation in the writing and speaking skills at the end of the intervention.
2. To explore first-year undergraduates' perceptions regarding their critical thinking skills development in writing and speaking skills in the categories of analysis, evaluation, and creation.

PARTICIPANTS

The action research was conducted in a Chilean higher education institution. Among the degrees this university offers are the English language Teaching degree. The sample chosen for this research corresponds to a convenience sample. This sampling method uses examinees who are "convenient" to the researchers and there is not a pattern to recruit them (Kempf-Leonard (2004). The participants were a group of first-year undergraduate students in an age range of 18 to 22 years old. They were enrolled in the English Language I Course. They were all expected to achieve a pre-intermediate level of English (A2) at the end of the course (Council of Europe, 2001). The researchers were the two professors in charge of conducting the intervention in the Language I Course during the first academic term. The original sample was made up of 22 students; however,

due to the pandemic context and the connectivity issues that emerged, not all students were able to successfully complete the writing and speaking tasks assigned. In the writing tasks, 16 students finished the two tasks which were assessed, and in the speaking tasks, 8 students completed both oral assignments. All classes were undertaken remotely on Canvas and TEAMS platforms where they uploaded their assignments and joined the live sessions.

ACTION RESEARCH INTERVENTION PLAN

The intervention plan developed in this study comprised nine 90-minute online sessions in all and the sessions took place once a week on the LMS Canvas and the communication platform Teams provided by the university. It was developed in the Language I Course of the study plan, and it was conducted during the first semester of 2021, during the COVID-19 crisis. From these nine sessions, four of them were planned to develop critical thinking skills in speaking. In the same way, the remaining five sessions aimed at developing critical thinking skills in writing. All sessions were under the responsibility of the two professors who shared the same English language I course.

The writing activities required students to watch a short, animated video, analyze the situations presented, evaluate the characters' behaviors, check the new vocabulary, and end up with a writing assignment (a personal reflection, a piece of advice, a description, etc.). In the case of the speaking tasks, students were presented with a short, animated video, they had to discuss the content, analyze the different situations, and create a motto, prepare a 3-minute talk, or create a Flipgrid activity, among others. Besides, some ICT tools such as Nearpod, Flipgrid, Genially and Jamboard were incorporated in some of the sessions to engage students in their learning and allow them to take part in collaborative work. From all the activities developed by students in both writing and speaking, only two formative tasks from each language skill were assessed according to the higher-order critical thinking skills selected: analyze, evaluate, and create.

DATA COLLECTION TECHNIQUES

The data gathered from the intervention were analyzed using the following instruments:

a) **SPEAKING TASKS:** four speaking tasks were planned during the whole intervention and two of them were assessed with an analytic rubric to check students' improvement in their higher-order critical thinking skills: analysis, evaluation, and creation. The first speaking task assessed was based on the video "An experiment of gratitude" (https://youtu.be/Y3cpV_dnN_I). Students discussed orally the main theme of the video, analyzed the character's change of attitude, and evaluated it by giving reasons for this change. As a final product, they had to prepare a 3-minute talk on gratitude in which they had to devise at least two ways in which they could express gratitude. The second speaking task was based on the short video "Boundin" (<https://www.youtube.com/watch?v=7WyR4AqRweY>). Students discussed, analyzed, and evaluated the moral from the video. Each student was required to create a video on Flipgrid, where they extrapolated the moral to their own lives and to our own society.

b) **WRITING TASKS:** five writing tasks were planned in the intervention and two of them were assessed to analyze students' improvement in their higher-order critical thinking skills. The first written activity assessed was based on the video "The Other Pair" (https://www.youtube.com/watch?v=XYWnSWvpj_c&ab_channel=Let%27sPrepare). Students watched the video and analyzed the topic. They had to choose one of the characters from the video, speculate about his personality, background, family, etc. and they had to write a description in the first part of the activity and in the second part, they had to simulate they were reporters and create questions to be asked to the character chosen. For the second written assessment activity, students watched the video "My School Memories" (https://www.youtube.com/watch?v=5cVpxzy72uU&ab_channel=SimplySoumojit) and they analyzed the situations related to school lives, evaluated the experiences, wrote a personal reflection based on specific aspects, and finished it with a famous quote.

c) **ANALYTIC RUBRICS:** To assess students' critical thinking skills development in the speaking and writing tasks, two analytic rubrics were created. Both rubrics were designed taking into consideration Bloom's taxonomy's high order thinking skills: analysis, evaluation, and creation. The rubric descriptors provided specific information about what students

were expected to meet on each level of performance, ranging from the minimum score corresponding to the emerging descriptor (1 point) to the maximum score, which corresponded to mastering descriptor (5 points).

d) A **LIKERT SCALE** survey: this online survey (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3LCEMoZcMMmrAfEctKRd0oRh5f6SdGEWS_C2Km2XIRQkqLw/viewform) was used to assess students' perceptions about their critical thinking skills' improvement in both writing and speaking skills. It consisted of twelve statements and the possible answers for each statement ranged from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5).

DATA ANALYSIS TECHNIQUES

The data gathered was analyzed by using a free software for statistical computing and graphics called R (version 3.6.3). The data techniques used to analyze the information were descriptive statistics, more specifically, measures of central tendency, particularly, mean, and median values and the data is displayed in graphs and charts. Furthermore, the non-parametric Wilcoxon test was also applied in the writing skill analysis to seek whether the data collected was statistically significant or not.

RESULTS

The results analysis is divided into three main aspects: students' critical thinking skill development in writing, in speaking and students' perceptions about the intervention. Furthermore, writing and speaking skills results were subdivided into four main categories which corresponded to the three higher-order critical thinking skills assessed: analyze, evaluate, and create. Besides, a global analysis for each productive skill is provided.

RESULTS ANALYSIS IN WRITING SKILL CRITICAL THINKING SKILL ASSESSED IN WRITING: ANALYSIS

Figure 1 shows the measures of central tendency in the writing skill in the category Analysis. It can be observed that there was no change in the median, but there was an increase in the mean values between the first and the second writing task. Similarly, there was an increase in the maximum of the results of the second writing task.

Figure 1: Critical Thinking Skill Results in Writing: Analysis.

	First Writing Task	Second Writing Task
Min.	3.000	3.000
1st Qu.	3.000	3.500
Median	3.500	3.500
Mean	3.367	3.667
3rd Qu.	3.500	4.000
Max.	4.000	4.500

Source: own elaboration

WILCOXON SIGNED-RANK TEST ANALYSIS

The non-parametric Wilcoxon test was used to corroborate if the observed improvement in this category (Analysis) was statistically significant. The results indicated that the p-value=0.047 was lower than alpha value ($\alpha=0,05$), thus, the increase was statistically significant.

Figure 2: Wilcoxon Signed Test in the Writing Skill: Analysis

Hypothesis:	
H0: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for category analysis is zero.	
Ha: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for category analysis is not equal to zero.	
n:	15 students.
Level of significance:	0,05%
Z:	-2,1826
p-value:	0.04688

Source: own elaboration.

CRITICAL THINKING SKILL ASSESSED IN WRITING: EVALUATE

Figure 3 shows the measures of central tendency in the writing skill in the category Evaluate. According to the data presented in the following table, an increase was observed in both the mean and the median results in the second writing task, as well as in both the maximum and the minimum scores of the results in the second writing task.

Figure 3: Critical Thinking Skill Results in Writing: Evaluate

	First Writing Task	Second Writing Task
Min.	2.500	3.00
1st Qu.	3.000	3.00
Median	3.000	3.50
Mean	3.167	3.50
3rd Qu.	3.500	3.75
Max.	4.000	4.50

Source: own elaboration

WILCOXON SIGNED-RANK TEST ANALYSIS IN THE WRITING SKILL: EVALUATE

The Wilcoxon test showed that the improvement in the category Evaluate was statistically significant, as the p-value= 0.027 was lower than the alpha value ($\alpha = 0.05$).

Figure 4: Wilcoxon Signed Test in the Writing Skill: Evaluate

Hypothesis:	
H0: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for category evaluate is zero.	
Ha: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for category evaluate is not equal to zero.	
n:	15 students.
Level of significance:	0,05%
Z:	-2,3804
p-value:	0.02734

Source: own elaboration

CRITICAL THINKING SKILL ASSESSED IN WRITING: CREATE

Figure 5 shows the measures of central tendency and a slight increase can be observed in the mean scores, while the median remained the same. Although the maximum score increased, there was a new minimum score in the second writing task as well.

Figure 5: Critical Thinking Skill Results in Writing: Create

	First Writing Task	Second Writing Task
Min.	2.500	2.000
1st Qu.	3.000	3.000
Median	3.000	3.000
Mean	3.167	3.233
3rd Qu.	3.500	3.500
Max.	3.500	4.000

Source: own elaboration.

WILCOXON SIGNED TEST IN THE WRITING SKILL: CREATE

In contrast to the previous categories Analysis and Evaluate, the Wilcoxon test indicated in this category a p=0.48, being a value higher than alpha value ($\alpha=0,05$). As a result, the increase observed in the writing task 2 was not statistically significant.

Figure 6: Wilcoxon Signed Test in the Writing Skill: Create

Hypothesis:	
H0: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for category create is zero.	
Ha: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for category create is not equal to zero.	
n:	15 students.
Level of significance:	0.05%
Z:	-0.86615
p-value:	0.4805

Source: own elaboration

GLOBAL ANALYSIS OF THE THREE CRITICAL THINKING SKILLS ASSESSED IN WRITING

According to the data presented in Figure 7, an increase can be observed in the mean values in the three categories assessed (Analysis, Evaluate and Create) in writing. Concurrently, the median remained the same in the second writing task in the category of Analysis and Create.

Figure 7: Global analysis of Means and Median Scores in the Three Critical Thinking Skills Assessed in Writing

Category	Task N°1		Task N°2	
	Mean	Median	Mean	Median
Analysis	3.367	3.5	3.667	3.5
Evaluate	3.167	3.0	3.5	3.5
Create	3.167	3.0	3.233	3.0
Writing Results	9.7	9.5	10.43	10.0

Source: own elaboration.

WILCOXON SIGNED-RANK TEST GLOBAL ANALYSIS

In this case, the Wilcoxon test showed a p=0.0415, being a value lower than the alpha value ($\alpha=0.05$), which indicates that the increase observed in writing task 2 compared to writing task 1 was statistically significant.

Figure 8: Wilcoxon Signed-Rank Test - Writing Skills

Hypothesis:	
H0: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for writing skill is zero.	
Ha: The median of differences between the Writing Task 1 and Writing Task 2 for writing skill is not equal to zero.	
n:	15 students.
Level of significance:	0,05%
Z:	-2,0012
p-value:	0.0415

Source: own elaboration

SPEAKING SKILL RESULTS ANALYSIS

Since the number of students who submitted both speaking tasks assessed was small, the tests' measurements collected were insufficient to be analyzed with the non-parametric Wilcoxon test. Therefore, the results obtained were not statistically significant. Nonetheless, it was possible to see an increase in the measures of central tendency, specifically in the mean values.

CRITICAL THINKING SKILL ASSESSED IN SPEAKING: ANALYSIS

Figure 9 shows that there was no change in the median. In addition, there is a slight increase in the mean values in the second speaking task. The maximum score of the second speaking task remained the same, and the minimum scores improved.

Figure 9: Critical Thinking Skill Results in Speaking: Analysis

	First Speaking Task	Second Speaking Task
Min.	4.000	5
1st Qu.	5.000	5
Median	5.000	5
Mean	4.875	5
3rd Qu.	5.000	5
Max.	5.000	5

Source: own elaboration

CRITICAL THINKING SKILL ASSESSED IN SPEAKING: EVALUATE

Figure 10 shows the measures of central tendency in the speaking skill for the category Evaluate. It can be observed that there was no change in the median. In addition, it is observed that there was a slight increase in the mean results in the second speaking task. The

maximum and the minimum scores of the results of the second speaking task remained the same.

Figure 10: Critical Thinking Skill Results in Speaking: Evaluate

	First Speaking Task	Second Speaking Task
Min.	3.00	3.0
1st Qu.	3.00	4.0
Median	5.00	5.0
Mean	4.25	4.5
3rd Qu.	5.00	5.0
Max.	5.00	5.0

Source: own elaboration

CRITICAL THINKING SKILL ASSESSED: CREATE

Figure 11 shows the measures of central tendency in the speaking skill for the category Create. It can be observed that there was a remarkable increase in the median. In addition, it is observed that there is an important increase in the mean results in the second Speaking Task in relation to the first speaking task. The maximum of the results of the second speaking task did not change.

Figure 11: Critical Thinking Skill Results in Speaking: Create

	First Speaking Task	Second Speaking Task
Min.	2.000	4.000
1st Qu.	2.000	5.000
Median	3.000	5.000
Mean	3.375	4.875
3rd Qu.	5.000	5.000
Max.	5.000	5.000

Source: own elaboration

GLOBAL ANALYSIS OF THE THREE CRITICAL THINKING SKILLS ASSESSED IN SPEAKING

According to the data presented in Figure 12, it can be noticed that there was an observable increase in all the mean values of the three categories (Analysis, Evaluate and Create) in the second speaking task with regard to the first speaking task.

Figure 12: Global Analysis of Means and Median Scores in the Three Critical Thinking Skills Assessed in Speaking

Category	Task N°1		Task N°2	
	Mean	Median	Mean	Median
Analysis	4.875	5.0	5.0	5.0
Evaluate	4.25	5.0	4.5	5.0
Create	3.375	3.0	4.875	5.0
Speaking Results	12.5	13.0	14.38	14.5

Source: own elaboration

LIKERT SCALE RESULTS ANALYSIS

The students' perceptions about the intervention itself regarding critical thinking skills in writing and speaking were measured through a Likert scale survey applied at the end of the process, whose results were divided into two subdivisions: speaking and writing. The data was collected through Google Forms and analyzed by using the R software (version 3.6.3) using the R Likert pack. The Likert scale ranged from 1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree. From the data, a divergent bar chart was created.

STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT CRITICAL THINKING SKILL IN WRITING AND SPEAKING

In relation to the Likert scale statements focusing on writing, the highest concentration of responses that expressed agreement in this regard was found in statement 6: *“My level of comprehension increased after discussing the content of videos and I was able to present more elaborate writing tasks”* (94%) and statement 4: *“I was able to compare and evaluate the situations presented*

On the other hand, the number of responses that indicated disagreement were found in statement 1: *“Short videos used in class helped me to improve my level of vocabulary in my writing skill”* (12%), and statement 2: *“My creativity in my writing tasks improved after watching the videos.”* (12%).

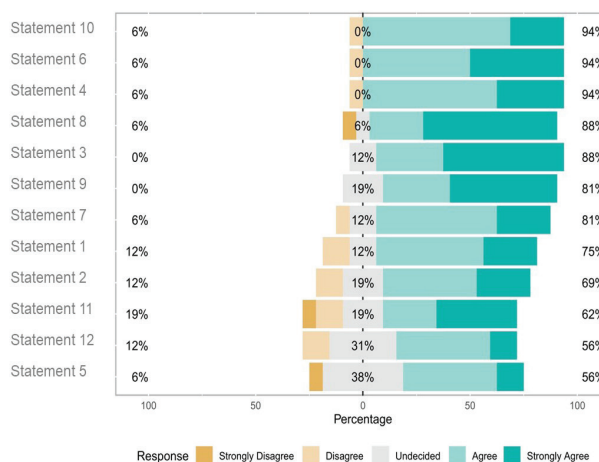
Regarding statement 5: *“I noticed that my grammar structures in my writing tasks improved with the video-*

based activities”, it is interesting to observe that a significant percentage of students chose the option “undecided” (38%).

Regarding the Likert scale statements that focused on speaking, the highest concentration of responses expressing agreement in this regard was found in statements 10: *“I was able to analyze more critically the situations presented in the videos and develop more elaborate ideas in my speaking tasks.”* (94%), statement 8: *“The speaking activities based on the videos used in class contributed to improve my pronunciation in my speaking skill.”* (88%), and statement 9: *“The speaking activities based on the videos used in class helped me to improve my speaking fluency”* (81%).

On the other hand, the highest number of responses indicating disagreement with the statement was found in statement 11: *“The videos used in class helped me to make connections with real-life situations”* (19%), and statement 12: *“I improved my creativity in my speaking tasks after watching the videos.”* (12%). In addition, the same statement had the highest percentage of “Undecided” responses (31%).

Figure 13: Critical Thinking Skills Assessed in Writing and Speaking: Students' Perceptions



Source: own elaboration.

The students' perceptions described a positive view about the intervention and their improvement on the participants' critical thinking skills in both speaking and writing. According to the results obtained, it is possible to identify a degree of association between the results

of both measurements in the tests and the students' perceptions, expressed in the answers to the statements in the Likert scale.

DISCUSSION

In this study an intervention to promote the development of critical thinking skills using short, animated videos in first-year undergraduate students was implemented. The data gathered indicated that the use of this resource can help learners develop higher-order thinking skills if activities are systematically implemented in class. As a result, their writing and oral performance can be strengthened as they are motivated by these short films. As stated by Kieran Donaghy (2013), short, animated videos are fantastic prompts for oral and written communication. Regarding the writing skill, the results achieved in the three higher-order critical thinking skills, the category Evaluate exhibited the greatest improvement. Students were able to consciously assess certain behaviors and situations presented in the short animated videos and make judgments based on careful considerations of the different elements being observed rather than just giving opinions (Bloom et al., 1956). However, the increase in the mean values in the Create category was not regarded as statistically significant. This was reflected in the assessment of the final writing assignment submitted where it was expected learners could produce more elaborate, well-developed and strongly supported ideas. Besides, students' ability to use elements from the animated videos to reorganize, plan or hypothesize (Anderson & Krathwohl, 2001) was narrowly reflected in the language they used.

Concerning the speaking skill, the results obtained were not statistically significant, as fewer participants completed the tasks planned. However, it is relevant to mention that all mean values showed an increment (from 12,5 points in Task 1 to 14,38 points in Task 2) in the higher-order critical thinking skills assessed, which were higher than the writing tasks' mean values. Additionally, unlike the writing task results, the Create category in speaking showed the greatest increase, from 3,4 points in Task 1 to 4,9 points in Task 2. Students were successful at "putting elements together to form a coherent or functional whole" (Anderson & Krathwohl, 2001) as they devised ways in which they could effectively transmit a message to raise awareness on a given topic or

cause a behaviour to occur, in a well-developed, logical way, providing supporting ideas.

In relation to students' perceptions about the improvement observed in their critical thinking skills in their writing skills after the intervention, most of the participants considered that this had mainly positive effects, as observed in the results derived from the Likert scale. There were two statements that positively correlated with the results observed in the writing tasks measurements for the categories Analysis and Evaluate, since a high concentration of responses (94%) expressed agreement in statements 6 and 4 ("*My level of comprehension increased after discussing the content of videos and I was able to present more elaborate writing tasks*" and "*I was able to compare and evaluate the situations presented on the videos to better organize my writing tasks*"). Similarly, it can be argued that the results for the Create category, which had no statistical significance, were coherent with students' perceptions regarding statement 2 ("*My creativity in my writing tasks improved after watching the videos.*" values as 31,25% of the responses were in the "undecided" and "disagree" area. Another aspect that stands out from students' perceptions is the significant percentage (37,5%) of "undecided" responses in statement 5 ("*I noticed that my grammar structures in my writing tasks improved with the video-based activities*"). This may indicate that a group of learners were not aware of the intentional use of applying certain structures of increasing complexity in their writing tasks. These findings about some students not knowing whether their grammar improved or not after the intervention are not surprising as learners may be acquiring the language subconsciously (Krashen, 1981); hence, their "undecided" responses. This implies that it is necessary to raise students' awareness about the importance of using complex grammatical structures that will help them express well-grounded opinions and supporting arguments.

Regarding students' perceptions about their critical thinking skills in speaking, the highest concentration of responses expressing agreement was found in statement 10 and 8, 94% and 88% respectively ("*I was able to analyze more critically the situations presented in the videos and develop more elaborate ideas in my speaking tasks*" and "*The speaking activities based on the videos used in class contributed to improve my pronunciation in my speaking skill*"). Students become aware that

their analysis was more robust and reasoned at the end of the intervention, which, consequently, boosted their ability to generate more interesting, organized ideas. They also saw a connection between these activities and their perceived improvement in pronunciation. It can be concluded that instructors need to offer more opportunities in the EFL classroom for learners to develop critical reasoning as this can positively influence other subskills, such as pronunciation. This intervention allowed for systematicity in the way the tasks were carried out and all students were encouraged to work on the speaking tasks. These systematic formative instances (Darcy, 2018) to produce oral messages had a quite positive impact on students' perceptions of their oral skills improvement.

Another interesting finding in the speaking skill was students' perception about their creativity improvement (statement 12), with 31,25% of undecided responses and 12,5% expressing disagreement, which was not reflected in the tests' measurements where the category Create had the highest increment. Students may have thought of creativity in a more artistic way, instead of their ability to integrate or reorganize some elements to devise a new product (Anderson & Krathwohl, 2001), such as a motto design.

With regard to previous studies about the use of short videos to develop students' critical thinking skills, Atayeva et al. (2019) concluded in their study that Indonesian Junior high school students' critical thinking skills did not improve significantly after watching the videos in an attempt to improve their critical thinking skills. The methodology used in the said study, although similar to the present study, relied on the use of a different rubric based on the works of Fascione (2011), which yielded negative results on students' critical thinking skills. On the contrary, the results previously discussed in this action research study demonstrated that first-year university students' critical thinking skills did improve in writing and speaking skills after the intervention. Moreover, these improvements were effectively perceived and highlighted by participants. Muhammadiyeva et al. (2020) also indicate that one of the techniques which helped students to develop their critical thinking in speaking English corresponded to the use of short, animated videos. The use of video recordings can serve as authentic real-world content to immerse students in their learning process. Similarly,

Gunawardena & Wilson (2021) found that one of the most common teaching strategies utilized by teachers to develop their students' critical thinking skills in speaking corresponded to the use of interactive strategies through the use of stimulus-response videos. That is, students watched videos on a specific topic, and then they reacted to the content of the recordings.

CONCLUSIONS

The relevance of developing critical thinking skills lies in the fact that they are used in everyday life to make decisions, argue, analyze, evaluate, express ideas, share opinions, solve problems, among others. As these higher-order thinking skills require a deeper level of cognitive processing, it is essential to plan and implement different types of activities to develop these competencies. In the case of higher-education students, they are expected to think critically by providing well-supported reasons and grounded opinions, especially at the time of achieving competence in a foreign language.

The set of elements included in the intervention seemed to be effective in promoting higher-order thinking skills: (1) short animated videos as the main input; (2) communicative activities based on the short videos, such as group discussions and collaborative tasks among others; and (3) the incorporation of interactive ICT tools to engage students and foster active learning in virtual classes (Crisol-Moya et al., 2020). This is an indicator that activities and methodologies make use of the different teaching and digital resources available to allow students to play an active role and engage them in their learning process.

To summarize, the participants showed an improvement in the level of higher-order thinking skills, especially in the categories of analysis and evaluation. Learners need to be offered tools and resources to develop thinking skills; they need to be exposed to engaging learning situations to foster speaking and writing with significant meaning. More opportunities should be provided to produce deeper, more developed, supporting ideas. This intervention, based on the use of short, animated videos to increase critical thinking offered learners, in the context of the pandemic, a digital space and engaging opportunities to produce more elaborate thoughts and ideas in English:

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152. doi: 10.3163/1536-5050.103.3.010
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2007). *Teachers Investigate Their Work: An introduction to action research across the professions* (2nd ed.). London, UK: Routledge. doi: [10.4324/9780203978979](https://doi.org/10.4324/9780203978979)
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, USA: Longman. Retrieved from <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/18345>
- Amin, A. M., & Adiansyah, R. (2018). Lecturers' perception on students' critical thinking skills development and problems faced by students in developing their critical thinking skills. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 4(1), 1-10. doi: 10.22219/jpbi.v4i1.5181
- Atayeva, M., Ciptaningrum, D. S., Hidayah, R., Kassymova, G. K., Dossayeva, S. K., & Akmal, A. (2019). Cultivating junior high school students' critical thinking skills by using a short-video in english language classroom. *Bulletin the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 5(381), 57-69. doi:[10.32014/2019.2518-1467.124](https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.124)
- Athanassiou, N., McNett, J. M., & Harvey, C. (2003). Critical Thinking in the Management Classroom: Bloom's Taxonomy as a Learning Tool. *Journal of Management Education*, 27(5), 533-555. doi: 10.1177/1052562903252515
- Bağ, H. K., & Gürsoy, E. (2021). The Effect of Critical Thinking Embedded English Course Design to The Improvement of Critical Thinking Skills of Secondary School Learners²¹. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100910. doi: [10.1016/j.tsc.2021.100910](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100910)
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K., & Rosas-Lagos, T. (2017). Evaluation of critical thinking skills in higher education students in the region of Atacama-Chile. *Prospectiva*, (23), 199-223. doi: [10.25100/prts.v0i23.4594](https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594)
- Bezanilla, M.-J., Galindo-Domínguez, H., & Poblete, M. (2021). Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher's Views. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20-48. doi: [10.17583/remie.0.6159](https://doi.org/10.17583/remie.0.6159)
- Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72. doi: 10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2
- Bloom, B. S., Engelhart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Budiarti, R. S., Harlis, D. N., & Natalia, D. (2020). High Order Thinking Skills for Biology Education: Applied Microbiology Learning Videos Based on Jambi Local Wisdom. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 689-694. doi: 10.13189/ujer.2020.080242
- Çavdar, G., & Doe, S. (2012). Learning through Writing: Teaching Critical Thinking Skills in Writing Assignments. *PS: Political Science & Politics*, 45(2), 298-306. doi: [10.1017/S1049096511002137](https://doi.org/10.1017/S1049096511002137)
- Conklin, J. (2005). Review of A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives Complete Edition, by L. W. Anderson, D. Krathwohl, P. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. Pintrich, J. Raths, & M. C. Wittrock. *Educational Horizons*, 83(3), 154-159. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42926529>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Crisol-Moya, E., Romero-López M. and Caurcel-Cara M. (2020). Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703-1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Darcy, I. (2018). Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It? *CATESOL Journal*, 30(1), 13-45. Retrieved from http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2018/03/CJ30.1_darcy.pdf
- Donaghy, K. (2013, June 8th). Using short films to promote creativity and communication [Video]. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/kieran-donaghy-short-and-sweet-using-short-films-promote-creativity-and-communication>
- Eales-Reynolds, L., Judge, B., Jones, P., & McCreery, E. (2013). *Critical thinking skills for education students*. SAGE Publications, Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781526408129>
- Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. *International Journal of Education and Research*, 7(11), 113-124. Retrieved from <https://ijern.com/journal/2019/November-2019/09.pdf>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007(1), 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2007.01.001>

- www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence, Rhode Island, USA: Brown Digital Repository. doi: [10.26300/a3k2-4v50](https://doi.org/10.26300/a3k2-4v50)
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York, USA: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gilmanshina, S., Smirnov, S., Ibatova, A., & Berechikidze, I. (2021). The assessment of critical thinking skills of gifted children before and after taking a critical thinking development course. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100780. doi: [10.1016/j.tsc.2020.100780](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100780)
- Guhde, J. (2010). Combining simulation, instructor-produced videos, and online discussions to stimulate critical thinking in nursing students. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 28(5), 274-279. doi: [10.1097/NCN.0b013e3181ec2540](https://doi.org/10.1097/NCN.0b013e3181ec2540)
- Gunawardena & Wilson. (2021). Scaffolding students' critical thinking: A process not an end game. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100848. doi: [10.1016/j.tsc.2021.100848](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100848)
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of psychology*, 22(1), 75-81. doi: [10.1207/s15328023top2201_23](https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_23)
- Hakes, B. (2008). *When Critical Thinking Met English Literature: A Resource Book for Teachers and Their Students*. How To Books.
- June, S., Yaacob, A., & Kheng, Y. K. (2014). Assessing the use of YouTube videos and interactive activities as a critical thinking stimulator for tertiary students: An action research. *International Education Studies*, 7(8), 56-67. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070444>
- June, S., Yaacob, A., & Yeoh, K. K. (2014, June). Stimulating critical thinking among tertiary students through youtube videos and interactive activities: A reflective journey. In 2nd International Conference on Social Sciences Research (ICSSR 2014), Kota Kinabalu, MALAYSIA. Retrieved from <http://repo.uum.edu.my/id/eprint/12668/>
- Kempf-Leonard, K. (2004). *Encyclopedia of Social Measurement (1st ed.)*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2013). Critical thinking across the ELT curriculum: A mixed methods approach to analyzing L2 teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 15-24. doi: [10.5861/ijrse.2012.189](https://doi.org/10.5861/ijrse.2012.189)
- Kingir, S. (2013). Using Non-traditional Writing as a Tool in Learning Chemistry. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2). doi: [10.12973/eurasia.2013.922a](https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.922a)
- Koleňáková, R. Š., Borisová, S., & Šutovcová, L. (2020). Activational Teaching Methods as a Tool for Development of Critical Thinking. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 10(2), 181-187. http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/papers/A_kolenakova.pdf
- Kopzhassarova, U., Akbayeva, G., Eskazinova, Z., Belgibayeva, G., & Tazhikeyeva, A. (2016). Enhancement of Students' Independent Learning through Their Critical Thinking Skills Development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11585-11592. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121248>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1-23. doi: [10.1002/ets2.12009](https://doi.org/10.1002/ets2.12009)
- Malmir, A., & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 608-617. doi: [10.4304/jltr.3.4.608-617](https://doi.org/10.4304/jltr.3.4.608-617)
- Manurung, Y. H., & Siregar, F. S. (2018). Developing Students' Critical Thinking on Speaking Through Socratic Questioning Method. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 263, 212-216. doi: [10.2991/iclle-18.2018.35](https://doi.org/10.2991/iclle-18.2018.35)
- Muhammadiyah, H., Mahkamova, D., Valiyeva, S., & Tojiboyev, I. (2020). The role of critical thinking in developing speaking skills. *International Journal on Integrated Education*, 3(1), 62-64. doi: [10.31149/ijie.v3i1.41](https://doi.org/10.31149/ijie.v3i1.41)
- MINEDUC. (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Inglés: Estándares disciplinarios*. Santiago, Chile: Biblioteca Digital Mineduc. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2237>
- Nentl, N., & Zietlow, R. (2008). Using Bloom's taxonomy to teach critical thinking skills to business students. *College & Undergraduate Libraries*, 15(1-2), 159-172. doi: [10.1080/10691310802177135](https://doi.org/10.1080/10691310802177135)
- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Martín, N. L. S., & Díaz-Larenas, C. (2018). Critical and Scientific Thinking Assessment in Preservice Teachers at a Chilean University. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 204-221. doi: [10.15359/ree.22-2.12](https://doi.org/10.15359/ree.22-2.12)
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento, California, USA: California Commission on Teacher Credentialing. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED437379>

- Peirce, W. P. (2005). The year of critical thinking at Prince George's Community College: An integrated professional development program. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 79-85. doi: [10.1002/cc.198](https://doi.org/10.1002/cc.198)
- Porter, B. (2018). La escuela chilena en disputa: Las perspectivas de educadores chilenos sobre el aporte de la educación popular en un contexto de una educación bancaria/The Chilean school in dispute: The perspectives of Chilean educators on the contribution of popular education in a context of a banking education. Independent Study Project (ISP) Collection. 2900. Retrieved from https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2900
- Pratiwi, A. (2018). The correlation between students' critical thinking and vocabulary mastery at SMAN 3 Palangka Raya (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://digilib.iainpalangkaraya.ac.id/id/eprint/1298>
- Rahman, S. A., & Manaf, N. F. A. (2017). A Critical Analysis of Bloom's Taxonomy in Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Malaysia through English Literature. *English Language Teaching*, 10(9), 245-256. doi: [10.5539/elt.v10n9p245](https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p245)
- Rahmat, N. H. (2020). Thinking about thinking in writing. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 3(4). doi: [10.5281/zenodo.3620920](https://doi.org/10.5281/zenodo.3620920)
- Rahmawati, A. (2021, November). EFL Students' Critical Thinking in Speaking Activities (A Descriptive Study at English Conversation Club (ecc)). In 6th International Conference on Science, Education and Technology (ISET 2020). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 574, 211-220. doi: [10.2991/assehr.k.211125.040](https://doi.org/10.2991/assehr.k.211125.040)
- Rameezani, R., Larsari, E. E., & Kiasi, M. A. (2016). The relationship between critical thinking and EFL learners' speaking ability. *Canada: Canadian Center of Science and Education*. 9(6), 189-198. doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p189>
- Ritonga, S., Safrida, S., Huda, I., & Sarong, M. A. (2020). The effect of problem-based video animation instructions to improve students' critical thinking skills. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1460(1), 012107. IOP Publishing. doi: [10.1088/1742-6596/1460/1/012107](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012107)
- Saputro, D.A. (2013). Digital storytelling to improve students' mastery in writing narrative. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 2(1), 1-8. Retrieved from <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt/article/view/1554>
- Sanavi, R. V., & Tarighat, S. (2014). Critical Thinking and Speaking Proficiency: A Mixed-method Study. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(1). doi: <https://doi.org/10.4304/tpls.4.1.79-87>
- Saulius, T., & Malinauskas, R. K. (2021). Involvement of Critical Thinking Education in University Studies: A Qualitative Research. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 113-126. doi: [10.13187/ejced.2021.1.113](https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.113)
- Sinaga, P. & Feranie, S. (2017). Enhancing Critical Thinking Skills and Writing Skills through the Variation in Non-Traditional Writing Task. *International Journal of Instruction*, 10(2), 69-84. doi: [10.12973/iji.2017.1025a](https://doi.org/10.12973/iji.2017.1025a)
- Syafriyadin. (2019). Digital Storytelling Implementation for Enhancing Students' Speaking Ability in Various Text Genres. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(4), 3147-3151. doi: [10.35940/ijrte.D8002.118419](https://doi.org/10.35940/ijrte.D8002.118419)
- Telfer, S. (2012) Using Creative Writing and Storytelling in Language Teaching. *Humanistic Foreign Language Teaching in the 21st Century*, 4 (2), 103-110. Retrieved from https://www.academia.edu/6330983/Humanistic_Foreign_Language_Teaching_in_21st_Century_Vol_4_No_2_2012
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in higher education*, 36(1), 23-39. doi: [10.1007/BF02207765](https://doi.org/10.1007/BF02207765)
- Tseng, SS. (2019). Using Concept Mapping Activities to Enhance Students' Critical Thinking Skills at a High School in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(3), 249-256. doi: [10.1007/s40299-019-00474-0](https://doi.org/10.1007/s40299-019-00474-0)
- Watanabe-Crockett, L. (2016). *The Critical Thinking Workbook*. Global Digital Citizen Foundation. Retrieved from <https://www.schrockguide.net/uploads/3/9/2/2/392267/critical-thinking-workbook.pdf>

The Benefits of Pedagogical Translation on Learning the personal *a* in Spanish

Por: Vicente Iranzo¹, Telitha E. Lindquist College of Arts and Humanities, Weber State University, ORCID: 0000-0003-0948-047X

Recibido: 9 de noviembre, 2021

Aceptado: 26 de agosto, 2022

Vicente Iranzo. The Benefits of Pedagogical Translation on Learning the personal *a* in Spanish. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

Abstract

Over the last few years, educators have been witnessing how pedagogical translation is being reincorporated into the language classroom (Carreres et al., 2018; Pintado Gutiérrez, 2020). The present study examines the effects of pedagogical translation on learning the personal *a* in Spanish, also known as Differential Object Marker (DOM), a grammatical property that posits a challenge for English-speaking learners of Spanish (Bowles & Montrul, 2009), even among speakers who have resided in a Spanish-speaking community for an extended period of time. To this end, 10 anglophone advanced learners of Spanish, enrolled at a public university in Utah, completed a pretest, an immediate posttest, and a delayed posttest that examined their knowledge of the personal *a* in Spanish. Quantitative analyses revealed that the advanced second language learners clearly benefited from the use of pedagogical translation (English>Spanish) in the classroom. Our findings are in line with those of Gasca Jiménez (2017) and Barbasán Ortuño et al. (2018) and contribute to the existing literature on pedagogical translation that highlights the benefits of translation in language learning and unreservedly advocates for the use of translation in the language classroom.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje del idioma, traducción, morfología, sintaxis, aprendizaje de una segunda lengua.

KEY WORDS:

language learning; language instruction; translation; morphology; syntax; second language instruction.

1 Vicente Iranzo es profesor de traducción y español en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Estatal de Weber en Utah (Estados Unidos). Es licenciado en traducción e interpretación por la Universidad de Valencia (España) e ingeniero civil por la Universidad Politécnica de Valencia (España). Además, es doctor en lingüística española por la Universidad Texas Tech (Estados Unidos). Entre sus intereses de investigación y docencia figuran la traducción pedagógica, las ideologías lingüísticas, la adquisición de segundas lenguas y la morfosintaxis de la lengua valenciana. Contacto: vicenteiranzo@weber.edu

Los beneficios de la traducción pedagógica en el aprendizaje de la «a personal» en español

Resumen

En los últimos años, los docentes han sido testigos de la reincorporación de la traducción pedagógica en el aula de idiomas (Carreres et al., 2018; Pintado Gutiérrez, 2020). El presente estudio examina los efectos de la traducción pedagógica en el aprendizaje de la «a personal» en español, también conocida como marcador de objeto directo diferencial (DOM, por sus siglas en inglés), una propiedad gramatical que supone un reto para los aprendices anglófonos de español (Bowles y Montrul, 2009), incluso entre aquellos que han residido en una comunidad hispanohablante durante un largo periodo. Con este objetivo, 10 estudiantes anglófonos de español de nivel avanzado, matriculados en una universidad pública de Utah, completaron un pretest, un postest inmediato y un postest diferido que examinaba su conocimiento de la «a personal» en español. El análisis cuantitativo mostró que los estudiantes avanzados se beneficiaron notablemente del uso de la traducción pedagógica (inglés>español) en el aula. Los resultados coinciden con los de Gasca Jiménez (2017) y Barbasán Ortuño et al. (2018) y contribuyen a la literatura existente sobre traducción pedagógica que destaca los beneficios de la traducción en el aprendizaje de idiomas y aboga, sin reservas, por el uso de la traducción en el aula de idiomas.

INTRODUCTION

Translation as an activity for learning a second language (L2) dates back centuries (Carreres & Noriega-Sánchez, 2021; García Benito, 2019; Källkvist, 2004; Lerma Sanchís, 2020). Nevertheless, translation disappeared (at least theoretically) from language classrooms owing to its connection to the grammar-translation method (Carreres et al. 2018; Gasca Jiménez, 2017), a method in which the target language is exclusively taught through explicit instruction and in the students' native language (L1). Later, the direct method gained popularity. This method emphasized the use of oral communication and had no place for students' L1 (Benati, 2020); further, the use of translation was frequently stigmatized or even forbidden.

However, in recent years, language educators have witnessed a revived interest in translation not only at the professional level but also in the classroom (Carreres & Noriega Sánchez, 2021; García Benito, 2019; Pintado Gutiérrez, 2020). The connection between pedagogical translation and the grammar-translation method seems to have been severed. Nevertheless, only few studies have investigated the use of translation in the classroom (Cook, 2010) and, in particular, to improve students' morphosyntactic accuracy in the target language (Gasca Jiménez, 2017). To bridge this research gap, this study investigates the effects of pedagogical translation on learning the personal *a* (see sentence 1) in Spanish, where the preposition “a” is required when the direct object is animate and specific. This personal *a*, also known as differential object marker (DOM), in

Spanish is a linguistic property that is particularly difficult to learn for English-speaking learners of Spanish, as shown by previous studies (Montrul, 2004; Montrul & Sanchez Walker, 2013).

1. Veo a los estudiantes en la universidad.
I see DOM the students at the university.
“I see the students at the university.”

This paper is structured as follows. Section 2 examines previous research on pedagogical translation and describes the linguistic property under study. Section 3 presents the research questions and the methodology employed. Section 4 reports the results of the tasks and their statistical analysis performed in this study. Finally, Section 5 discusses the results and concludes the study as well as presents its limitations and scope for future studies.

LITERATURE REVIEW THE DIFFERENTIAL OBJECT MARKER IN SPANISH

The DOM (Bossong, 1991) is a linguistic property instantiated in a diverse group of languages such as Spanish, Hindi, and Romanian (Bossong, 1985). The DOM refers to the overt case marking of a direct object. Whether a direct object is marked depends on several factors; for example, Aissen (2003) proposed two scales to explain DOM usage based on the lexical semantic properties of animacy and definiteness:

- A. Animacy hierarchy: Human > Animate > Inanimate.

B. Definiteness hierarchy: Personal pronoun > Proper noun > Definite NP > Indefinite NP > Non-Specific NP

The scales proposed by Aissen (2003) are applicable to Spanish (Hur, 2020), as a direct object that is both animate and specific is marked with the preposition “a” (Example 2a). However, the direct object is not marked when the direct object is neither animate nor specific (nor both) (Examples 2b, 2c, and 2d, respectively). The personal *a* is marked in bold in Example 2a.

2a. Manuela visitó **a** la mujer.
Manuela visited DOM the woman.
“Manuela visited the woman.”

La mujer: [+ animate + specific]

2b. Manuela visitó la galería.
“Manuela visited the gallery.”

La galería: [- animate + specific]

2c. Manuela visitó una mujer
“Manuela visited a woman.”

Una mujer: [+ animate - specific]

2d. Manuela visitó una galería.
“Manuela visited a gallery.”

Una galería: [- animate - specific]

The acquisition of DOM takes place at an early age for native speakers of Spanish (Rodríguez-Mondoñedo, 2008) but is late and difficult in both second and heritage language contexts (Guijarro Fuentes & Marinis, 2009; Montrul, 2011; Montrul & Bowles, 2009), even among those who have resided in a Spanish-speaking country for an extended period of time and who show a solid command of Spanish (Nediger et al., 2016). Owing to the complexity of learning the DOM in Spanish for non-native speakers of Spanish, it may be beneficial to explore approaches to teaching the DOM in academic contexts. Among the different existing teaching approaches, pedagogical translation stands as a potential candidate.

2.2 Pedagogical Translation

Several scholars have highlighted the role of translation in the field of second language acquisition (e.g.,

Leonardi, 2010; Gasca Jiménez, 2017). Specifically, the use of translation by students in the classroom is “a means to help acquire, develop, and further strengthen their knowledge and competence in a foreign language” (Leonardi, 2010, p. 17).

Despite doubts about its effectiveness, translation has made its way back into the language classroom: this fact is difficult to ignore (Carreres & Noriega-Sánchez, 2021). In the past, the strong association between translation and the grammar-translation method—involving teaching strategies that lack interpersonal communication as well as speaking and listening practice—caused pedagogues to hesitate to include any form of translation in their curricula. However, several scholars have pointed out that this association between translation and the grammar-translation method has weakened in recent years (Cook, 2010; Källvist, 2008). This paradigm shift from the outright rejection to the reintroduction of translation into the language classroom may partly be attributable to the proposals of the Common European Framework of Reference (CEFR) (Carreres & Noriega-Sánchez, 2021). Although the 2001 edition of the CEFR did not provide detailed descriptors of mediation activities (that include translation), the 2018 edition incorporated such activities and now offers valuable guidance for educators who wish to integrate translation activities in the curricula. This acceptance of translation activities has prompted several scholars to look into the benefits of its use (García Benito, 2019); recently, Carreres and Noriega-Sánchez (2021) listed the following possible benefits of incorporating translation in language learning:

- Develop their plurilingual and multilingual competences;
- Enhance their contrastive awareness of both the source and target language;
- Engage with a variety of media;
- Develop awareness of genre and text type;
- Sharpen their understanding of grammar;
- Broaden their lexical knowledge;
- Develop stylistic awareness;
- Develop dictionary and documentation skills;

- Acquire know-how in the use of translation technologies;
- Enhance creativity, critical thinking, and problem solving; and
- Gain autonomy as learners.

Relevant to this study, several authors have pointed out the use of translation in the classroom for improving morphosyntactic accuracy (Cook, 2010; Gasca Jiménez, 2017; Guerrero García, 2020; Källvist, 2004; Barbasán Ortuño et al., 2018; Snell-Hornby, 1985); however, as Gasca Jiménez (2017) noted, only few studies have explored this topic. For example, Gasca Jiménez (2017) examined the effect of pedagogical translation on morphosyntactic accuracy through a 4-week study with six learners of Spanish during a study abroad program in Spain. In this study, two translations from English into Spanish served as pretest and posttest at the beginning and at the end of the program, respectively. Results revealed a decrease in morphosyntactic errors (e.g., agreement between noun and adjective) for the two translations in only four weeks, which validates the use of pedagogical translation for this purpose. This work is in line with previous studies that call for the introduction of pedagogical translation activities (Cook, 2010; González Davies, 2002).

Similar results were found by Barbasán Ortuño et al. (2018), who investigated the use of pedagogical translation for learning grammar and vocabulary in language courses designed for specific purposes. Two groups of university students enrolled at a Spanish institution participated in this study: 60 Spanish-speaking students learning English as L2 and 25 English-speaking students studying Spanish as L2. The students took a written test at the beginning of the course and another test that included a translation exercise at the end of the course. In addition, pedagogical translation exercises were incorporated into each of the course units. The results demonstrated improvements in the mastery of the grammatical properties studied in both groups. This study aligns with previous studies that consider the benefits of pedagogical translation in the language classroom (Calis & Dikilitas, 2012; Fernandez-Guerra, 2014).

However, arguments against using translation in the language classroom also exist (Gatenby, 1967; Lado,

1964). For example, Gasca Jiménez (2017) stated two classic arguments against the use of translation by referencing the works of Lado (1964) and Gatenby (1967). The former considered that incorporating translation activities promotes the use of literal translation. The latter believed that translation is an artificial process that should be avoided in language teaching. Finally, García Medall (2001) compiled the following unfavorable arguments that have been associated with the use of translation:

- Translation is an activity that involves only two skills—reading and writing.
- Translation is not a communicative activity because it lacks oral interaction.
- Translation is inadequate as a classroom exercise, as students should be expected to write their texts by themselves.
- Translation has been practiced in a non-systematic, eventual, and unplanned way.
- Translation is associated with literary and scientific texts, which do not fit the communicative needs of the students (Viqueira, 1992:76).

Before concluding this section, it is essential to highlight the difference between pedagogical and professional translation (Lo, 2021; Pintado Gutiérrez, 2012). In this article, pedagogical translation refers to the use of translation in language teaching (translation activities are employed to learn a language), and the aim is not to teach the skills required by translators via translation theory or Computer Assisted Translation tools. However, note that some researchers have suggested collaboration between pedagogical and professional translation to explore common ground (Carreres & Noriega, 2012; De Arriba García, 1996; Pérez de Obanos Romero, 2018), and this represents an area of inquiry that deserves further attention.

In short, despite the reintroduction of translation, few studies have evaluated its effectiveness in the language classroom. The present study attempts to fill this research gap by assessing the effects of pedagogical translation on learning the personal *a* in Spanish by advanced English-speaking learners of Spanish.

METHODOLOGY

The present quantitative study used a pretest, immediate posttest, and delayed posttest design to examine the learning of the “personal a” in Spanish by incorporating pedagogical translation activities (in this case, written translations from English into Spanish) into an L2 classroom during nine weeks of a regular semester. The field of pedagogical translation lacks quantitative studies (Gasca Jimenez, 2017) that can assess the relationship between pedagogical translation and morphosyntactic accuracy and that can be used for future comparisons with other studies.

RESEARCH QUESTION

Building on previous research, this study sought to answer the following research question: Will second language learners benefit from the incorporation of pedagogical translation activities in learning the personal *a* in Spanish?

3.2 Participants

Fourteen students participated in this study and were recruited from a university-level third-year Spanish class. The class met only once a week for three hours (with a 20-min break). The students enrolled in the course were atypical students, as this course is specifically designed for students who are native speakers of Spanish or who serve religious missions in a Spanish-speaking community abroad or within the US. In other words, this course

is not intended for students who have reached a third-year class level by taking classes at the lower level.

The participants’ linguistic level, especially their oral competency, was advanced, as they learned Spanish mainly through an immersion process. Of the fourteen participants, four were excluded: three because they did not participate in all sessions and one because she was a native speaker of Spanish who grew up in Spain and did not start learning English until she was 11. The participants’ mean age was 22.1 (SD = 3.21). To provide a more complete picture of their bilingualism, the participants also completed the Bilingual Language Profile (BLP) (Birdsong et al., 2012). The BLP collects data regarding biographical information, language history, language use, and language proficiency. The questionnaire comprises 19 questions to be answered using a Likert scale, and it provides a numerical score of language dominance. The results of the questionnaire fall in the range [-218, +218], where zero indicates balanced bilingualism. Positive scores indicate that the participant is dominant in English, and negative scores indicate that the participant is dominant in Spanish. Table 1 summarizes the results from the BLP and shows that all participants have resided in a Spanish-speaking country except participant 7. In addition, all participants were comfortable using Spanish at the time of testing except participant 9. Regarding the overall BLP results, all participants were dominant in English, with the group mean being 105.6 points (SD = 12.28).

Table 1: Characteristics of the participants

Participant	Gender	Acquisition of English (Age)	Acquisition of Spanish (Age)	Years spent in a Spanish-speaking country	BLP	Comfortable with Spanish (Age)
1	M	0	13	1	112	19
2	M	0	13	2	106	19
3	M	0	18	2	105	19
4	F	0	19	1	103	19
5	F	0	12	2	91	19
6	F	0	14	1	111	19
7	M	0	20	0	110	20
8	M	0	15	1	112	20
9	M	0	16	1	126	Not yet
10	F	0	7	5	112	9

INSTRUMENTS: PEDAGOGICAL TRANSLATION ACTIVITIES

As classroom activities, the participants completed three tasks that served as a pretest, an immediate posttest, and a delayed posttest. These activities were completed in weeks 2, 3, and 9 of the course. In addition, the participants completed the BLP in week 9. Figure 1 lists the tasks included in this study.

Figure 1: List of tasks completed by participants

TASK	WEEK
Pretest	Week 2
Immediate Posttest	Week 3
Delayed Posttest/BLP	Week 9

In week 2, the participants performed an in-class exercise (pretest): they translated 12 sentences from English to Spanish. The sentences contained past tense verbs in English to elicit the use of the preterit or imperfect tense forms in Spanish. Because the exercise was time-limited, it only included twelve sentences, six of which had inanimate and definite direct objects, such as in the sentence “The dog bit **the bone** it found,” (*mordió el hueso*) and the other six had animate and definite direct objects that require the use of the personal *a*, such as in the sentence “The dog bit **the boy** yesterday while he was playing.” (*mordió al chico*) The personal *a* was not mentioned in class, and the participants were not alerted to pay attention to the direct objects. The activity was performed at the end of the class, after practicing past tense verbs both individually and in groups via written and oral activities. At the end of the activity, the participants left the classroom and did not receive any feedback on the activity from the instructor during that week.

In week 3, the class focused on the direct object in Spanish, and the personal *a* was explained using English > Spanish translation exercises. At the end of the lecture, the participants were given an assignment (immediate posttest) containing precisely the same sentences as those in the activity in week 2. Similar to the previous week, the participants practiced direct object pronouns via oral and written exercises in pairs and in

groups; however, only pedagogical translation exercises were employed to practice and explain the personal *a* in Spanish.

From week 4 to week 8, pedagogical translation was used to teach other course content, such as passive sentences, gerunds and infinitives, the future, the conditional, and the subjunctive every week. The text for translation ranged from sentences to short paragraphs. The instructor did not ask the participants to complete translation exercises outside the classroom as homework. Moreover, the exercises were rarely performed individually; the participants generally translated in pairs or groups, compared their translations, and discussed possible solutions. In class, the possibility of having more than one correct translation in terms of word choice or syntax was emphasized. For example, discussions about language variation were common, as most of the participants have lived and learned Spanish in different countries and were aware of subtle linguistic differences.

In week 9, a translation exercise that included sentences covering the personal *a* (delayed posttest) was performed. To prevent the participants from recognizing the exercise, new personal *a* sentences were mixed together with other structures covered in the course (e.g., passive and subjunctive). The exercise comprised 20 sentences, of which 10 dealt with the personal *a*. During the exercise, the personal *a* was not referred to. Again, this exercise was completed at the end of class, and after this activity, the participants left the classroom.

IV. RESULTS

Before reporting on the statistical analysis, the descriptive statistics of the pretest, immediate posttest, and delayed posttest are presented. Table 2 shows both the average and the individual results for the accuracy of using the personal *a* in Spanish. Figure 2 displays the group average of each exercise. Sentences with animate and inanimate direct objects are shown separately. As mentioned above, all direct objects were definite; however, some direct objects were +animate and others were -animate. Pretest results showed that the participants, despite being exposed to the Spanish language in an immersion context and having advanced oral skills, did not use the personal *a* in obligatory contexts: their mean accuracy for animate direct objects was 21.6%

(SD = 35.1%). Six of the ten participants did not use the preposition “a” on any occasion. In addition, only one participant (participant 1) correctly used the personal *a* in all sentences; however, this participant used the personal *a* in all contexts regardless of the type of object (animate or inanimate), so their score on sentences including inanimate direct objects was zero.

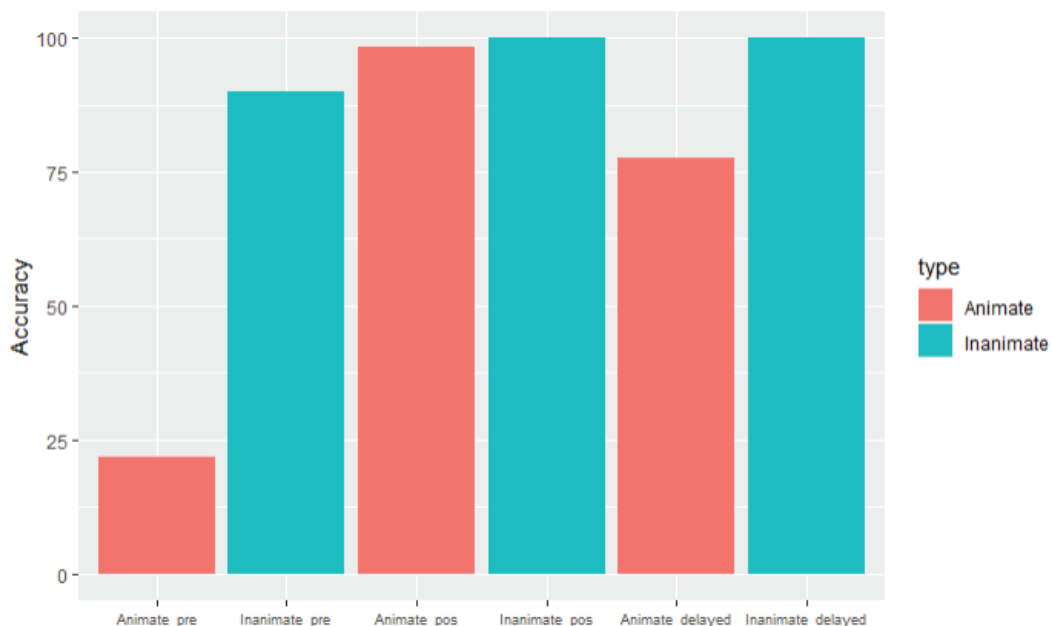
The immediate posttest results showed a notable increase in accuracy (M = 98.3%, SD = 5.2). All partici-

pants achieved 100% accuracy except for one student who made one error in using the personal *a*. In the delayed posttest, the accuracy was higher than that in the pretest (M = 77.5%, SD = 27.5); the increase in accuracy from the pretest to the delayed posttest was 55.9%. Half of the participants did not make any error in the use of the personal *a*, and nine participants answered at least half of the items correctly. Moreover, although the participant whose L1 was Spanish was excluded from the analysis, note that she achieved 100% accuracy in

Table 2: Accuracy on the pretest, immediate posttest, and delayed posttest

Participant	Pretest		Immediate posttest		Delayed posttest	
	Animate	Inanimate	Animate	Inanimate	Animate	Inanimate
1	100	0	100	100	100	100
2	0	100	100	100	50	100
3	0	100	100	100	75	100
4	0	100	83.3	100	100	100
5	16.6	100	100	100	100	100
6	0	100	100	100	100	100
7	33.3	100	100	100	50	100
8	66.6	100	100	100	75	100
9	0	100	100	100	25	100
10	0	100	100	100	100	100
<i>M</i>	21.6	90	98.3	100	77.5	100
<i>SD</i>	35.1	31.6	5.2	0	27.5	0

Figure 2: Accuracy on the pretest, immediate posttest, and delayed posttest



the use of the personal *a* on the pretest, immediate posttest, and delayed posttest. These results may serve as evidence that the tests were adequate for eliciting the use of the personal *a*.

To address the research question, Wilcoxon tests were used and the accuracies of the results of the pretest, posttest, and delayed posttest were compared. A significant difference in the accuracies of the results for sentences including animate direct objects was observed between the pretest ($M = 21.6, SD = 35.1$) and the immediate posttest ($M = 98.3, SD = 5.2$); $W = 0, p = .008$. A significant difference in the accuracies of the results for sentences including animate direct objects was also observed between the pretest ($M = 21.6, SD = 35.1$) and the delayed posttest ($M = 77.5, SD = 27.5$); $W = 0, p = .008$. Table 3 presents the statistical analysis; the statistically significant differences are marked with an asterisk (*). Table 3 does not show the contrast between the results of the posttest and the delayed posttest for sentences with inanimate direct object because the results are identical.

TABLE 3: RESULTS OF STATISTICAL ANALYSIS. WILCOXON W.

	Paired Samples Test	Statistic	p
Pair 1	Animate_pretest Animate_posttest	0	.008*
Pair 2	Animate_pretest Animate_delayed	0	.008*
Pair 3	Animate_posttest Animate_delayed	20	.057
Pair 4	Inanimate_pretest Inanimate_posttest	0	1.0
Pair 5	Inanimate_pretest Inanimate_delayed	0	1.0

Taken together, these results suggest that pedagogical translation had a beneficial effect on the learning of the personal *a* in Spanish, as evidenced by the significant improvement in the accuracy of using the personal *a* in both the immediate posttest and the delayed posttest.

V. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to evaluate the effects of pedagogical translation on learning the personal *a* among advanced anglophone learners of Spanish. In particular, the objec-

tive was to determine whether students' understanding of the personal *a* in Spanish is improved by the incorporation of pedagogical translation activities (English > Spanish) in the classroom. The average accuracy of using the personal *a* increased by 76.7%, from 21.6% to 98.3%, between the pretest and the immediate posttest, which is statistically significant. Furthermore, the difference between the accuracy of the results for the pretest and delayed posttest was 55.9%, which is also statistically significant. These results suggest that incorporating translation as a pedagogical technique was beneficial for the participants in learning the personal *a* in Spanish, a linguistic property that the participants did not master despite being advanced students of Spanish who learned the language in an immersion context. Note that one participant (participant 9) did not show considerable improvement between the pretest and the delayed posttest. This student indicated in the BLP that he was not yet comfortable with Spanish. Thus, the benefits of pedagogical translation may be correlated with the competence of the interlocutor and/or the confidence in the interlocutor's use of Spanish. This is a question worthy of future research.

The present study aligns with previous studies that highlight the benefits of pedagogical translation in the language classroom to improve morphosyntactic accuracy (Cook, 2010; Gasca Jiménez, 2017, González Davies, 2002; Barbasán Ortuño et al., 2018). Alternatively, this study contradicts the arguments compiled by García Medall (2001) and other researchers who consider translation a harmful activity in the classroom (Gatenby, 1967; Lado, 1964).

The results of this study unreservedly encourage the reincorporation of translation in language classrooms along with other activities designed to develop oral and written language skills. Just as it is difficult to imagine a language course that contains only reading or oral activities, the act of incorporating translation in the classroom does not mean that we should return to the grammar-translation method by including vocabulary lists with sentences to translate and conducting language instruction exclusively in the native language of the students. Therefore, future research should explore the possible ways of successfully incorporating translation activities both in the L2 classroom, as in the case of this study, and in specific classes for heritage languages.

Finally, this study is not without its limitations. Although the Spanish class considered in this study usually has more than 20 students, enrollments have dropped considerably because of the COVID-19 pandemic. This fact, combined with common absenteeism, resulted in only 10 participants completing all the required activities. Future studies would benefit from the inclusion of a larger number of participants and participants from different learning contexts. Finally, the present study would have also benefited from the use of a control group.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language & Linguistic Theory*, 21, 435–483.
- Barbasán Ortuño, I., Pérez-Sabater, C., & Montero Fleta, B. (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *Elia. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 18, 51–79.
- Benati, A. (2020). *Key questions in language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdsong D., Gertken L. M., & Amengual M. (2012). *Bilingual language profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Retrieved from <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>
- Bossong, G. (1985). *Empirical Universal Research. Differential Object Marking in the New Iranian Languages [Empirische Universalienforschung. Differentielle Objektmarkierung in der Neuiranischen Sprachen]*. Tübingen, Germany: Narr.
- Bossong, G. (1991). Differential object marking in romance and beyond. In D. Kibbee, & D. Wanner (Eds.), *New Analyses in Romance Linguistics* (pp. 143–170). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Calis, E., & Dikilitas, K. (2012). The use of translation in EFL classes as L2 learning practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 79–84.
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2021). The translation turn: a communicative approach to translation in the language classroom. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp. 83–89). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1240>
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. & Noriega-Sánchez, M. (2017). La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99–109
- CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- CEFR. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández-Guerra, A. B. (2014). The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2(1), 153–170.
- García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE. *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197–234.
- García Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus*, 3, 113–140.
- García, S. G. (2020). La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes. *Studia Iberytyczne*, 19, 61–90.
- Gasca Jiménez, L. (2017). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Comunicación*, 26(2), 16–28.
- Gatenby, E. V. (1967). Popular fallacies in the teaching of foreign languages. *ELT Journal*, 7(1), 21–29.
- González Davies, M. (2002). Translation in foreign language learning: Sleeping with the enemy? *APAC of news*, 64–74.
- Guijarro Fuentes, P., & Marinis, T. (2009). The acquisition of the personal preposition a by Catalan-Spanish and English-Spanish bilinguals. In J. Collentine, M. Garcia, B. Lafford, & F. Marcos Marin (Eds.) *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 81–92). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Hur, E. (2020). Verbal lexical frequency and DOM in heritage speakers of Spanish. In *The Acquisition of Differential Object Marking*. Edited by Alexandru Mardale and Silvina Montrul. Amsterdam: John Benjamins, pp. 207–35.

- Källkvist, M. (2004). The effect of translation exercises versus gap-exercises on the learning of difficult L2 structures. In K. Malmkjær (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (Vol. 59, pp. 163–184). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Källkvist, M. (2008). L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on forms within a meaning-focused curriculum. In L. B. Ortega, Heidi (Ed.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 182–202). New York: Routledge.
- Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lerma Sanchis, M. D. (2020). La traducción en clase de lengua extranjera: una perspectiva comunicativa. *Limite*, 14, 77–100.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition*. Bern: Peter Lang
- Lo, S. (2021). Language-related Episodes Patterns Engendered in L2 Classrooms: Pedagogical Translation Tasks Versus Monolingual Writing Tasks. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(5), 01–19.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morpho-syntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 125–142.
- Montrul, S. (2011). Interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121, 591–604.
- Montrul, S., & Bowles, M. (2009). Back to basics: Incomplete knowledge of differential object marking in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 363–383.
- Montrul, S., & Sánchez-Walker, N. (2013). Differential object marking in child and adult Spanish heritage speakers. *Language Acquisition*, 20, 1–24.
- Nediger, Will, Acrisio Pires, & Pedro Guijarro-Fuentes. (2016). An Experimental Study of the L2 Acquisition of Spanish Differential Object Marking. In *Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition*. Cascadilla Proceedings Project; Somerville: Cascadilla Press, pp. 151–60.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321–353.
- Pintado Gutiérrez, L. (2020). Inverse translation and the language student: A case study. *Language Learning in Higher Education*, 10(1), 171–193.
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2008). The acquisition of differential object marking in Spanish. *Probus*, 20, 111–145.
- Snell-Hornby, M. (1985). Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. In C. H. Titford y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (pp. 21–28). Germany: Gunter NarrVerlag Tübingen.

RESCATE DE DOCUMENTOS

Las exploraciones botánicas de Hermann Wendland en Centroamérica (1856-1857) I. De Guatemala al Valle Central de Costa Rica

Por: John Leslie Dowe, James Cook University, Australia, ORCID: 0000-0003-1424-6725

Luko Hilje Quirós, Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), Costa Rica, ORCID: 0000-0002-5171-5079

Recibido: 28 de octubre, 2022

Aceptado: 23 de noviembre, 2022.

John Leslie Dowe, Luko Hilje Quirós. Las exploraciones botánicas de Hermann Wendland en Centroamérica (1856-1857): I. De Guatemala al Valle Central de Costa Rica. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

Resumen

Como botánico de los Jardines Reales de Herrenhausen, el alemán Hermann Wendland viajó a América Central en 1856-1857 bajo los auspicios del rey de Hannover, para recolectar plantas vivas, al igual que especímenes de herbario, para dichos jardines. Él escribió un diario de su recorrido de casi ocho meses por Guatemala, El Salvador y Costa Rica, el cual se publicó en la revista *Hamburger Garten- und Blumenzeitung*. En este artículo aparece una traducción al español, debidamente comentada, de la primera parte de dicho documento, que abarca el viaje desde Guatemala hasta su estadía en el Valle Central de Costa Rica. La contribución de Wendland fue significativa en cuanto a la gran cantidad de nuevas especies descritas a partir de sus herborizaciones, que corresponden a más de 185 nuevas para la ciencia, provenientes de unos 1280 especímenes presentes en sus casi 540 recolecciones, especialmente orquídeas, palmeras y aroideas; la mayor parte de su colección se encuentra en el herbario de la Universidad de Göttingen (GOET). En su relato, Wendland no se limitó a cuestiones botánicas, sino que también abarcó una gran cantidad de aspectos de la vida cotidiana de los habitantes de Centroamérica, relacionados con sus costumbres, comidas, salud, religión, cultura y política. Entre estos últimos, escribió acerca de la rendición del líder filibustero William Walker quien, con el respaldo de los estados esclavistas, intentó establecer la esclavitud y anexar los cinco países centroamericanos a Estados Unidos.

PALABRAS CLAVE:

Jardines de Herrenhausen, Universidad de Göttingen, Guatemala. El Salvador, Costa Rica, Karl Hoffmann, guerra centroamericana, William Walker.

KEY WORDS:

Herrenhausen Gardens, University of Göttingen, Guatemala. El Salvador, Costa Rica, Karl Hoffmann, Central American war, William Walker.

- 1 Australian Tropical Herbarium, James Cook University, Smithfield, Qld 4878, Australia. Contacto: john.dowe@jcu.edu.au
- 2 Profesor Emérito. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE). Turrialba, Costa Rica. Autor para correspondencia. Contacto: luk@ice.co.cr

Hermann Wendland's Botanical Explorations in Central America (1856-1857) I. From Guatemala to the Central Valley in Costa Rica

Abstract

As court gardener for the Royal Gardens of Herrenhausen, the German botanist Hermann Wendland travelled to Central America in 1856-1857 under the auspices of the King of Hannover, to collect living plants and herbarium specimens for the gardens. He wrote a travel diary of his nearly eight-month expedition through Guatemala, El Salvador, and Costa Rica, which was published in the journal *Hamburger Garten- und Blumenzeitung*. In this paper we provide an annotated Spanish translation of the first part of that document, which covers the journey from Guatemala to his stay in the Central Valley of Costa Rica. Wendland's contribution was significant in regards to the large number of new species described from his botanizing, which correspond to more than 185 that were new to science from a total of about 540 gatherings represented by about 1280 extant specimens, mainly orchids, palm trees and aroids; most of his botanical collection is held in the herbarium of the University of Göttingen (GOET). In his account, Wendland did not restrict himself to botanical matters, but also encompassed a wealth of aspects of the daily life of Central American people, describing their traditions, food, health, religion, culture and politics. Among the latter he wrote about the capitulation of the filibuster leader William Walker who, with the support of the United States slave states, attempted to establish slavery and annex the five Central American countries for the United States.

INTRODUCCIÓN

El territorio de Centroamérica está representado por un istmo que une a las inmensas masas terráqueas de Norte y Suramérica, las cuales estuvieron separadas hasta hace unos 3.000.000 de años, en la época del Plioceno (Valerio, 2006); dicho istmo se completó con la formación del actual territorio de Costa Rica y una porción de Panamá, gracias al efecto combinado de la tectónica de placas, la actividad volcánica y los procesos de sedimentación. Al emerger ese puente, resultó posible el flujo de especies vegetales y animales en ambas direcciones, así como el surgimiento de numerosas especies endémicas, debido a lo cual el istmo centroamericano posee una biodiversidad sumamente rica (Gámez *et al.*, 2021).

En términos político-administrativos, durante el dominio de la Corona Española dicho territorio correspondió a una sola unidad denominada Capitanía General de Guatemala, cuya sede estaba en Guatemala; no era parte de ella Belice, que era una colonia inglesa, ni tampoco Panamá, que pertenecía a Colombia. Lograda la independencia de España, en 1821, se conformó en 1824 la República Federal de Centro América, constituida por Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, la cual prevaleció hasta 1838 (Obregón, 2002).

En cuanto a sus aspectos biológicos, hasta la época de la independencia, tanto la flora como la fauna de Centroamérica eran muy poco conocidas. Al respecto, los primeros intentos formales provenían de la Corona Española, al organizar dos grandes y prolongadas expediciones,

pero se concentraron en México; la primera (1571-1577) fue dirigida por Francisco Hernández de Toledo, y la segunda (1787-1803) por Martín de Sessé, Vicente Cervantes y José Mariano Mociño (León, 2002). Sin embargo, como parte de esta última, Mociño efectuó herborizaciones en Guatemala, El Salvador y Nicaragua, y de manera marginal en Honduras y Costa Rica (Maldonado Polo, 1995).

Posteriormente, ya en el siglo XIX, por motivos e intereses propios y durante períodos cortos, el diplomático y naturalista austriaco Emanuel von Friedrichsthal y el naturalista polaco Josef von Warszewicz hicieron recolecciones en Guatemala, Nicaragua y Costa Rica, en 1839-1840 y 1845-1850, respectivamente (León, 2002; Grayum *et al.*, 2004). Además, desde 1831 se había establecido en Guatemala el escocés George Ure Skinner, comerciante y diplomático, así como un gran coleccionista de orquídeas, por lo que había efectuado abundantes recolecciones (Ossenbach, 2016). Finalmente, entre 1846-1848 el botánico danés Anders S. Oersted hizo herborizaciones en Costa Rica, donde residió casi año y medio (Oersted, 2011); asimismo, recolectó plantas en Nicaragua.

Aunque, en el caso de Costa Rica, desde entonces no hubo recolecciones, a inicios de 1854 arribaron los médicos y naturalistas Karl Hoffmann y Alexander von Franzius, quienes portaban una carta de recomendación del célebre naturalista Alexander von Humboldt para Juan Rafael Mora Porras, presidente de la República, pues

planeaban establecerse en Costa Rica de manera permanente (Hilje, 2013); a ellos se sumó el maestro-jardinero Julián Carmiol. A diferencia de von Frantzius, quien se concentró en el estudio de las aves y los mamíferos del país, Hoffmann recolectó tanto animales invertebrados como vertebrados, al igual que plantas, que enviaba para su identificación en el Museo Real de Zoología en Berlín y el Museo Botánico de Berlín, respectivamente. En aspectos botánicos, esto le permitió acumular información propia, así como acrecentar el acervo iniciado con las herborizaciones de von Friedrichsthal, von Warszewicz y Oersted.

Ese era el panorama cuando, un día de diciembre de 1856, arribó a las costas centroamericanas el botánico alemán Hermann Wendland, bajo el auspicio del rey Jorge V de Hannover, con el fin de recolectar plantas y semillas para los Jardines Reales de Herrenhausen, así como ejemplares para el herbario. Por fortuna, él escribió un minucioso diario de sus actividades. Escrito y publicado en alemán, lo hizo por entregas en 1857, en las revistas *Hannoversche Zeitung* y *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* con el título *Notas de viaje del jardinero de la corte Hermann Wendland*. Este valioso testimonio no había sido consolidado en un solo documento ni traducido al inglés, sino recientemente (Dowe *et al.*, 2022).

En el presente artículo se incluye la traducción al español de la primera parte de dicho relato, intitulado *Notas de viaje del jardinero de la corte Hermann Wendland*, la cual abarca el recorrido —desde su llegada a Belice, en diciembre de 1856— por Guatemala, El Salvador y el Valle Central de Costa Rica, poco antes de emprender una prolongada expedición por la región de Sarapiquí. Debido a razones de espacio, el relato de esta última aparecerá en un artículo posterior, en esta misma revista.

¿QUIÉN ERA HERMANN WENDLAND?

Nacido el 11 de octubre de 1825 y bautizado como Johann Bernhard Daniel Hermann Wendland, este viajero (Figura 1) fue el tercer miembro de una de las más eminentes “dinastías” botánicas en Europa, antecedido por su abuelo Johann Christoph Wendland (1755-1828) y su padre Heinrich Ludolph Wendland (1792-1869). Los tres ocuparon puestos jerárquicos en los Jardines Reales de Herrenhausen, en Hannover, Alemania (Staffleu y

Figura 1. Hermann Wendland, posiblemente en los años 1860.



Cortesía: Biblioteca del Jardín Botánico de Meise, Bélgica.

Cowan, 1988; Volz, 2006; Peters, 2013; Rettich, 2016; Dowe *et al.*, 2019).

Una vez completada su educación inicial, en la Escuela de la Corte Real, en Herrenhausen, en 1841 fungió como aprendiz de jardinero al lado de su padre, hasta 1844. Durante este tiempo recibió clases particulares de francés, inglés, latín e ilustración gráfica.

En 1845 se matriculó en la Universidad Georg-August, de Göttingen, donde recibió formación botánica de parte de Friedrich Gottlieb Bartling (1798-1875), director del Jardín Botánico. Asimismo, a partir de 1846 inició un plan de tres años como “jornalero”, para adquirir experiencia práctica en horticultura y botánica. Fue así como, de mayo a setiembre de 1846, estuvo en el Jardín Botánico Real de Schöneberg, cerca de Berlín, bajo la tutela del botánico Carl David Bouché, y de setiembre de ese año a julio de 1847 en los Jardines Imperiales de Schönbrunn, cerca de Viena, Austria, donde recibió formación hortícola e instrucción botánica de Heinrich Wilhelm Schott, especialista en la familia Araceae.

Posteriormente pasó un tiempo trabajando en Hietzing, cerca de Viena, en el jardín del barón Charles von Hügel, quien para entonces era presidente de la Sociedad Hortícola Real Imperial y miembro de la Academia Imperial de Ciencias (von Hügel, 1903). A fines de 1847 viajó a Suiza e Italia, después de lo cual trabajó para el horticultor Lambert Jacob-Makoy, en Lieja, Bélgica. De ahí se dirigió a los Jardines Botánicos Reales, en Kew, Inglaterra, donde trabajó con William Jackson Hooker entre 1848 y 1849 (Peters, 2013; Schwerin, 2013).

En 1850, después de efectuar excursiones por Inglaterra, Escocia y Francia, regresó a Herrenhausen, donde fue nombrado ayudante de su padre en el Berggarten (Anónimo, 1903), uno de los cuatro jardines que formaban parte de los Jardines Reales de Herrenhausen. Asimismo, en 1853 asumió la responsabilidad de la biblioteca, el herbario y la investigación botánica en dicha entidad (Palm 2010; Schwerin 2013). El único viaje de Wendland fuera de Europa correspondió al recorrido que hizo por Centroamérica, en 1856-1857, y es éste al cual están dedicados el presente artículo y uno posterior.

En 1859 fue nombrado jardinero de la corte y, tras la muerte de su padre, en 1869, fungió como jardinero principal del Berggarten. Permaneció en ese puesto hasta 1897, cuando se convirtió en director del Jardín de la Corte y asumió el control de los cuatro jardines que constituyen los Jardines Reales de Herrenhausen.

En el Berggarten estableció uno de los principales centros mundiales de horticultura e investigación en palmeras, al desarrollar y mantener la colección viva de palmeras cultivadas más grande de Europa, un extenso herbario y el invernadero más alto y más avanzado técnicamente, en el cual se exhibía la citada colección (Dowe, 2019). Además, ahí estableció la colección de orquídeas más grande del mundo (Schlumberger, 2016). Fue descrita por Heinrich Gustav Reichenbach, por entonces la mayor autoridad mundial en orquídeas, como “de sobra, la más rica en especies botánicas que jamás se haya formado” (Anónimo, 1903). De hecho, las orquídeas fueron las plantas más recolectadas por Wendland en Centroamérica y, a su regreso, se mantuvieron y propagaron en lo que se conoció como la “Casa de Costa Rica”, en el Berggarten (Dowe *et al.*, 2022).

Con respecto a su contribución al estudio y la taxonomía de las palmeras, Tomlinson (1989) acota que “el nombre de Hermann Wendland está asociado con más géneros de palmeras que el de cualquier otro botánico”; asimismo, puesto que muchos de los nombres asignados por Wendland aún son válidos, expresó que “él era particularmente bueno para denominar plantas”. Entre otros logros notables, figura la introducción a Europa de algunas de las plantas ornamentales más populares y económicamente importantes del mundo, como la flor de flamenco (*Anthurium scherzerianum*), la violeta africana (*Saintpaulia ionantha*) y las bromelias *Tillandsia*

ionantha y *Billbergia viridiflora* (Dowe, 2019; Dowe *et al.*, 2022).

En cuanto a su vida personal, en 1863 Wendland se casó con Dorothee Helene Wissel (1842-1872), hija de Louis Wissel y Dorothee Wissel; el padre de ella era el veterinario de la Caballerizas y Establos de Herrenhausen. La esposa de Wendland falleció tras ocho años de matrimonio, sin dejar descendencia. Él no se volvió a casar, y mantuvo una “vida aislada entre sus hermanos y sus familias” (Rettich, 2016). Víctima de un derrame cerebral debilitante en julio de 1902, murió el 12 de enero de 1903 (Palm y Rettich, 2006).

ACERCA DEL DIARIO DE VIAJE DE WENDLAND

La correspondencia de Wendland que fue publicada, y que aparece traducida aquí, representa el único registro conocido de sus viajes por Centroamérica escrito en primera persona. Aunque se han efectuado búsquedas exhaustivas en los archivos y bibliotecas de Herrenhausen, Göttingen y Hannover, no se han podido localizar otros informes oficiales ni registros importantes. Aunque varias cartas fueron publicadas en la revista *Hannoversche Zeitung* (Wendland, 1857a-d), corresponden a las mismas que aparecieron después en *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* (Wendland, 1857e-i). La traducción del alemán al inglés, publicada recientemente con formato de monografía (Dowe *et al.*, 2022), está basada en esta última revista; a su vez, el presente artículo proviene de dicha publicación.

Es pertinente indicar que, aunque Wendland permaneció en Costa Rica hasta mediados de agosto de 1857, no se conocen las cartas que pudo haber escrito entre junio y agosto. Sin embargo, su itinerario completo puede ser reconstruido a partir de las etiquetas de campo de sus especímenes de herbario, las cuales contienen las fechas y las localidades de recolección de centenares de especímenes.

Cabe acotar que, además, Wendland narró algunas experiencias y actividades de sus viajes en varias publicaciones de carácter botánico y hortícola. Unas fueron breves extractos o resúmenes de la correspondencia aparecida en la revista *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* (Anónimo, 1856, 1857a-c, 1858; Koch 1857), mientras que en otras aportó información adicional. Por ejemplo, en una de ellas

se informó que a su llegada a Guatemala pasó algún tiempo con el ya citado recolector Skinner (Anónimo, 1857b), pero esto no lo menciona Wendland en su relato. Al respecto, en una carta fechada en Guatemala el 3 de febrero de 1857, Skinner le comenta a William Jackson Hooker —de los Jardines Botánicos Reales, en Kew— que Wendland “era encantador, y disfruté mucho acompañándolo a través de este especial país, que conozco ahora tan bien” (Skinner, 1857). Asimismo, su relación con Karl Hoffmann en Costa Rica fue apenas mencionada aunque —como se verá después—, fue realmente importante.

Debe señalarse que, durante su estadía en Centroamérica, Wendland nunca trabajó solo en el campo, sino que estuvo acompañado por ayudantes, ya fueran voluntarios o asalariados. En Guatemala lo hizo con Skinner (Anónimo, 1857b), mientras que en Costa Rica tuvo el apoyo de Federico Winter, Juan Braun y Gerhard Jäger, este último contratado por él. Asimismo, hubo varios lugareños con los que viajó, incluidos algunos propietarios de albergues, conductores de mulas y baquianos, de cuyos nombres dejó constancia en su correspondencia.

Como una aclaración para los lectores, el relato que aparece en el presente artículo proviene de la monografía ya citada (Dowe *et al.*, 2022), pero se ha omitido más de la mitad de dicho documento, en la que hay un análisis pormenorizado de la nomenclatura de las especies recolectadas por Wendland. Esto es así por tratarse de aspectos muy técnicos. Sin embargo, el lector con interés en botánica puede hallar ahí la información referida a holotipos, lectotipos y neotipos, además de que en ella se especifican los respectivos códigos que portan algunos especímenes clave, depositados en el herbario de la Universidad de Göttingen (GOET).

En cuanto a aspectos de estilo, conviene indicar que al relato se le realizaron algunos ajustes, para estructurarlo en párrafos más cortos. Además, cuando fue necesaria alguna aclaración breve o se enmendó la grafía original de un nombre mal escrito, utilizamos paréntesis cuadrados. Asimismo, puesto que el contenido a menudo obliga a incluir amplias explicaciones, y éstas harían desproporcionadas las notas al pie de página, optamos por incorporar dichas aclaraciones en el propio cuerpo del relato, pero en letra cursiva; solo las aclaraciones muy cortas permanecen al pie de la respectiva página.

Finalmente, para reconstruir a cabalidad la travesía de Wendland, a continuación se enumeran —en orden alfabético—, las localidades que él visitó durante el trayecto aquí descrito; algunas no se mencionan en el relato, pero fueron tomadas de las etiquetas de los especímenes que recolectó. Cabe acotar que él consignó de manera errónea algunos topónimos, los cuales aparecen corregidos en el relato, pero constan aquí, por si el lector consultara los relatos en su versión original.

Al respecto, en Guatemala visitó Acatenango, las montañas de Altor [Atitlán], Esquiella [Escuintla], Hacienda Sapota [Zapote], Hacienda Naranjo, Yalpatagua [Jalpatagua], Lago Dulce [Lago de Izabal], La Puente [El Puente], Oratorio, Quininagua [lugar desconocido], Quiriguá, Río Dulce, Río Paz, San José, San Pablo, San Pedro, Santa Lucía, el volcán Tolimán y Zacapa. Por su parte, en El Salvador recorrió Ahuachapán, el volcán Conchagua, La Unión, Puerto Conchagua [La Unión], Río Sucio, San Miguel, San Salvador, San Vicente, Santa Ana, Jocoro [Socorro] y las minas de Tabanco. Finalmente, en cuanto a Costa Rica, estuvo en Alajuela, Atenas, Azari [Aserri], Barva, Cartago, Desengaño [Paso de El Desengaño], Esparza, La Garita, La Uruca, Heredia, Muelle, Naranjo [hoy Juan Viñas], Puntarenas, río Reventazón, río Sarapiquí, San José, San Miguel, San Ramón, Santa Ana, Turrialba, el volcán Barva, el volcán Irazú, y el volcán Turrialba. Finalmente, en Nicaragua visitó solamente el puerto de San Juan del Norte o Greytown.

DIARIO DE VIAJE DE WENDLAND

Como se dijo, el jardinero de la corte Hermann Wendland fue enviado por Su Majestad el Rey de Hannover a Centroamérica, para recolectar plantas y semillas para el Berggarten, en los Jardines Reales de Herrenhausen.

Inició su viaje el 17 de noviembre del año pasado [1856] desde Southampton. Llegó el 2 de diciembre a [la isla de] Santo Tomás, después de un viaje sin incidentes, a Jamaica el día 6 y a Belice el 12. Tras permanecer varios días en este último lugar, continuó su gira el 14 de diciembre en una pequeña goleta hacia Guatemala, adonde llegó sano y salvo el día 16.

Los conocidos y los colegas profesionales del Sr. Wendland estaban interesados en saber más detalles sobre sus observaciones preliminares en la ruta de Belice

Figura 2. La boca del río Dulce.



Fuente: Brigham (2008).

a Guatemala, acerca de lo cual él informó en una carta a su familia en Hannover, de la cual se toma el siguiente extracto:

“El 14 de diciembre, a las seis de la mañana en punto abordamos la goleta, con cinco hombres fuertes. La cabina era tan estrecha, que podíamos estar en posición horizontal únicamente durante la noche. Además de esto, había gran suciedad en la nave, al punto de que pululaban algunas cucarachas nada pequeñas. Estos inconvenientes fueron totalmente superados por la maravillosa vista de la costa a lo largo de la cual navegábamos. La noche siguiente anclamos en el río Dulce. Aunque tuvimos buen tiempo hasta este punto y palpamos la fuerza del sol tropical y el calor, también nos topamos con la lluvia del trópico.

El día 16 el cielo abrió todas sus escotillas, y la lluvia cayó a torrentes. Mientras navegábamos por el río Dulce (Figura 2) con mis binoculares pude observar unas doce especies diferentes de palmas, pero la distancia me impidió examinarlas. Aquí adquirí mis primeras impresiones de la selva. Describir algo así se vuelve casi imposible para mí: ves mucho, no ves nada. ¡Qué vida la que reina en tal vegetación, donde todo se dirige hacia arriba! Si un árbol gigante se aventura a sobresalir por encima de los otros gigantes, es sostenido como un mástil, por cuer-

das y enredaderas, para que no se caiga. Casi todos los árboles proporcionan sostén a otras plantas, como aroides y helechos que se asemejan a serpientes, mezclados con orquídeas y tillandsias. En el propio río predomina *Rhizophora mangle*. Las cecropias, dillenias, etc. son maravillosas.

Ya avanzada la noche del día 16 llegamos al gran lago cerca de Izabal, pero no pudimos salir de nuestra goleta esa noche. Nos alojamos en Izabal durante los siguientes tres días, con el fin de hacer los arreglos para el viaje por tierra. Aquí vi por primera vez los espléndidos árboles carolinianos [*Pachira aquatica*], adornados con grandes flores blancas con largos estambres rojos.

*En una carta publicada en 1857 en la revista **Botanische Zeitung** (15: 278-279), se narra esta misma experiencia, pero con leves modificaciones y algunos comentarios adicionales. En cuanto a las plantas recién citadas, las tillandsias son epifitas, llamadas “clavel del aire”; la segunda es una especie de mangle; las cecropias son parientes del guarumo; las dillenias son árboles, como el llamado zapote de la India o laurel; y a la última se le conoce como castaño de Guayana.*

El día 20 nos montamos en nuestras mulas. El camino, que conducía cuesta arriba y cuesta abajo, era muy

fragoso. Al principio el viaje me pareció peligroso, pero poco a poco me acostumbré, y después me percaté de que, en realidad, el primer día había sido el más fácil. Aún no hay carreteras aquí. Hay una trocha de anchura desigual, que conduce a través de la selva. El piso se torna seco donde hay exposición a la intensa radiación solar.

Nuestro campamento para la primera noche fue montado con la ayuda de un carpintero alemán, quien ya casi había olvidado su lengua materna. Durante la cena estuvimos rodeados por todo tipo de espectadores, que parecían tener mucha curiosidad por nosotros. Estos consistían en perros, cerdos, pollos, monos y una serie de niños desnudos, todos los cuales rara vez reciben comida, y dependen de conseguirla por cuenta propia.

Dormimos en el corredor aunque, curiosamente, se le llama la plaza, que consta de cuatro soportes; tres costados están abiertos, y solo el cuarto está cubierto por hojas de palma, pues es el techo. Apenas me había acomodado en una hamaca, no sin dificultad, cuando una piara de cerdos apareció debajo de mí, en búsqueda de los sobros de nuestra cena. Esto también incluía a mis botas, que desalojaron de la mesa donde las dejé. Lo único que pude hacer para que no las dañaran tan voraces animales, fue saltar de la hamaca, espantarlos y poner mis botas a salvo.

Por la mañana me despertó una terrible tormenta. La calma era algo impensable, debido a la fuerza del huracán. Retumbó y golpeó con tal fuerza como nunca antes lo había experimentado yo. Tal tormenta se puede escuchar solo aquí. Los árboles fueron arrancados en masa.

Una vez que la tormenta cesó, cabalgamos durante dos días a través de áreas con cactus, lo cual fue muy agotador. Varios *Cereus hexagonus*, de hasta 30 pies de altura y 1-2 pies de espesor, mezclados con fuertes pereskias [cactus con hojas], estaban cubiertos por orquídeas, aunque sobre todo por tillandsias, de las que *Tillandsia erubescens* era la más común. Creo que de un solo ejemplar de *Pereskia* se podría cosechar suficiente material de *Tillandsia* como para cargar dos caballos.

Cereus hexagonus es nativo del norte de América del Sur (Taylor y Zappi, 2019). El registro de Wendland puede ser una población adventicia o aislada, o posiblemente otra especie, que no pudo ser identificada,

pues él no recolectó muestras. En cuanto a *Tillandsia erubescens* [hoy *Tillandsia ionantha*], no hay especímenes conocidos, aunque en GOET hay al menos uno, indeterminado, que podría corresponder a dicha especie.

El día 27 llegamos a la ciudad de Guatemala, después de habernos encontrado con una gran multitud de loras verdes, que volaban en parejas o en bandadas. Esta ciudad, de aspecto amistoso, no puede estar ubicada en un sitio más hermoso; por tres costados está rodeada por volcanes, uno de ellos siempre humeante. En Guatemala recolectaré sobre todo en la costa oeste, porque el resto ya está muy explorado.³ Permaneceré aquí hasta finales de febrero, para enviar a Belice las plantas que he recolectado hasta ahora y después dirigirme a San Salvador, rumbo a Costa Rica. El 4 de enero comenzaré mi primera gran expedición.

Guatemala, 22 de enero de 1857. Gracias a Dios, estoy muy bien, pero sufro de un poco de impaciencia, por el retraso en la llegada de las tan esperadas cartas de Hannover.

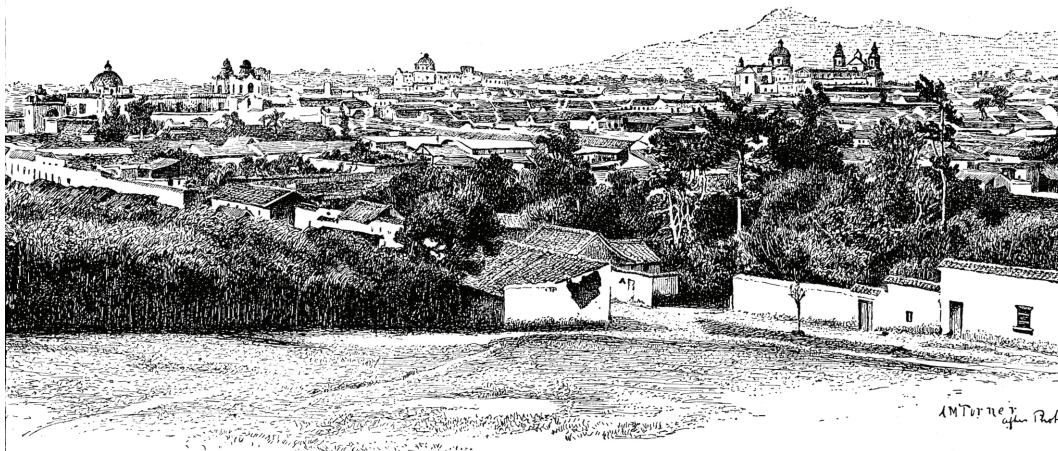
Aunque sospecho que la correspondencia ya debe estar cerca, debido a que el Sr. [Charles Lennox] Wyke, quien es el cónsul inglés aquí, me envió un folleto de Sir W. [William Jackson] Hooker, de Kew, que este último le remitió para mí en el último correo.⁴ Pero Wyke tiene su propio mensajero de Izabal, por lo que tendré que esperar hasta mañana. Mientras que mi reloj muestra las seis y media de la tarde, son las dos o tres de la mañana del día 23 en Hannover. Cuando me levanto, sé que a esa se almuerza allá. De vez en cuando me da gran placer comparar la hora de aquí con la de allá. Esta noche iré a la ópera local con un conocido. Tengo gran curiosidad al respecto.

23 de enero. La de anoche fue una actuación lamentable; es insoportable escuchar algo así. Ni siquiera soy capaz de describirlo, pues fue demasiado horrible. Las cartas esperadas están aquí, cuyo contenido me ha tranquilizado por completo.

3 Posiblemente se refiere a las herborizaciones de Sessé y Mocino, Skinner, von Friedrichsthal y von Warszewicz, citadas todas en la introducción del presente artículo.

4 Por entonces Wyke (1815-1897) era el cónsul británico para Centro América, y después fungiría como ministro (embajador) plenipotenciario en México.

Figura 3. Panorámica de la ciudad de Guatemala.



Fuente: Brigham (2008).

Saldré de Guatemala el día 26, y los pasajes para el tren y vapor están reservados. He realizado muchos viajes aquí este mes, así como observado y recolectado mucho material, por lo que puedo estar satisfecho conmigo mismo. La razón por la que me voy de aquí tan pronto es que esta área no tiene tantas plantas hermosas y nuevas como espero las haya en Costa Rica. Por supuesto que hay muchas plantas hermosas aquí, pero son muy raras. Tengo gran ilusión por trasladarme a Puntarenas en vapor.

En mi carta anterior escribí acerca de una expedición costera, que mencioné que quería emprender a principios de mes, pero mi plan se desmoronó de nuevo. Un domingo fui de excursión a un valle no muy lejos de la ciudad de Guatemala, acompañado por un herrero alemán [Peter Kreitz] que tiene un buen negocio aquí; es un cazador apasionado y también un hombre muy bueno. Quiero describir a continuación lo que vi.

La ciudad de Guatemala (Figura 3) se encuentra en una planicie a 5000 pies sobre el mar, circundada por altas montañas que se localizan a una distancia de dos a cinco horas. Esta meseta parece bastante plana cuando se le observa desde las montañas, e incluso desde la ciudad; pero si uno los mira más de cerca, encuentra en la región aparentemente plana una multitud de valles que son inicialmente estrechos y profundos, y después más anchos, y que están cubiertos de árboles, especialmente

de robles [*Quercus* spp.], en su perímetro y por sobre los bordes. A lo lejos uno ve solo estos árboles y no sospecha de las abruptas profundidades o barrancos que hay junto a ellos.

En cuanto a las unidades de medida citadas en el texto, para evitar reiterarlas, se consignan aquí una sola vez. Una legua equivale a la distancia recorrida en una hora por una persona, ya sea a pie o a caballo, y corresponde a un valor de 5 km, en promedio. Por su parte, un pie inglés equivale a 30,47 cm. Asimismo, en aquella época se usaba la escala Réaumur; para convertir los grados Réaumur (°R) en grados Celsius (°C), el respectivo valor debe multiplicarse por 1,25 (es decir, $C^{\circ} = R^{\circ} \times 5/4$).

Mi primera excursión fue a un barranco de esos. Regresé cansado a casa, pero cargado de plantas. Días más tarde [del 8 al 12 de enero de 1857] hice una segunda excursión, por cuatro días, a Las Nubes, una cordillera a 8000 pies sobre el mar, seis horas al sureste de aquí. Recibe dicho nombre porque casi siempre está cubierta de nubes, que rara vez provocan lluvias. Definitivamente, se trata de un clima alpino. La temperatura descendió a + 5.5°R por la noche y temprano por la mañana, lo que nos causó un frío glacial.

He recolectado mucho y encontrado cosas bonitas, pero poco es de interés, porque los indios recogen todo para sus amos. Predominan las bromelias; los árboles están

Figura 4. Antigua Guatemala, con el volcán de Agua al fondo.



Fuente: Westervelt (2008).

literalmente sobrecargados de ellas y hasta colapsan, debido a su peso, ya que casi todas las bromelias están llenas de agua. Estoy enviando semillas y helechos a casa, en abundancia. A partir de este viaje hice dos excursiones, que también fueron muy exitosas.⁵

El 17 de enero, acompañado por mi amable compañero de viaje y anfitrión, hice una excursión de un día a la vieja Guatemala, llamada Antigua Guatemala (Figura 4), que fuera destruida por un terremoto en 1776.⁶

La ciudad se encuentra casi entre dos volcanes, los de Agua y Fuego, las dos montañas más bellas del mundo. La excursión se hizo alrededor de este último. El segundo día [18 de enero] pernoctamos en San Miguel de Dueñas, un pueblo localizado entre los dos volcanes, en la casa de un inglés, Wyld, quien posee grandes plantaciones de cactus allí para criar cochinilla. Él y su hijo decidieron unirse a nuestra gira, de modo que la inicia-

mos en la mañana del tercer día. Nuestra caravana estaba compuesta por ocho personas, e incluía porteadores y sirvientes, más seis caballos y burros. Regresamos al sexto día.

*Durante un viaje a Guatemala, el naturalista inglés Frederick DuCane Goodman, editor junto con Osbert Salvin de la monumental obra **Biología Centrali-Americana**, consignó lo siguiente: “[Agosto de 1861] ...luego se dirigió a Dueñas, donde nos quedamos durante algunas semanas en los espacios más encantadores de la casa del señor William Wyld, amigo de Salvin” (Goodman, 1915). Es lógico suponer que esta es la misma persona que hospedó a Wendland, aunque para entonces un hermano suyo, Thomas Wyld (1813-1867), estaba en Guatemala. En cuanto a la cochinilla, los aztecas y los mayas criaban este insecto homóptero sésil, **Dactylopius coccus** (Dactylopiidae), sobre las pencas del cactus **Opuntia** spp., como una fuente de un pigmento rojo llamado carmín.*

5 El 11 de enero, entre otras plantas, Wendland recolectó en Las Nubes los especímenes tipo de *Cicendia stricta* (Gentianaceae) y *Maxillaria atrata* (Orchidaceae). El espécimen tipo (holotipo) es aquel en el cual se basa la descripción taxonómica de una nueva especie.

6 Al parecer, fue más bien tres años antes cuando, el 29 de julio de 1773, una serie de sismos asociados con el terremoto de Santa Marta estremecieron y destruyeron la por entonces denominada ciudad de Santiago de Los Caballeros, hoy Antigua Guatemala.

En este recorrido encontré varias plantas hermosas, entre ellas algunas que habían pasado desapercibidas para mis acompañantes, pero fueron un hallazgo maravilloso para mí, que pude reconocer su valor. El indio que acarrea mis muestras perdió varias de mis

plantas bonitas, lo cual no es raro aquí. En todo caso, fue un recorrido espléndido. Ese paisaje, especialmente desde la Hacienda de Pantaleón, que se encuentra entre el volcán de Fuego y el mar, difícilmente lo volvería a presenciar. Justo frente a nosotros estaba el siempre humeante volcán de Fuego.⁷

Hacia la izquierda y rumbo al norte, a unas 50 leguas de aquí, está el volcán Tolimán —con tres cumbres—, en las hermosas montañas de Atitlán, un poco a la derecha del volcán de Agua y algo lejos del volcán de Pacaya. Estos volcanes son verdaderas obras maestras de la creación, con forma de pirámides de belleza indescriptible, y los tres miden entre 13.000 y 14.000 pies de altura. Aquí vi por primera vez corrientes de ceniza, que el volcán de Fuego expulsó el año pasado, lo que causó gran destrucción.⁸

El sexto día recorrimos Antigua Guatemala, donde mi compañero de viaje me mostró muchas cosas interesantes. El momento de la destrucción debe haber sido terrible, pero ahora la gente se ha asentado una vez más entre los horribles escombros, sin temor alguno. La tercera noche de este viaje tuve que dormir sobre una mesa, usando como colchón la cobija de los aperos de montar a caballo, y como almohada el vasculum.

El vasculum era un recipiente llevado al campo por los botánicos, en el que acumulaban las muestras de plantas hasta que, al final de cada jornada de recolección, pudieran ser colocadas en prensas, para después secarlas. Algunos medían hasta un metro de largo, de forma ovalada en vista transversal, y con una puerta lateral para insertar o extraer el material vegetal. Su diseño varió a lo largo de los años, y de un país a otro. No se cuenta con una descripción de los que Wendland utilizaba.

La cuarta noche dormí en una casa donde guardaban maíz en mazorca, y aproveché para consumir algunas. A la mañana siguiente observé la silueta de mi cuerpo impecablemente moldeada sobre el montón de mazorcas, a la vez que cada mazorca dejó una marca en mi cuerpo. Una noche tuvimos un leve temblor de tierra, pero no lo sentí. En este recorrido tuve que tragar mucho polvo,

sobre todo cenizas, que muchas veces era insoportable. No he visto lluvia durante cinco semanas enteras, aunque tampoco la deseo.

25 de enero. Mis cosas están empacadas. Me voy de aquí mañana, y debería llegar bien a la costa temprano el día 27, para abordar el vapor.

28 de enero. ¡Todo en vano! Mi viaje fue cancelado, y entonces experimenté una de las muchas bromas yanquis. El vapor había llegado en la mañana del día 26, pero partió el mismo día, sin carga ni pasajeros. Estoy de vuelta en [ciudad de] Guatemala y ahora perderé al menos cuatro semanas, debido a la bromita. Al principio tenía dudas sobre qué hacer en estas circunstancias, ya que no puedo permanecer aquí otro mes, y la ruta terrestre [hasta Costa Rica] parece demasiado complicada desde aquí. No obstante, pronto superé mi vacilación y llegué a una resolución firme.

En relación con la supuesta broma, Wendland usa la expresión “yankee prank”, para aludir a un servicio de poco fiar. Asimismo, en la ya citada carta de Skinner a Hooker, describe así ese retraso: “él [Wendland] partió el 26 para ir a tomar el vapor; pero el barco se fue antes de que él llegara al puerto, dejando 11 pasajeros y toda la correspondencia del gobierno, por lo que él debió regresar” (Skinner; 1857).

Yo había estado en Escuintla el 26 de enero y, mientras cabalgaba a la mañana siguiente, varios jinetes que me topé y adivinaron mis intenciones, me informaron que mi viaje hacia el puerto no tenía sentido, pues mi vapor había regresado a Panamá con la mayor normalidad y sin siquiera llevarse los bultos del correo. En esos días supe de muchos viajeros que querían tomar ese vapor. Todo el mundo tuvo que olvidarse del asunto y posponer el viaje cuatro semanas. Aunque el gobierno paga 3000 dólares al año por el servicio, el capitán del vapor, si lo considera necesario, no solo no transporta a los pasajeros, sino que tampoco se lleva el correo, como sucedió esta vez.

En cuanto al citado navío, es casi seguro que se trataba del vapor Columbus, perteneciente a la empresa estadounidense Pacific Steamship Mail Company, llamada también Mala del Pacífico. Cabe acotar que, gracias a los esfuerzos de la Compañía del Ferrocarril de Panamá, a inicios de 1855 se había inaugurado un ferrocarril que conectaba el puerto de Colón (o Aspinwall), en el Caribe, con la ciudad de Panamá. Por

7 Fue en dicho predio donde Wendland recolectó el espécimen tipo de *Spiranthes prasophyllum* (Orchidaceae).

8 El editor del relato original de Wendland acota en una nota al pie que, “según la prensa inglesa, se supone que este volcán tuvo una terrible erupción el 3 de marzo de 1857”.

eso fue que se fundó la empresa naviera citada, para llevar pasajeros y mercadería directamente desde ahí hasta San Francisco, en California (León, 1997). Sin embargo, ante la ausencia de un servicio a los puertos centroamericanos, la Compañía del Ferrocarril llegó a un convenio con los gobiernos y destinó el pequeño vapor *Columbus*, de 460 toneladas, con ese fin. Eso explica la gran demora sufrida por Wendland al perder el buque en el puerto de San José, en Guatemala, que era donde atracaba. En aquella época, el capitán principal del *Columbus* era John Melmoth Dow, quien además era un naturalista aficionado (Hilje, 2013); a él le fue dedicada la guaria Turrialba (*Cattleya dowiana*) por el taxónomo inglés James Bateman (Ossenbach, 2016).

Durante mi infructuosa gira, había conocido al general José María de Garria con su hijo e hija, quienes planeaban ir a Nicaragua.⁹ Habían tenido la misma suerte que yo, y me dijeron que querían viajar por tierra a La Unión [en El Salvador] y que los acompañara, ya que era la única manera de no tener que esperarme cuatro semanas hasta el nuevo viaje del vapor. El padre y el hijo eran verdaderos gigantes, armados con sables de cinco pies de largo. Como también regresaban a la ciudad de Guatemala, fui a verlos tan pronto como llegamos, para discutir nuestro viaje por tierra. Acordamos partir el día 31, y parece que nuestra comitiva será numerosa, pues mucha gente quiere unírseles.

A pesar de los temores iniciales de viajar por tierra, ahora me estoy creando expectativas con esta gira, pues me daría la oportunidad de ver algunas cosas de interés.

En este país, el atuendo de viaje parece muy de aventura. Uno va armado hasta las orejas, previendo cuál arma usar primero, en caso de necesidad. Por lo general llevas un rifle delante tuyo, sobre la silla de montar; a un lado cuelga un sable de cinco pies de largo, con el que en realidad no puedes hacer nada; un cuchillo y una daga van insertados en tu cinturón; los ruedos del pantalón van metidos entre las botas, en las que hay espuelas, que son aún más grandes que las usadas en Alemania. Cuando por primera vez vi al general y su familia —la hija nunca se quedó sin cigarros—, me costó no reírme. Si vieras a un grupo así allí, confundirías a la gente con vagabundos o con equilibristas de circo.

La Unión, 23 de febrero. He llegado aquí sano y salvo, y espero arribar a la tan ansiada Costa Rica en ocho días, si el vapor americano no me defrauda de nuevo. Mi salida de Guatemala se retrasó hasta el 6 de febrero, ya que mis compañeros de viaje aún no estaban listos para partir. Finalmente, y debido a que ya estaba cansado de esperar, decidí viajar solo, pero con un baquiano, por seguridad. Pensé que los demás pronto me alcanzarían, pero me equivoqué pues no los vi nunca más.

El día 8 había llegado a Santa Ana, y el 10 a San Salvador, donde descansé un día. El día 13 arribé a San Vicente, el 15 a San Miguel, y el 22 llegué aquí, a La Unión. Desde San Miguel emprendí una larga excursión a las minas de plata que hay cerca de Tabanco.¹⁰

Mi baquiano era una buena persona, pero bastante temeroso. Él se mantenía tranquilo y satisfecho solo cuando yo tenía mi revólver en la mano, aunque nunca tuve que usarlo. Viajar por este país no es muy peligroso, aunque de vez en cuando ocurren asaltos. Es raro que uno se detenga a conversar con extraños, pues teme que estén mejor armados que uno. Así que, llegué aquí sin ningún incidente. En la travesía sí sufrí debido a los intensos rayos del sol, los cuales me quemaron tanto las manos y la cara, que se me despellearon.

El territorio por el que pasé era muy hermoso casi todo, pero en su mayor parte muy quemado. Con el siguiente correo enviaré las semillas recogidas durante este viaje. No he visto muchas palmas; apenas una especie de *Bactris*, y no hay rastros de *Chamaedorea* ni *Geonoma*.¹¹

24 de febrero. Aquí en La Unión hace un calor agradable, con 29°R a las tres y media de la tarde. De las diez de la mañana a las cuatro de la tarde aquí uno no puede hacer nada. En realidad, la gente disfruta de no hacer nada. Lo mejor aquí es la hamaca, que ocupa el primero, así como el más grande espacio en la habitación, colgando de una pared a la otra. No falta en ninguna habitación, y sirve como un sofá. A todo extraño o visitante se le ofrece un asiento en ella. Como lo mencioné, el país es hermoso, incluso maravillosamente hermoso y me gusta mucho, excepto por la gente que lo habita. Actualmente, debido a la guerra en Nicaragua, cada extraño es confundido con un estadounidense y es honrado con la designación

10 El Tabanco era una mina de oro y plata cerca de San Miguel, hoy abandonada.

11 De esta ocasión, en GOET se cuenta con al menos un ejemplar de una especie de *Bactris*.

9 Quizás su apellido correcto era García o Garriga.

de “yanqui”; este término también es proferido hacia algunos extranjeros de vez en cuando.

La guerra en Nicaragua se refiere a las luchas de los ejércitos centroamericanos contra las huestes filibusteras comandadas por William Walker (1824-1860). Ante la interminable pugna histórica entre los partidos Liberal y Conservador, por medio del periodista estadounidense Bryan Cole, el líder liberal Francisco Castellón logró el apoyo militar de Walker, periodista, abogado y médico, quien vivía en California, y en 1853 había hecho una incursión militar en Baja California y Sonora, México. Walker llegó a Nicaragua en junio de 1855 con su propio grupo de mercenarios. A partir de cierto momento contó con el respaldo de los estados esclavistas del sur de EE.UU., interesados en instaurar la esclavitud y anexarse los cinco países centroamericanos (Obregón, 1991). Aunque en 1856 incluso se convirtió en presidente de Nicaragua, en 1857 sería derrotado por una coalición de ejércitos centroamericanos, liderada por Costa Rica.

1° de marzo. Ayer hice una excursión al volcán Conchagua, que resultó muy satisfactoria. Encontré una palma cerca de allí, una especie de *Copernicia* o de *Brahea*.¹²

3 de marzo. Es posible que el vapor regrese de Guatemala, y entonces podré estar en Costa Rica en tres o cuatro días. Conocía a las garrapatas, posiblemente uno de los insectos más terribles que existen, y no me gustan en absoluto. La única manera de mantenerlas lejos de ti, es un traje de lino o muy ajustado. Si has estado en el bosque durante el día, puedes tener la certeza de que, al regresar a casa, estarás completamente cubierto por ellas. Mi viejo amigo Peter Kreitz, el apasionado cazador en Guatemala, me dice que “no le tengo miedo a nada en el mundo, pero prefiero enfrentarme a un tigre que a las garrapatas”.

Las garrapatas no son insectos, sino arácnidos. Al respecto, también se equivoca Eduard Otto, editor del relato original de Wendland, quien en una nota al pie indica que “yo también tuve que soportar la más horrible de todas las plagas, en el trayecto de Caracas a Orituca [Orituco], en la zona de Las Gartigas [Artigas, en

¹² No se conocen recolecciones de *Copernicia* ni *Brahea* por parte de Wendland. No podría tratarse de *Copernicia*, pues este género no está presente en Centroamérica; por tanto, no hay duda de que era una especie de *Brahea*.

Venezuela]; este pequeño insecto es peor que cualquier especie de mosquito”.

En un pueblo donde pernocté, el dueño de la casa me agradeció que trajera flores conmigo, porque pensaban que no las había en el lugar del que yo provenía.

6 de marzo. El esperado vapor finalmente ha llegado, y zarpará hoy al mediodía. Aún tengo un poco de fiebre, de estar en este lugar insoportable, pero con la ayuda de un tal Dr. Bernhard, a quien conocí en San Miguel, espero recuperarme pronto. Este ataque febril no me impedirá abordar el vapor hacia Puntarenas (Figura 5A) y así alejarme de aquí cuanto antes.

El médico alemán Ernst Carl Bernhard había vivido en Nicaragua previamente, donde se ennovió con su compatriota Luisa Mertens, quien era la esposa del abogado Fernando Streber, y después convivieron en El Salvador. Streber se estableció en Costa Rica, como secretario de la Sociedad Berlinesa de Colonización de la América Central, cuyo líder Alexander von Bülow —ingeniero y militar—, impulsaba la creación de una colonia alemana en Angostura, Turrialba (Hilje, 2020).

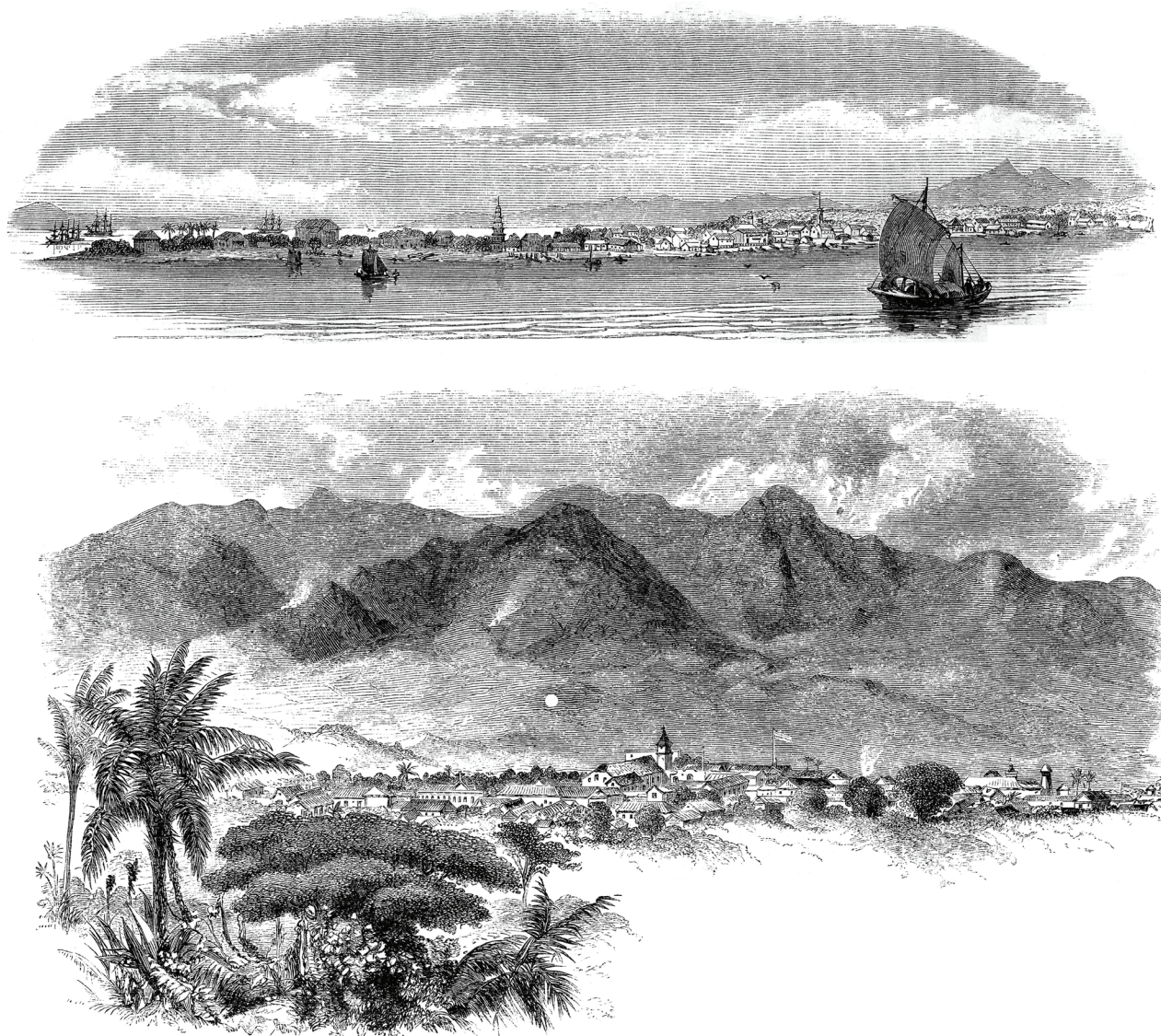
Puntarenas, 9 de marzo. Me siento mucho mejor aquí, y espero recuperarme pronto. Mañana por la tarde saldré hacia San José, donde continuaré escribiendo mis cartas.

San José, Costa Rica, 4 de abril. En mis últimos informes mencioné que tenía una leve fiebre, pero esto pronto se resolvió y mi condición ahora no es para preocuparse. El 10 de marzo iba a partir hacia San José, pero me quedaron mal con las mulas y no pude partir hasta la tarde siguiente, después de contratar otras. Pasé la primera noche en Esparza, la segunda en Atenas, y la tercera en San José (Figura 5B).

Durante los primeros dos días, el camino me condujo a través de la hermosa vegetación tropical, pero era insoportablemente polvoriento, ya que no ha llovido durante mucho tiempo, como en Guatemala. Mis dificultades se agravaron por el hecho de que el camino siempre estaba bloqueado por cientos de bueyes que llevaban café al puerto.

Puntarenas era, y aún lo es, el principal puerto en la costa Pacífica de Costa Rica. Estaba conectada con San José, la capital, mediante el Camino Nacional, una calzada empedrada de 140 km de longitud, apta para carretas. Puesto que el café se cosecha durante la estación

Figura 5. Vistas de Puntarenas (A) y de San José (B) en 1858.



Fuente: Meagher (2008).

seca (diciembre-abril) y era transportado a Puntarenas en carretas tiradas por bueyes, para ser exportado a Europa, Wendland debió presenciar tan febril actividad comercial. Cabe acotar que tanto en el caserío de Esparza como en el de Atenas, localizados a lo largo de esa ruta, había albergues bastante rústicos.

Al tercer día, cuando ya estaba en la altiplanicie de San José, un fuerte viento del este me cubrió de polvo, mientras el aire estaba despejado y seco. Estos vientos son dañinos para aquellos que vienen de la costa, y a menudo muy peligrosos; en mí no tuvieron más efecto que

quemarme la nariz, las mejillas y las manos, aunque esto último fue bastante doloroso.

Cuando estaba en San José, entregué mis cartas de recomendación al cónsul Nanne y al Dr. Hoffmann (Figura 6A-B). En ambos casos llegué a conocer personalidades muy agradables, y fui recibido por ellos de la manera más amable.

En cuanto a estos dos compatriotas, Guillermo Nanne (1828-1895) nació en Hannover, y había llegado a California durante la “fiebre del oro”, tras lo cual

Figura 6. Guillermo Nanne (A) y Karl Hoffmann (B).



Fuente: Clara Nanne y Silvia Meléndez, respectivamente.

se marchó a Perú y Chile, donde tampoco tuvo éxito. En Costa Rica se dedicó a numerosas actividades comerciales, a la producción de café y la minería, directivo y comandante del primer Cuerpo de Bomberos y director general del Ferrocarril de Costa Rica (1873); además, por un tiempo fungió como cónsul (Hilje, 2013). Se casó con Mercedes Escalante en 1854, con quien procreó nueve hijos. Después se trasladó a vivir a Guatemala, donde se involucró con sus hijos en la construcción del ferrocarril del puerto de San José a Escuintla; está enterrado allá. En el caso de Hoffmann (1823-1859), a quien se aludió previamente, nació en Stettin, Prusia. Su esposa se llamaba Emilia. Era el mejor médico residente en Costa Rica (Hilje, 2007).

Hoffmann está interesado especialmente en las ciencias naturales, y ya ha recolectado un gran número de plantas, además de que me sugirió varios buenos lugares para recolectar. Pasé horas bastante agradables en su casa; su esposa es de Berlín. No tienen hijos. En 1848 se había involucrado tanto en los movimientos políticos en Alemania, que había tenido que abandonarla, sin ninguna perspectiva de que se le permitiera retornar. Puesto que obtiene un ingreso significativo gracias al ejercicio de su profesión de médico, puede vivir mejor que muchos otros.

En su casa, con frecuencia parecen darse cita los alemanes. Aquí hay muchos alemanes que, ya sea por estar

comprometidos políticamente, o ya sea por estar — como se suele decir—, “cansados de Europa”, cambiaron la vieja patria alemana por venirse a vivir en este lugar. En esta república modelo, los que soñaban con el republicanismo en su mayoría dan rápidamente un giro completo y se convierten en totalmente lo contrario, además de que, por lo general, se curan de su delirio y, si se les permitiera volver a Alemania, con seguridad serían los ciudadanos más tranquilos del mundo.

Es evidente que en los dos párrafos precedentes Wendland alude a la llamada Revolución de 1848 contra la monarquía absoluta, que no tuvo tanta importancia en Hannover como en el poderoso reino de Prusia. Con ella no se logró el anhelo de establecer un régimen republicano y democrático. Como se documenta en Hilje (2013), Hoffmann y von Frantzius —al igual que su mentor Rudolf Virchow, proponente de la Teoría Celular, así como otros notables científicos e intelectuales—, tuvieron una muy activa participación en dichas jornadas insurreccionales. Ello les costó la persecución del gobierno prusiano y, en gran parte, explica su decisión de instalarse en Costa Rica para siempre. Sin embargo, como se percibe de manera implícita en el relato de Wendland, de la historia del desarrollo de Costa Rica y de los escasos años que llevaba como república, no podía ver sino el contraste de la situación con la de su propio país, y lo supone suficiente como para que los

otrora revolucionarios hubieran cambiado ya, radicalmente, de credo político.

Me alegró mucho reencontrarme con un viejo amigo de Quickborn, un rebelde joven comerciante de Buxtehude de apellido Winter quien, al igual que su amable esposa, nació en Hamburgo. ¡Cómo en un país extranjero los tonos profundos y cómodos de nuestra lengua alemana baja golpean el corazón tan poderosa y conmovedoramente al mismo tiempo! Con estos conocidos uno puede tener una conversación agradable y reposada, y evocar los buenos tiempos vividos en Alemania.

Federico Winter, llegado en 1856, estaba casado con Juana Dreisde, y tuvieron un molino para trigo en las cercanías del río Torres, en las afueras de la capital (Hilje y Torres, 2018); en 1859 su esposa reclamaba que se había ido de país sin avisar, y la dejó desprotegida legalmente, pues los bienes estaban a nombre de él. En cuanto a Quickborn, es una ciudad en el distrito de Pinneberg, en Schleswig-Holstein, cerca de Hamburgo. Por su parte, el alemán bajo es una lengua germánica occidental que se habla principalmente en el norte de Alemania y la parte nororiental de los Países Bajos.

Aquí en San José alquilé una habitación, por la que tengo que pagar \$ 8.50 al mes.¹³ También tengo un compañero, intérprete, secuaz y similares, etc., todo en un solo individuo. Se trata de un alemán de apellido Jäger; le pago \$ 20 al mes, tiene comida gratis y vive conmigo. A menudo me comentan que debo estar satisfecho con tan barata adquisición. Él está a mi entera disposición, y siempre listo para encaramarse a un árbol y apear una planta, algo a lo cual ningún indio puede ser inducido, aunque le ofrezcan todos los tesoros de la India.

Gerhard Jäger Balle, originario de Flenburg, por entonces frisaba los 28 años (Hilje y Torres, 2018). Se ignora cómo y cuándo llegó a Costa Rica. Después de trabajar para Wendland fue ayudante de von Frantzius como recolector de animales (Hilje, 2013). Posteriormente fue empleado de la casa Joy y von Schröter, y después fue socio de sus dueños, el inglés Eduardo Joy y el alemán Otto von Schröter; hasta convertirse en un acaudalado empresario. Falleció a los 71 años y, aunque permaneció soltero, tuvo varios hijos con Vicenta Elizondo Acuña, de oficios domésticos. Al morir, entre sus bienes ha-

bía dos cajas de aves disecadas, lo cual revela su interés por la vida silvestre, que quizás se inició en su relación con Wendland.

Permanecí en San José hasta el 21 de marzo, y después emprendí un viaje a Turrialba, a través de Cartago. Regresé el día 31.

Esta gira fue muy exitosa, ya que traje casi un centenar y medio de plantas secas. Las plantas vivas están aquí en el patio de la casa donde vivo, donde las preparé para su envío. Turrialba, al este de Cartago, realmente pertenece a la región cálida, y está rodeada de vegetación exuberante (Figura 7).

Figura 7. Panorámica del valle de Turrialba.



Fuente: Luko Hilje.

La ciudad de Cartago, localizada a unos 25 km al este de San José, fue la capital de Costa Rica durante la época colonial. Turrialba, que es el cantón más grande de la provincia de Cartago, originalmente era un lugar típico del Caribe, con extensas selvas tropicales. Cuando Wendland visitó esta región, Turrialba era un villorrio ubicado en las lomas de Colorado, cerca de Naranjo (Juan Viñas), pero luego fue trasladada al amplio valle donde está hoy (Hilje, 2018).

Encontré cinco *Carludovica* (Figura 8A), palmas, una cicadácea, tal vez *Zamia skinneri* [hoy *Zamia neurophyllidia*] (Figura 8B), así como un montón de hermosas plantas de follaje, entre otras cosas. De la mayoría de ellas recolecté semillas, al igual que recogí troncos, tallos, rizomas y similares.

¹³ El peso, que era la moneda local de entonces, era equivalente al dólar (Hilje, 2013).

Figura 8. *Carludovica rotundifolia* (A) y *Zamia neurophyllidia* (como *Z. skinneri*) (B).



Fuente: Hooker (1889, 1861), respectivamente.

Carludovica es un género de unas cuatro especies, pero en la época de Wendland era una entidad taxonómica más amplia, e incluía a la mayoría de los géneros hoy pertenecientes a la familia *Cyclanthaceae*. Cabe acotar que, aunque parecen palmas, no lo son. De una de ellas (*Carludovica palmata*), conocida en Costa Rica como *chidra*, *chirrabaca* o *estococa*, y en Ecuador como *palma toquilla*, en dicho país se confeccionan los elegantes sombreros de jipijapa.

Pasé varios días largos y agotadores, sobre todo en la excursión a una hacienda o granja que estaba cuatro horas cuesta arriba. Durante casi todo el recorrido, el lodo me llegaba hasta las rodillas, y a menudo estuve a punto de atascarme.

En esta gira encontré la citada *Zamia*, así como *Maranta warszewiczii* [hoy *Goepertia warszewiczii*] (Figura 9), que hubiera deseado recolectar mucho tiempo antes, y confieso que me siento celoso de que von Warszewicz se me adelantara en descubrirla. La planta se podía ver en todo su esplendor, al igual que *Maranta albolineata*

[hoy *Calathea ornata*]. Por otra parte, yo había hallado un muy hermoso *Costus*, de hojas oscuras aterciopeladas [*Costus malortieanus*], algunas gesneriáceas muy hermosas, un espléndido *Siphocampylus*, y varias cosas más. Tengo troncos bastante pequeños de dos de los helechos arborescentes más bellos de aquí, y espero enviarlos sin problema, para que pueda mantenerlos vivos y cultivarlos más adelante en Alemania.

De las plantas citadas en este párrafo, *Calathea ornata* era bien conocida por los horticultores en aquel tiempo, aparentemente introducida por el botánico y horticultor Jean Jules Linden (1817-1898), e incluida por primera vez en su catálogo en 1849. Asimismo, aunque Wendland cita el nombre del género *Siphocampylus*, lo más probable es que se topara con una especie del género *Centropogon*, ya que no era posible encontrar ningún verdadero *Siphocampylus* a lo largo de esa ruta. En relación con Josef von Warszewicz, a este naturalista polaco —quien se adelantó nueve años a Wendland, pero intercambiaron correspondencia en Alemania—,

Figura 9. *Goepertia warszewiczii*.



Fuente: Planchon (1853-54).

se aludió en la introducción; también recolectó en Suramérica.

Secar las plantas implica mucho trabajo, sobre todo en las regiones más húmedas. En Europa no se tiene idea de lo que es esta humedad; de todos modos, allá uno tiene percepciones completamente diferentes sobre cómo es todo aquí. Aquí todo está mal, no existe el libre albedrío, uno no tiene el control de sí mismo, todos los cálculos están equivocados. No necesitas apresurarte para nada, y puedes reconocer a los recién llegados por su apresuramiento, lo que lamentablemente empeora las cosas, en vez de mejorarlas. Este es un país donde todo es informal. Aquí un momento equivale a por lo menos una hora, si no es que a varios días.

Todavía no he hallado orquídeas grandes, pero sí muchas especies pequeñas. En las cercanías de Cartago encontré una maravillosa bromeliácea, la más bella de esta familia, que no conocía hasta ahora.¹⁴ Los helechos que tengo son espléndidos y, por lo tanto, no sin valor; no son

muy grandes, pero se convertirán en hermosos ejemplares tan pronto como lleguen sanos y salvos allá, con un poco de suerte.

Había planeado una excursión al volcán Barva para el 8 de mayo, después de lo cual escalaré el Irazú. A principios de mayo comenzaré una excursión importante al río Sarapiquí, que durará al menos tres semanas.¹⁵

Todos los sábados hay un mercado semanal. El artículo más común es el corazón de palma, del cual conté de 500 a 1000 trozos. Aún no conozco la especie, pero una parece ser del género *Geonoma* y el otro de *Euterpe* u *Oreodoxa*. Entre las plantas recolectadas en Turrialba también hay una especie de *Iriartea*. Esta planta se ve gloriosa en medio de la naturaleza; las raíces emergen del tronco a partir de ocho pies hacia arriba. Las camaedreas también emiten raíces aéreas y dirigidas hacia abajo.

El corazón de palma, conocido localmente como “palmito”, equivale a las hojas no desarrolladas que se

¹⁴ No se conocen especímenes de ninguna bromeliácea recolectada por Wendland en esos días.

¹⁵ El volcán Barva se localiza 22 km al norte de San José. Al parecer, Wendland no lo escaló en esa fecha, sino un poco antes.

*mantienen en el meristemo apical. Por lo general se extraía de especies silvestres, como **Iriartea deltoidea**. Actualmente, la extracción del palmito de especies silvestres está prohibida, y se obtiene de brotes jóvenes de pejibaye (**Bactris gasipaes**), cuyo fruto es muy apetecido. La otra planta que Wendland menciona podría ser la sirtuba (**Geonoma interrupta**), de sabor amargo, pero muy gustada.*

San José, 23 de abril. El día 5 fui a Alajuela con Winter a ver al Dr. von Frantzius (Figura 10A), con la intención de conocerlo, y también pedirle información y consejos sobre la excursión que realizaré a Sarapiquí. Percibí en él a un hombre muy interesante e informado.

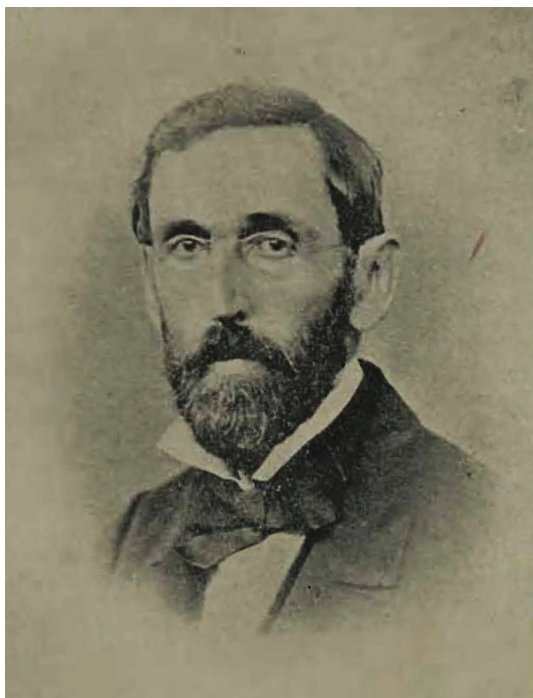
Durante su estadía de poco más de 14 años en Costa Rica, Alexander von Frantzius (1821), nacido en Danzig, hizo importantes aportes en ornitología y mastozoología, así como en geografía y etnografía (Hilje, 2013). Entre 1854 y 1857 vivió en Alajuela, lugar de clima cálido y seco, debido a que padecía de asma desde joven; después residiría en San José. Regresó a Alemania en 1868, y murió en Friburgo en 1877. Aunque publicó un extenso artículo sobre la región norteña del país, donde está Sarapiquí (von Frantzius, 1999), en realidad no

conocía a fondo esa zona, pues él iba poco al campo, debido a sus ocupaciones de médico y al asma que lo afectaba (Hilje, 2013)

En Alajuela recibimos la primera lluvia, la cual no duró mucho, pero cayó con tal fuerza, que pronto todo se inundó. A la una de la mañana volvimos a casa, bajo la maravillosa luz de la luna.

El 8 de abril, víspera del Jueves Santo, fui de gira a Santa Ana, acompañado por Winter y un farmacéutico de apellido Braun (Figura 10B). Este último nació en Baviera y había sido buscador de oro en California, donde estuvo largo tiempo. Creía que podía encontrar oro aquí también, por lo que llevó una pala, una macana y una bandeja; en unas pocas horas había lavado nada menos que 16 gramos de oro. Me divertí mucho su técnica, pues era la primera vez que la veía. En este recorrido encontré varias plantas muy hermosas, incluida una especie de *Adiantum*, una rubiácea [*Rogiera cordata*] de floración espléndida —la misma de la cual envié semillas desde Guatemala a principios de enero— y una aroidea (*Syn-gonium*), con una hoja aterciopelada, cuyo nervio central es blanco plateado.

Figura 10. Alexander von Frantzius (A) y Juan Braun (B).



Fuente: Luko Hilje y Rafael Alberto Moya Braun.

*Este lugar se ubica al oeste de San José, y es la localidad del espécimen tipo de **Xanthosoma wendlandii**; asimismo, **Syngonium wendlandii** es común en las cercanías de Santa Ana. Ellos posiblemente visitaron Río Oro, sitio donde en el pasado hubo una pequeña mina de oro (Hilje, 2013). Juan Braun (1824-1880) era farmacéutico, y tuvo una botica en San José, además de que enseñó latín, geografía e historia en la Universidad de Santo Tomás, la primera en el país; se casó con Elena Bonilla Carrillo, con quien procreó siete hijas y un hijo. Aficionado a la naturaleza, acompañó a Hoffmann en su ascenso al volcán Barva, y en 1864 organizó una expedición al volcán Turrialba, de la cual escribió un amplio relato (Hilje, 2008).*

Planeamos este viaje de manera deliberada durante los días de Semana Santa, para no estar en San José y así evitarnos ser molestados por el clamor de la gente que asiste a las muchas procesiones que se realizan durante las festividades religiosas. Una procesión ya había tenido lugar el Domingo de Ramos [5 de abril], que representa la entrada del Salvador a Jerusalén. Imagínesse un muñeco curiosamente decorado, montado en un burro y seguido por una fila de burros, así como dos clérigos a cada lado para sostener el muñeco ante los movimientos del inquieto burro, detrás de los cuales avanzaban los cleros mayor y menor de la ciudad. Alrededor se desplazaba una muchedumbre, que gritaba de manera estridente.

La noche del Sábado Santo, en medio de la gritería de los jóvenes de la capital, instalaron un cadalso en la plaza del mercado [Plaza Principal], para ahorcar a Judas después de la medianoche. El espectáculo comenzó temprano, a las tres de la madrugada del domingo, y la música y los gritos en absoluto parecían provenir de una festividad cristiana. Al amanecer, Judas —un muñeco de aspecto extraño, vestido como un yanqui— fue jalado y levantado en la horca, en medio de furiosos gritos, música y fuegos artificiales. El propio cuerpo de Judas estaba lleno de pólvora, la cual estalló y perforó su cuerpo, con una explosión tan fuerte como la de un cañón. El viernes y el sábado también había habido grandes procesiones.

Durante la Semana Santa, el 11 de abril hice una excursión al Irazú (Figura 11), un volcán de 12.000 pies de altura. Cabalgué primero a Cartago, desde donde ascendí temprano al día siguiente. La cabaña deshabitada en la que me alojé durante tres noches consecutivas, estaba a unos 9000 pies. Aunque en los días previos disfruté

del tiempo más hermoso imaginable, lo peor que podría acontecer ocurrió en este viaje. La lluvia empezó por la tarde del primer día y a la mañana siguiente estaba muy nublado, pero no permití que eso me disuadiera. No obstante, cerca de las diez de la mañana la niebla se convirtió en una intensa lluvia y me empapó por completo, lo que me obligó a regresar.

Figura 11. El cráter del volcán Irazú y sus inmediaciones.



Fuente: Luko Hilje.

El Irazú es el volcán más imponente de la Cordillera Volcánica Central, con una altura de 3432 m. En cuanto a la cabaña citada, es posible que se tratara del rancho del lugareño Benito Guillén, en Potrero Cerrado (2196 m), en el cual se hospedaron otros expedicionarios en diferentes épocas.

A pesar de tan mal tiempo, obtuve una buena cosecha, y recolecté una magnífica *Mahonia* y una especie de *Puya*, entre otras plantas.¹⁶ Cuando regresamos al rancho, que se utilizaba para labores agrícolas, encendí un fuego, cociné algo para comer, me calenté, sequé mi ropa y preparé las muestras de plantas. La lluvia duró hasta bien entrada la noche.

A la mañana siguiente, cuando el tiempo prometía mejorar, partimos temprano, y aunque de nuevo se tornó muy brumoso y después llovería de nuevo, logramos alcanzar la cima del volcán. Sin embargo, para mi gran pesar, tuve que renunciar al ansiado disfrute de poder contem-

¹⁶ No se conocen muestras de *Mahonia* (Berberidaceae) recolectadas por Wendland. Asimismo, no hay especies del género *Puya* en la Cordillera Volcánica Central, aunque sí hay dos en la cordillera de Talamanca.

plar los océanos Atlántico y Pacífico desde un mismo punto.¹⁷ Más bien, nos costó encontrar la ruta de regreso al rancho.

Encontramos una gran abundancia de un espléndido *Odontoglossum*, probablemente una nueva especie, así como *Odontoglossum grande*, dos puyas de flores verdes, otra especie de *Berberis*, algunos helechos hermosos, etc.

Posiblemente se trata de Odontoglossum schlieperianum. En cuanto a Odontoglossum grande [hoy Rossiglossum grande] hay un error; pues esta especie no está en Costa Rica, aunque sí en México, Guatemala y Honduras. Asimismo, no se conocen muestras de ninguna especie del género Berberis recolectada por Wendland.

Después de pasar la tercera noche en el rancho, regresamos a San José a la mañana siguiente, vía Cartago. No vi palmeras allí, pero hay tres especies de roble [*Quercus* spp.], que son los árboles predominantes en la región boscosa alta. En la parte superior encontré una especie de *Garrya* [*Garrya laurifolia*], varias vacciniáceas, un hermoso *Myrtus*, una umbelífera alta [*Myrrhidendron donnell-smithii*], *Gnaphalium*, que es una planta similar a *Aconitum*, etc.¹⁸

Me duele que tuviera tan mal tiempo en esta excursión, pero pienso retornar, pues la vegetación es espléndida ahí arriba. Mi chaqueta de invierno me fue muy útil durante este viaje, pues a esa altitud el viento era muy fresco y la lluvia nada cálida. Aunque el cambio de temperatura no me causó un efecto desagradable, preferí frotarme con alcohol y tomé un baño de pies calientes en el rancho, para evitar un resfrío.

De todas las plantas que encontré ahí, me gusta en particular una especie de *Loranthus* [*Psittacanthus* sp. (Loranthaceae)], con profusas flores amarillo-anaranjado, grandes y largas, la cual crece en grandes cantidades sobre los robles. Considero que es la más hermosa especie de dicho género, y que sería uno de los adornos más espléndidos en nuestros invernaderos, si fuera posible

17 En efecto, es posible ver ambos mares desde la cima del volcán Irazú, pero solo cuando los días son claros en ambas vertientes. Hoffmann fue uno de los pocos y afortunados exploradores que pudo verlos, en 1855 (Hilje, 2006).

18 No se conocen muestras de la familia Ericaceae recolectadas por Wendland en estas fechas, ni tampoco especímenes de la familia Myrtaceae. Los ejemplares anotados por él como *Gnaphalium irazuense* y *G. roseum* si fueron recolectados en esas fechas en el volcán Irazú.

cultivarla de manera adecuada. También he podido hallarla creciendo aquí y allá, sobre leguminosas y mirtáceas grandes, a una altitud de 8000 a 10.000 pies, donde la humedad es muy alta.¹⁹

San Miguel, 14 de mayo. El 7 de mayo salí de San José, para hacer el recorrido hasta el Muelle, y deseablemente hasta San Juan del Norte (Greytown).

Muelle, en la ribera izquierda del río Sarapiquí, era el lugar donde quienes pretendían viajar a Europa o a la costa oriental de EE.UU. podían tomar botes o lanchas para navegar por dicho río. Estaba a unos 55 km de La Trinidad, en la desembocadura en el río San Juan, y desde ahí había que navegar unos 50 km para llegar a San Juan del Norte, en la costa caribeña de Nicaragua.

Un alemán que viajará pronto a Europa y que vive en Costa Rica me ha ofrecido llevar algunas plantas, que ahorita estoy empacando. Espero regresar a San José a mediados de junio. La vegetación aquí es espléndidamente hermosa. Hay palmeras en tal abundancia, que le bloquean a uno la vista por completo. También hay hermosas gesneriáceas. Tan pronto como haya terminado la expedición actual, enviaré una descripción especial de ella.

Ayer y hoy el calor ha sido muy intenso aquí; ahora está lloviendo, y esta tarde me empapé mientras recolectaba un ejemplar de *Chamaedorea graminifolia* (Figura 12), así como una nueva y muy hermosa especie de *Geonoma*. Hay apenas unas pocas orquídeas aquí, pero muchas palmas, las cuales me confunden por completo; por desgracia, rara vez puedo obtener semillas. Las palmas de abanico parecen estar restringidas a las zonas cálidas. También aproveché para capturar algunos insectos y aves.

En relación con las alusiones a plantas en los dos últimos párrafos, Wendland omite mencionar que el 10 de mayo recolectó la espectacular aroidea Anthurium scherzerianum; así consta en una carta escrita a mano por él (Möller, 1903). Asimismo, él etiquetó la nueva especie como Geonoma microstachya, que posiblemente es la actual Geonoma ferruginea. En cuanto al relato sobre su expedición a Sarapiquí, Wendland cumplió su palabra; una parte aparece después, y especialmente en el segundo artículo de esta serie.

19 Wendland recolectó otra especie de matapalos (familia Loranthaceae) en esas fechas, identificada como *Struthanthus*.

Figura 12. *Chamaedorea graminifolia*.



Fuente: Kerchove (1878).

Desde San Juan del Norte informaré más acerca de la cancelación de mi gira, pero reservaré la mayor parte de mi relato para cuando regrese a San José.

San José, 2 de junio, 1857. Del encabezado y la fecha se puede captar que estoy de vuelta en San José, adonde retorné a salvo ayer al mediodía. Tan pronto como llegué aquí, pregunté por el correo europeo, pero aún no ha llegado.²⁰

Todavía no he tenido respuesta a mi carta del 2 de febrero, aunque el correo se espera en estos días. Pero ansío recibir noticias tuyas y de tu salud. Quiera el cielo que todo esté bien contigo y los demás. En los últimos días te he evocado a menudo y con cariño, y aunque no he sentido nostalgia, no puedo negar que muchas veces me he

dicho a mí mismo: “Bueno... , si pudiera estar allí, aunque fuera por unas pocas horas, y dar un paseo por los invernaderos con el viejo. Qué limpio y ordenado debe estar todo allí, qué bonito ver florecer los pelargonios, qué maravilloso sería sentarnos frente a nuestra puerta”, etc. Entonces, de soslayo miro el dibujo de E., que está colgando en la pared, frente a mí, debajo del cual están escritas las palabras: “Así es, querido Hermann, cómo se ve nuestro lugar en verano”.²¹ En mi mente los veo a todos caminando frente a la casa. En este momento, para ustedes son las ocho y media de la noche, y habrán cenado, por lo que no es de extrañar que, aún sin quererlo, ¡piense en panqueques y ensalada, y la boca se me haga agua! Pero, bueno... , basta ya.

Te seguí en mi imaginación, y ahora quisiera que me sigas, pues deseo contarte sobre la excursión de San José al río Sarapiquí, o acerca de la lucha de un recolector con el mundo animal y la naturaleza exuberante. Además, tengo aún más tiempo para hacerlo, porque he regresado de ese recorrido con los gérmenes de las llamadas enfermedades de aclimatación, que se manifiestan como trastornos hepáticos y estomacales, y un médico local me ha ordenado abstenerme de toda actividad extenuante durante un tiempo.

Si no supieras por dónde fluye el Sarapiquí, puedes verlo en el mapa (Figura 13) que está en el libro *La República de Costa Rica*, de Wagner y Scherzer. Me había preparado lo mejor que pude para esta excursión. En parte, mis preparativos los basé en la lectura de ese libro, así como en los comentarios de personas que en diferentes momentos han transitado de San José hasta San Juan del Norte, o Greytown, como los ingleses llaman a dicho puerto.

²⁰ El correo proveniente de Europa llegaba a San Juan del Norte, donde era recogido cada dos semanas, y trasladado a caballo por un posta hasta la capital.

²¹ Se ignora quién era “E”.

Figura 13. Mapa de Costa Rica mencionado por Wendland.



Fuente: Luko Hilje (colección personal).

Como se discute en Hilje (2013), el cartógrafo inglés John Baily elaboró y publicó un detallado mapa de Centroamérica en 1823. Cuando, en 1851, se publicó el libro **Bosquejo de la República de Costa Rica** (Molina, 2007), en él se redibujó la porción correspondiente a Costa Rica. Posteriormente, dicho mapa fue incluido en el libro de los viajeros Moritz Wagner y Carl Scherzer, quienes por cuenta propia visitaron Centroamérica en 1852-1853, el cual fue publicado en Leipzig en 1856 (Wagner y Scherzer, 1974). El primero era médico y químico, mientras que el segundo era tipógrafo. Dicha obra, de muy ricas narraciones, fue famosa, y atrajo muchos alemanes a Centroamérica, incluido el propio Wendland, como él mismo lo confiesa.

“¿Quieres ir a Sarapiquí?”, me preguntó uno de ellos. “Bueno..., entonces te deseo un viaje feliz. Dios sabe

que, aunque me dieras algo, yo no bajaría contigo allá. Hice el viaje una vez, y nunca más lo intentaré”.

“¿Quieres ir al Sarapiquí?”, pregunta otro. “Entonces abastécete de provisiones, pues no vas a conseguir nada ahí. Lleva de todo contigo, y en abundancia. No serías el primero en morir de hambre allí. Toma al menos doce botellas de coñac, del cual tengo una buena reserva. Llegarás más lejos con un bañito en coñac que con un peso (dólar)”.

“¿Quieres ir al Sarapiquí?”, pregunta una tercera persona. “Ahí abundan los tigres. No debes regresar de ahí sin haber tirado al menos media docena de tigres, leones, tapires, ciervos o jabalíes. Solo lleva contigo a Jesús, o tal vez el viejo te acompañe. Ellos saben cómo cazar tigres. Mira, estas pieles son de allá. Mira aquí..., Jesús lo perforó con una lanza”.

Los nombres correctos de estos mamíferos son: jaguar (Panthera onca), puma (Puma concolor), danta (Tapirus bairdii), venado cola blanca (Odocoileus virginianus) y chanco de monte (ya sea Tayassu pecari o Pecari tajacu). En cuanto a la persona aludida, no se refiere a Jesucristo, sino a Jesús Sancho, hijo de Manuel Sancho, quien era el dueño de un albergue en San Miguel. De ellos hay abundantes menciones en el segundo artículo de esta serie.

“¿Quieres ir al Sarapiquí?”, pregunta una persona más. “Bueno... entonces, te felicito, pues encontrarás hermosa vegetación allí. Pero primero debes saber cuán difícil es secar una planta ahí. Tan solo espera, y le darás gracias a Dios de regresar. ¡Esa lluvia! ¡No tienes idea, pues ahí llueve 366 días al año, y los caminos son verdaderos hoyos de barro! Las mulas se hundirán hasta las orejas una y otra vez, te lanzarán hacia adelante y terminarás hundido hasta los codos en el barro, sin ni siquiera agua para lavarte. Y eso es poco. Sí, entonces sabrás por cuenta propia cómo son en realidad los caminos en Costa Rica. Hasta ahora has conocido solo buenos senderos, gracias a la estación seca, pero está por comenzar la estación lluviosa. También te topará con abismos donde, si es que padeces de vértigo, te aconsejo que mejor te desmontes, pues allí hay lugares sumamente peligrosos”.

Este fue el tipo de respuestas que recibí a mis indagaciones. Después de preguntar detalles sobre diferentes aspectos, pude adquirir una idea aproximada de la belleza de la zona y de los problemas a enfrentar, así como de las previsiones que debía tener.

Me orienté por los criterios de los hombres que me parecieron ser los más pragmáticos. Así que, acopié las cosas esenciales para mantenerme por tres o cuatro semanas, y empecé mi expedición el 7 de mayo.

Mi pequeña caravana consistía en Jäger, el alemán que había contratado para acompañarme en mis excursiones por Costa Rica, y que hizo todo el recorrido a pie junto con el guía, dos bestias de carga, un guía y yo, que me monté en una mula.

Al mediodía salimos de San José hacia Heredia, un pequeño y amigable pueblo, a dos horas de San José. Aunque me hubiera gustado haber cabalgado por unas horas más, debido al buen tiempo, el mulero no quiso, por motivos en parte egoístas y en parte entendibles; en resumen, tuve que acatar lo que él decidió. Aquí los mu-

leros tienen reglas muy rígidas, y parecen haber entrado en una especie de complicidad con los burros y sus híbridos, como resultado de las labores que han realizado juntos desde siempre. En tales casos no sirve regañar, suplicar, ni pagar más; solo quizás en caso de emergencia se podría hacer algo al respecto.

No me percaté del verdadero motivo de mi involuntaria estada en Heredia, sino hasta la mañana siguiente, cuando supe que había un mercado semanal, donde don Camilo, el mulero, dijo que tenía que hacer algunas compras menores. Pero este retraso tendría consecuencias muy desagradables.

En efecto, después de permanecer en el rústico rancho del mulero, me refresqué un poco y luego hice un breve paseo con mis compañeros, para echar un vistazo a la ciudad, así como para librarme por un rato del incómodo y maloliente albergue donde estábamos.

Por supuesto, los lugareños de inmediato detectan que eres un extraño. Y, como el país está indirectamente en guerra con la civilización y en lucha directa contra las hordas de filibusteros de Walker (Figura 14), en cada extraño ven a un filibustero o a un yanqui —filibustero y yanqui son sinónimos ante los ojos de la multitud—, por lo que nos consideran como tales, y hasta expresan ese término cada vez que nos aproximamos a ellos.

Figura 14. El líder filibustero William Walker.



Fuente: Luko Hilje (colección personal).

Cerca del final de la caminata escuchamos cañonazos provenientes de donde se localiza San José, dado que la rendición de Walker había sido pronosticada en los últimos días; lo que deseaban era verlo colgado en la plaza del mercado. El hecho de que los cañonazos continuaran sin cesar nos hacía suponer que se había logrado una gran victoria.

En efecto, aunque Walker se rindió el 1° de mayo de 1857, la noticia no llegó a la capital sino en la mañana del 7 de mayo, por lo que pronto empezaron los festejos en San José, lo cual incluyó los cañonazos que Wendland escuchó desde la cercana Heredia. Walker no aceptó rendirse ante José Joaquín Mora Porras, quien fungía como General en Jefe de los Ejércitos Centroamericanos, sino ante el comandante Charles Henry Davis, quien desde febrero había anclado en San Juan el Sur, al mando de la goleta de guerra St. Mary's, de la Marina de EE.UU. (Obregón, 1991); tenía instrucciones secretas de su gobierno para negociar la capitulación de Walker. Al llegar allá, éste no fue detenido en EE.UU., sino más bien recibido como un héroe. En noviembre, fortalecido con nuevos mercenarios, quiso recuperar el poder, pero no pudo. Lo intentó de nuevo en setiembre de 1860, pero fue capturado y fusilado en Honduras.

No tardó mucho en llegar la noticia de que Walker había capitulado, que él y algunos oficiales habían sido extraditados, y que todo el material bélico había sido entregado a los confederados. Sin embargo, la verdadera historia es otra. Por lo general, la gente comenta, y también lo publica la prensa, que Walker y todos sus oficiales fueron dejados en libertad —se dice que incluso se le despidió con música—, que sus demás soldados se convirtieron en prisioneros de guerra y que les incautaron todo su armamento. En realidad, Walker regresó a los Estados Unidos con sus oficiales, y abandonó a todos sus hombres, casi 300 de ellos enfermos y, del material bélico, dañó los rifles y clavó los cañones, y fueron tirados a los pozos de la ciudad, etc., para que los confederados no cuenten con ningún trofeo de guerra. También es muy dudoso que una bandera que estaba ondeando en la plaza del mercado en San José fuera realmente incautada a Walker. Mientras ambos miraban esa bandera, un general que había participado en algunas batallas le comentó a un amigo mío: “¡Sí, si tan solo la hubieran imitado correctamente!”.

Wendland usa este término de manera errónea. Por el contexto, es evidente que más bien se refería a los aliados, es decir, a la coalición de ejércitos centroamericanos que hizo posible la rendición de Walker. Por confederados se entiende a los miembros de los estados sureños de EE.UU. que conformaron los Estados Confederados de América, cuyo interés en independizarse provocó la guerra civil o Guerra de Secesión, entre 1861 y 1865. En cuanto a la bandera de Nicaragua, a diferencia de la actual, en la de Walker las dos franjas externas eran celestes, y en medio de la franja blanca central había una estrella roja.

Uno no puede afirmar que los negociadores costarricenses fueran inteligentes, al ser tan condescendientes con los prisioneros de guerra, pues ahora son un gran lastre para el país. Estos tipos son unos vagos, quieren ser enviados a los Estados Unidos, y no hay manera de forzarlos a hacer algo provechoso. Incluso existe el riesgo de que intenten tomar Costa Rica, lo cual no les sería difícil. Mantenerlos cuesta muy altas sumas de dinero al país diariamente, que quedó casi arruinado por la guerra, y le costaría aún más repatriarlos. Pero... ya basta de esto.

En efecto, el gobierno de Costa Rica no solo perdonó la vida de los filibusteros que se rindieron, sino que a 217 de ellos se les hospitalizó y se les curó, de manera gratuita (Hilje, 2007). Incluso, unos pocos permanecieron residiendo en el país.

Pronto comenzó aquí también la algarabía. Las campanas doblaban, se celebró una misa fastuosa, y la multitud lanzaba petardos al aire. Después una banda musical tocó frente a la casa del alcalde, y a continuación se organizó un desfile por la ciudad, con la banda seguida por los ciudadanos más prominentes, que avanzaban a paso solemne. Antes del desfile, algunos hombres fueron y encendieron fuegos pirotécnicos. Éste regresó a la plaza del mercado [Parque Central], en cuyo costado oriental está la iglesia más grande de la ciudad.

Dicha iglesia, aún en pie, es la parroquia de la Inmaculada Concepción, erigida en 1797. Cabe acotar que, debido a un terremoto ocurrido en 1851, hubo que demoler la fachada original y reconstruirla, junto con otras secciones, lo cual estuvo a cargo del ingeniero alemán Francisco Kurtze; dichas labores se iniciaron en 1855 y finalizaron en 1861.

Junto con mi compañero, recostados en una columna que había debajo de la terraza de una casa esquinera, diagonal a la iglesia (Figura 15), nos paramos a contemplar el desfile, colmado de los rostros más honorables del mundo. Nos detectaron allí. Un tipo llamó la atención a otro susurrando quedamente la palabra “yanqui”, y poco a poco nos vimos rodeados por un grupo que nos miraba con extrañeza.

Tras pensarlo mucho, un joven bien vestido se armó de valor y me abordó, en inglés. Le costó mucho esfuerzo comunicarse, pero lo logró, a instancias de dos compinches, que desde la derecha y la izquierda lo azuzaban mediante leves pellizcos. Él me interrogó acerca de una y otra cosa, y después me dijo que si yo era yanqui, a lo que repliqué con un lacónico “No”. Entonces me preguntó que si yo era inglés. Como le respondí de la misma manera, se sintió visiblemente avergonzado, y trató de acordarse de los nombres de otras nacionalidades.

Puesto que en Costa Rica viven muchos alemanes, el nombre de este país vino a su mente. Ante mi conciso “Sí”, de pronto manifestó interés por saber algo sobre Walker, para un trabajo que estaba realizando. Le dije que, para su mala fortuna, no podía ayudarle, ya que ni mi compañero ni yo habíamos tenido el honor de ser pre-

sentados a Walker, ni habíamos tenido contacto alguno con él.

Esta respuesta, que le resultó inesperada y que fingió aceptar con gran incredulidad, la tradujo a sus dos compinches, que estaban expectantes con mi contestación.

Aproveché esta pausa para abrirme un poco de espacio con mi codo, pues varios individuos parados a mi lado me estrujaban e incomodaban mucho. En ese momento, el pequeño costarricense, quien se había intimidado con mis escuetas y cortantes respuestas, volvió a la carga con sus preguntas.

Después de algunos intercambios de menor importancia, afloró la pregunta clave, es decir, qué estábamos haciendo ahí y para dónde íbamos. Le respondí con igual sinceridad, diciéndole que vine al país a hacer recolecciones de historia natural y que pronto partiríamos hacia Sarapiquí. Resultaba algo totalmente ajeno a su comprensión que una persona pudiera dedicarse a recolectar cosas así, y venir al país solo a eso. No obstante, ya satisfecho de saber lo que necesitaba indagar, se alejó, pero no sin antes desearme un feliz viaje y estrecharme la mano. Algunos de los espectadores se divirtieron ante este malentendido, y pude también reírme un poco con mi compañero, por el incidente ocurrido.

Figura 15. Parque Central de Heredia, a fines del siglo XIX.
La flecha indica la esquina donde estaba Wendland.



Foto de Fernando Zamora Salinas.

Para entonces la noche había caído, y cuando estábamos a punto de irnos, de repente vi al pequeño y molesto tipo aproximándose a nosotros de nuevo.

Él reinició la conversación y luego me dio un puñado de cigarros pequeños, llamados puros aquí, que miden la mitad de nuestros puros normales. Me negué a aceptarlos, y le dije que tenía suficientes cigarros. Sin embargo, insatisfecho con mi respuesta, me pidió que los aceptara como un obsequio de su parte, ya que eran muy buenos y estaban hechos del mejor tabaco para hacer puros. Puesto que no quería ofenderlo en absoluto, los acepté, lo cual le agradó mucho. Después me sugirió que fuéramos con él a dar un paseo por la plaza del mercado, a lo cual también asentí.

Posiblemente le ofreció los populares puros chircagres, conocidos así porque eran fabricados con el tabaco de la zona de Chircagres, en San Rafael de Oreamuno, en Cartago. Pequeños y muy aromáticos, competían con los puros iztepeque, importados de El Salvador.

Mientras paseábamos, se sumó a nosotros su profesor de inglés, un irlandés de nacimiento. De edad avanzada, había laborado en la empresa de tránsito en San Juan del Sur, que había sido saqueada por completo por las horas de Walker.

Aquí hay un error de Wendland, pues ese puerto está en la costa Pacífica de Nicaragua. Era en San Juan del Norte donde estaba el centro de operaciones de la Compañía Accesoria del Tránsito, que ofrecía el servicio de vapores desde la costa oriental de EE.UU. hasta el puerto de La Virgen, en el lago de Nicaragua, después de atracar en San Juan del Norte y navegar por el río San Juan y el lago de Nicaragua. Walker incautó la empresa a su dueño, el magnate neoyorquino Cornelius Vanderbilt, y así pudo usar sus vapores durante la guerra.

Me hizo las mismas preguntas que su alumno, y pareció tomar mis respuestas de manera tan incrédula como él. Sin embargo, al final me fastidié tanto con su ir y venir de preguntas, que le respondí que no me importaba si creía o no mis respuestas, pero que por favor no insistiera más. Se limitó a responderme: “Si supiera que perteneces a los de Walker, te apuñalaría”.

Fingí no haber escuchado o entendido sus palabras, y le pedí a mi pequeño costarricense que hiciera campo entre la gente que se había agolpado a nuestro alrededor, para

así poder marcharnos, pues me resultaban sumamente molestos. Él correspondió a mis deseos y le pidió a la gente que se alejara, porque no éramos filibusteros, sino alemanes.

Dimos algunas vueltas más por la plaza, y después nos fuimos. En circunstancias menos favorables, el interrogatorio que se nos hizo pudo haber terminado mal para nosotros.

Sin deseo alguno de pasar la noche en el rancho donde nos correspondía pernoctar, envié a mi compañero a preguntarle a un respetado residente de la ciudad si podíamos dormir en su casa. La respuesta fue afirmativa, e inmediatamente partimos hacia allá, donde fuimos recibidos de manera muy amable por la familia, a la vez que pusieron a nuestra disposición un cuarto limpio y amueblado.

A la mañana siguiente, cuando volvimos al rancho, la dueña se sintió un poco ofendida porque no habíamos pasado la noche en su casa, pero después se sintió satisfecha, y un sorbo de coñac que le ofrecimos pronto la satisfizo por completo.

A las ocho de la mañana, una vez que don Camilo había hecho sus compras, partimos. El camino nos condujo al pueblo de Barva.²² En la ruta topamos muchos visitantes que iban para el mercado, entre los que noté muchas caras de aspecto agradable, sobre todo del sexo femenino.

Atravesamos Barva, donde la gente nos miraba medio a hurtadillas y con los ojos entrecerrados, mientras que la palabra “macho” (mula), con la que en tiempos algo recientes se califica al yanqui —con el que todos los extraños aquí son bautizados, como la palabra “mof” en Holanda—, voló con rapidez por el aire, para que todo el mundo nos volviera a ver. En general, he notado que, con la posible excepción de quienes viven en el camino más transitado, entre San José y Puntarenas, cuando aparece algún extraño, de manera tonta los niños y las mujeres corren rápidamente hacia sus casas, desde donde lo miran pasar desde la puerta entreabierta, o desde una ventana, un hueco o una rendija.

Aunque en español el término “macho” equivale a masculino, en Costa Rica se designa así a las personas rubias. Por su parte, el término “mof” alude a personas

22 Barva (1180 m) se localiza en las estribaciones del volcán homónimo, el cual alcanza una altura de 2906 m.

toscas, con la que los holandeses califican de manera despectiva a los alemanes.

Incluso en mi primera excursión algo más lejos de la zona urbana, me percaté de la constante atención y curiosidad que provocaba nuestro aspecto, sin buena vestimenta, montado en un caballo o una mula, y con mi vasculum a cuestas. A ese cuadro se sumaba mi compañero, avanzando a pie a mi lado, con el rifle terciado en la espalda y un sable metido en una funda de cuero de serpiente —en vez de un machete— colgando del cinturón. Parecíamos policías enviados a capturar un prófugo. Cuando me visualizaba así, y de pronto veía a niños, niñas o mujeres correr hacia sus casas, me resultaba inevitable no decirme a mí mismo: “Vienen los policías. Vienen los policías”. Además, a menudo nuestros atuendos eran tan de aventureros, que me daba risa de nosotros mismos, sobre todo cuando retornábamos de una excursión prolongada, y nuestra apariencia no era nada limpia ni pulcra.

A partir de Barva fuimos ascendiendo poco a poco, aunque a veces descendíamos hasta topar con pequeños arroyos, inicialmente sobre todo a través de plantaciones de café. Después lo hicimos cruzando cañaverales y potreros, hasta que llegamos a un camino más ancho, que se conecta con el que viene de la pequeña ciudad de Alajuela, y que nos condujo directamente al bosque y a la cordillera que estaba frente a nosotros y debíamos atravesar (Figura 16).

La Cordillera Volcánica Central puede ser vadeada ahí, en el Paso de El Desengaño, localizado entre los volcanes Poás y Barva. La conexión vial con Alajuela —presente hasta hoy—, está pocos kilómetros más adelante, cerca del poblado de Vara Blanca.

Ya ahí, bastó con ingresar al bosque, para que empezara la herborización. De hecho, no transcurrió mucho tiempo para que mi vasculum estuviera repleto de cosas maravillosas.

Me sorprendió mucho, eso sí, hallar un camino en tan buen estado, lo cual no esperaba. Ya era un poco tarde, por lo que las nubes nos enviaban neblina a granel. Pudimos llegar al edificio gubernamental localizado en el cruce hacia Alajuela, poco antes de que cayera un aguacero. El gran edificio, de aspecto no tan diferente de un granero, era de madera y tenía un techo de tejas.

Figura 16. El Paso de El Desengaño, visto desde una plantación de café en San Pedro de Barva. A la izquierda se observa el volcán Poás, y a la derecha el cerro Guararí o Concordia, que es parte del macizo del volcán Barva.



Fuente: Luko Hilje.

Nos proporcionó un buen refugio no solo para dormir, sino que también para otras necesidades, sobre todo porque en el costado noreste tenía dos cuartos separados. En el flanco opuesto estaba la llamada cocina, un pequeño aposento donde tres piedras colocadas juntas formaban el brasero. Pero, para llegar a la sala —si es que se le puede llamar así—, o ir a la cocina, era inevitable atravesar el aposento más grande. Podría describirlo como el pasadizo del granero, abierto en ambos extremos para que los bueyes tuvieran libre acceso y se protegieran del viento y del mal tiempo, y pernoctaran ahí. Al desplazarse uno en su interior, se corría el riesgo de pararse en una boñiga, por lo que lo primero que había que hacer era encontrar una manera de esquivar este material, tan valioso, pero que aquí no se aprovecha.

Durante el tiempo en que contamos con luz natural, preparamos las muestras vegetales recolectadas, hicimos café, nos refrescamos un poco, escribí mis anotaciones de campo, etc. Una vez hecho todo esto, incluso dispusimos de una hora para charlar con el guardián de ese edificio.

Era una persona muy agradable, cortés, de buenos modales, a quien también le gustaba hablar de tigres y de la cacería de éstos. Entre otras cosas, nos dijo: “He trancado la puerta de nuestros aposentos con un tronco de madera dura, porque no hace mucho tiempo un

campesino durmió aquí, y de repente fue despertado por los rasguños de un gran tigre en su puerta, así como por los ladridos de su perro, que estaba cerca. El tigre abrió la puerta, agarró al perro y se lo llevó. Este mismo tigre apareció en otra ocasión, cuando otro campesino vino a visitarme y conversaba conmigo afuera. Pero como era un hombre fuerte y tenía un muy buen machete, entrecerró apenas la puerta, y cuando la bestia empezó a rasguñar de manera insistente, lo acuchilló en sus garras, ante lo cual éste gruñó y se alejó. Hace tiempo que no sabemos de este animal, pero es mejor tener a mano la luz, el rifle y el revólver”.

Tan pronto como nos narró esto, revisamos bien las puertas y las fortificamos, mientras este caballero nos mostraba las antiguas y enormes marcas de las garras del tigre. Alistamos el rifle, el revólver, el sable y el puñal, para repeler cualquier ataque. Hecho esto, él se acostó y aguzó el oído. Aunque el esperado tigre no apareció esa noche, temí ser atacado por otros animales sedientos de sangre, que parecían tener hambre y que atacan en grupo; los enfrenté, pero después de algunas escaramuzas desistí.

*Aunque no lo menciona por su nombre, es evidente que se refiere al vampiro (**Desmodus rotundus**), la única especie hematófaga presente en el país, y sería plaga del ganado, por debilitarlo al extraer su sangre y transmitir el virus que causa la rabia paralítica bovina.*

El sueño no fue nada placentero, en parte debido a lo que acabo de mencionar, pero también a los bueyes, que parecían estar en conflicto constante entre ellos. Además, a menudo me despertaba el viento, que soplaba muy fríamente desde el norte, a pesar de estar cobijado yo con una gruesa hamaca de algodón y dos gruesas mantas de lana. A todos nos afectaba el frío, pero más al guardián, cuyos dientes incluso castañeteaban, pues vestía ropa más liviana y estaba cubierto con tan solo una delgada cobija.

El lugar donde estábamos se llama Desengaño, cuya altitud es de 7600-8000 pies. Para resignarme a aceptar la situación de estar temblando de frío, me consolaba suponer que mi cuerpo se había acostumbrado a estar en zonas más bajas y cálidas en las semanas previas, por lo que se había tornado más sensible al frío. Desde el principio había decidido permanecer aquí por un día y explorar un poco la vegetación de estas alturas. Y así lo hice.

Esa altitud (2300-2438 m) es inexacta. En realidad, pernoctaron en Vara Blanca (1804 m), pues —según los relatos de otros transeúntes— era ahí donde había una “casa del Gobierno”, como albergue para viajeros y los peones encargados de dar mantenimiento al camino. Aunque Wendland indica que la casa estaba techada con tejas, otros viajeros señalan que lo que tenía era tejamanil, es decir, tablitas parecidas a tejas, obtenidas de los tallos de pejibaye. Cabe agregar que en esa zona hay dos caseríos hoy: Concordia (1780 m) y Los Cartagos (2020 m).

9 de mayo. Como casi todas las mañanas en este país, el cielo estaba totalmente despejado y deliciosamente fresco el aire. Después de chorrear un poco de café y calentarnos un poco las extremidades congeladas, emprendimos una excursión por el bosque cercano al edificio.

La vegetación de estas alturas es espléndida, así como diversa, hasta el punto de lo increíble. Todo es abundancia. Aparece una planta muy hermosa, pero pronto otra resulta ser más interesante que ella; es como una competencia de formas botánicas, que provoca confusiones y bordea lo fabuloso. Estás anotando el código de una especie que has depositado en el vasculum, cuando ves otra que también vale la pena recolectar. Uno coge una planta aquí, o recoge otra que está por allá, y de casi todo hallazgo, aún a ciegas, resulta algo interesante. De pronto, a lo lejos se ve algo magnífico, y el entusiasmo es tal, que uno no se percata del terreno que está pisando, sino que corre y salta, para a veces terminar en el suelo. Así que, si usted es demasiado apresurado en recoger todo cuanto pueda extraerle a la naturaleza, resulta castigado, por lo que hay que ser sensato y cuidadoso.

Ahora el vasculum está lleno, tú y tu compañero ya no aguantan la carga adicional de muestras sobre las espaldas, por lo que deseas ir donde está el paquete de papel absorbente para procesar las muestras, y así terminar la jornada. Y, aunque, por una cuestión de principios, ya no quieres recolectar más, y ni siquiera deseas ver una planta más, es imposible no dar una que otra miradita alrededor.

Al mirar de reojo has percibido algo aparentemente exótico, pero te niegas a examinarlo por principios, pero te alejas un poquito, te detienes, observas, y viene a tu mente la idea de que podría ser algo curioso y peculiar. Sin embargo, por principios, no deberías regresar y examinarlo. ¡Al infierno con tus principios! Te das la

vuelta y miras... ¿Qué cosa es? Sí... ¿qué es? Tiene que ser una orquídea..., sí, no, no, ¡sí! Nunca habías visto nada igual. Pero el único espécimen que tienes en tus manos es insuficiente. Quieres más, piensas en tu amigo R.²³ y en otros amigos. Y entonces buscas, como si se tratara de una cuestión tan importante como la felicidad del género humano, o su progreso, pero la búsqueda es vana. El aforismo de que “donde crece uno, varios pueden crecer” no siempre es válido. Bueno, ¿dónde colocas ese espécimen? No deberías confiárselo a tu compañero, pero... ¿dónde guardarlo? El vasculum está más que lleno. ¿Lo llevas entonces en tus manos? No, pues podría dañarlo el roce con algún arbusto áspero. Bueno..., en la libreta de campo aún quedan algunas hojas en blanco, y es ahí donde estará seguro.

Y ahora mejor salgamos de ese bosque donde dos plantas del mismo tipo ni siquiera pueden crecer juntas. ¡Fuera! ¡Solo hacia adelante! “Deja tranquilo a ese bicho. ¡Que se joda!” le musita uno a su compañero, quien está tratando de evitar que un insecto se le escape del frasco con alcohol. ¡Adelante! ¡Adelante! Y así regresas, jadeando, al viejo establo.

Esto es lo que hacen los exploradores que recolectan plantas y animales. Siempre están insatisfechos, y nunca logran sus propósitos.

Tan pronto como regresamos a nuestro albergue, colocamos en las prensas las plantas recolectadas y sacamos la mochila donde estaban las viandas para el desayuno; hasta entonces ni siquiera nos habíamos percatado de que teníamos hambre. Para entonces el sol ya estaba alto en el cielo.

El mulero, a quien no había visto desde el café de la mañana, había desaparecido, y no se le veía por ningún lado. Miramos de inmediato nuestras pertenencias, por si faltaba algo, pero verificamos que todo estaba en orden. Fue entonces cuando, de manera correcta, pensamos que andaba buscando nuestras cabalgaduras, que quizás habían preferido irse a casa sin carga alguna. A las cuatro de la tarde apareció el pobre hombre; sin quejarse en lo más mínimo, las traía consigo.

Estas personas están muy acostumbradas a que los animales escapen, y aunque a veces tienen que perseguirlas por horas de horas, no aprenden. Me sorprende que esta

gente no pierda la paciencia en sus quehaceres; a menudo maldicen a las bestias, pero eso es todo. Ser mulero es quizás el más difícil de todos los trabajos; la paciencia de estas personas es más que admirable. A veces pienso que, por no ser caballo ni burro, este tipo de equinos quieren manifestar su naturaleza bastarda por todos los medios posibles, y entonces desahogan su ira sobre los seres humanos de la manera más tranquila y obstinada: hacer exactamente lo contrario de lo que deberían hacer.

Cerca del mediodía hicimos una incursión más profunda en el bosque, aunque en otra dirección. La misma abundancia de especies que antes: una hermosa gesneriácea, una espléndida vacciniácea, una especie de *Thibaudia*, después un bello *Siphocampylus*, masas de *Pleurothallis* —una orquídea de flores pequeñas—, helechos maravillosos, tanto arborescentes como escaladores —estos últimos, de hermosas formas, pertenecientes a los géneros *Trichomanes* e *Hymenophyllum*—, preciosos licopodios y selaginelas, e incluso palmas —a esta altitud—, tanto grandes como pequeñas. De ellas, una especie de *Euterpe* que crece aquí, extiende sus hojas hacia los más altos árboles del bosque. Resulta particularmente pintoresco verla en los valles, al igual que en un pequeño espacio donde cerca de una docena de ellas están mezcladas con helechos arborescentes. Aquí mi amigo Fink encontraría suficiente material para sus excelentes bocetos. ¡Esta es una casa de palmeras muy diferente de la que existe en Herrenhausen!

Uno de los períodos más productivos de Wendland como recolector fue la primera quincena de mayo de 1857. En cuanto a las plantas mencionadas, la familia Vacciniaceae corresponde a Ericaceae. Al respecto, en GOET hay varios especímenes de Ericaceae sin identificar, recolectados en esas fechas; por su parte, Thibaudia sp. pertenece a dicha familia. De las demás plantas, una es Selaginella moritziana var. suberecta, mientras que, etiquetada por Wendland como Euterpe altissima, esta especie posiblemente correspondía a Euterpe precatoria, debido a su distribución, pero no fue posible determinar esto, pues el espécimen disponible consiste en unas pocas hojuelas. Asimismo, cabe acotar que en Costa Rica hay unas 50 especies de helechos arborescentes, los cuales pertenecen a dos familias: Cyatheaceae y Dicksoniaceae. Finalmente, Carl E.W. Fink, era un artista y diseñador gráfico, encargado de la ilustración de plantas en los jardines de Herrenhausen.

23 Es posible que aludiera al célebre orquideólogo Reichenbach, ya mencionado.

Lo que hace que estos pequeños valles de montaña sean tan pintorescos, es una bella *Urticaceae* de hojas grandes. Es común aquí, y sería una linda adquisición para nuestros invernaderos si, a mi regreso, pudiera llevar semillas viables. En el caso de especímenes como estos, deben ser comprimidos para poder secarlos, pero el formato habitual para las colecciones de herbario es inapropiado para tales gigantes, por lo que hay que resignarse a recoger tan solo fragmentos de hojas u hojas de plantas jóvenes. Incluso el formato de elefante no sería suficiente en tales casos, y la próxima vez sería necesario buscar el formato Montblanc o Dalawadsheri.

La citada Urticaceae posiblemente era una especie de Cecropia. Aquí Wendland bromea acerca del tamaño de las hojas del papel usado para preservar muestras botánicas. En efecto, en otra época existió un formato denominado Elefante, pero él dice que, para plantas tan grandes, incluso éste sería insuficiente, por lo que exagera con nombres de formatos descomunales inexistentes, como Montblanc —el pico más alto de los Alpes— y Dalawadsheri, que suena como Dhaulagiri, de la que se creía que era la montaña más alta del mundo a principios del siglo XIX; en realidad, es la séptima montaña más alta del planeta.

Por la noche nos atrincheramos de nuevo y, en vez de una chaqueta liviana, nos arropamos con una más gruesa, para evitar el entumecimiento sufrido la noche anterior.

CONSIDERACIONES FINALES

De los primeros exploradores de la flora de Centroamérica, ni von Friedrichsthal ni von Warszewicz escribieron relatos de sus recolecciones, mientras que Oersted lo hizo con formato de libro (Oersted, 2011), además de que, en realidad, narró poco de sus andanzas, en proporción a su muy prolongada estadía en Costa Rica. Por su parte, Hoffmann publicó sendas narraciones sobre sus ascensos a los volcanes Irazú y Barva, aparecidas en la revista *Bonplandia* en 1856 y 1858, respectivamente; este último lo escribió desde 1855-1856, pero sus labores como médico en la guerra contra Walker y su padecimiento posterior, le impidieron completarlo antes (Hilje, 2006).

En tal sentido, en términos cronológicos, el amplio relato de Wendland contenido en este artículo —así como el

segundo, que aparecerá en el próximo número de esta revista— representa una contribución a ese incipiente acervo de conocimientos botánicos, que se enriquecería mucho a partir de 1877, con la aparición de siete publicaciones del alemán Helmuth Polakowsky, quien residió en Costa Rica por un año (Hilje, 2013).

De los dos botánicos que lo antecedieron, Oersted fue el primero que herborizó de manera constante y sistemática, al punto de que, entre los miles de especímenes recolectados, había entre 600 y 700 especies de plantas, muchas de ellas nuevas para la ciencia (Oersted, 2011). Para su determinación, contó con el apoyo del taxónomo inglés George Bentham (1800-1884) especialmente, aunque también del francés Jules Émile Planchon (1823-1888) y los alemanes August Grisebach (1814-1879) y Otto Karl Berg (1815-1866). Por su parte, Hoffmann acopió casi 3000 especímenes de plantas, que enviaba a Johann Friedrich Klotzsch (1805-1860) en el Museo Botánico de Berlín, y éste se encargaba de identificar algunos, así como de enviar las demás muestras a varios taxónomos en Alemania y Europa.

En realidad, aunque estuvo menos tiempo que ellos en Costa Rica, Wendland herborizó de manera más intensiva que Oersted y Hoffmann pero, además, lo hizo de manera más selectiva, pues aunque recolectó ejemplares de 30 familias, se concentró en orquídeas, palmeras y aráceas. Sus labores fueron tan productivas, que efectuó casi 540 recolecciones, como resultado de las cuales acopió unos 1280 especímenes. De este rico material resultaron más de 185 nuevas para la ciencia.

Ahora bien, en congruencia con ese tipo de narraciones de viajeros, en sus diarios Wendland no se limitó a escribir sobre cuestiones botánicas, sino que también incluyó numerosos aspectos de la vida cotidiana de los pobladores de Centroamérica, relacionados con sus costumbres, comidas, salud, religión, cultura y política, así como de la incipiente colonia alemana que había para entonces en la región centroamericana. Al respecto, es de particular importancia el hecho de que su periplo coincidió con los cuatro meses finales de la guerra libertaria contra el ejército filibustero de William Walker, en la que algunos alemanes se unieron a la causa de Costa Rica. De hecho, el propio día en que el presidente de la República, Juan Rafael Mora, le declaró la guerra a Walker, recibió una carta de 35 alemanes residentes en San José, en la que ofrecían defender a Costa Rica (Hilje, 2007). Varios

de ellos fueron al combate, y algunos hasta perdieron la vida. Es evidente que Wendland estaba enterado de esto y —como se aprecia en su relato—, incluso emitió sus opiniones acerca de la presencia de filibusteros en el país.

Cabe destacar que uno de sus compatriotas más comprometidos en la lucha contra Walker fue Karl Hoffmann, a quien el presidente Mora nombró Cirujano Mayor del Ejército Expedicionario. Además de su intensa participación como médico en los campos de batalla, debió enfrentar la epidemia del cólera morbus, causada por la bacteria *Vibrio cholerae*, que aniquiló al 10% de la población, lo cual lo desgastó mucho y repercutió seriamente en su salud (Hilje, 2007). De hecho, cuando Wendland lo visitó, ya no podía ejercer su profesión, pues estaba bastante débil, víctima de una enfermedad degenerativa asociada con el estrés derivado de dichas actividades (Hilje, 2007); en la única fotografía conocida de él —mostrada en páginas previas—, se le percibe abotagado, con las manos y el rostro inflamados.

Ahora bien, como se capta en el relato de Wendland, Hoffmann aparece mencionado de manera apenas tangencial, aunque en realidad era su contacto clave. La carta de recomendación que Wendland traía para él, sugiere que en Alemania ya era bien conocido por sus herborizaciones en Costa Rica. Sin embargo, quien la escribió quizás ignoraba cuán deteriorada estaba su salud. Esto explicaría que, durante su estadía en el país, su relación con Hoffmann no fuera tan cercana o frecuente, aunque menciona haber estado en su casa por varias horas, posiblemente en diferentes días, a lo largo de los muchos meses que permaneció en la capital. Una evidencia de su buena relación, es que Wendland le dedicó una especie de palmera, *Geonoma hoffmanniana*.

En todo caso, llama la atención que el nombre de Hoffmann aparezca anotado en algunos especímenes de herbario pertenecientes a Wendland, pero se ignora si esto obedece a que en algún momento pudieron recolectar juntos —tal vez en sitios no muy distantes de la capital—, o Hoffmann se encargó de ayudarlo en el envío de sus especímenes a Alemania.

Por su parte, es oportuno mencionar que Hoffmann aludió a él en uno de sus artículos, al expresar que “en mayo del año pasado [1857] ascendió al volcán Barva el señor Wendland, de la casa reinante de Hannover”, quien “recolectó algunas especies de plantas que se me habían

pasado inadvertidas o que no florecían en ese tiempo”. Después agregaba que “el señor Wendland también encontró aquí parásitas sobre raíces de encinas, una interesantísima balanofórea, dos palmeritas (*Geonoma* y *Chamaedorea*), dos helechos arborescentes y una *Carludovica* trepadora en los troncos de los árboles” (Hilje, 2006).

En síntesis, no hay duda del valor científico e histórico del relato de Wendland, que retrata una época en que apenas empezaba a conocerse la riqueza botánica de Centroamérica en general, y de Costa Rica en particular, y cuando dichos países trataban de reafirmar su independencia y su libertad, ante la desproporcionada amenaza del filibusterismo esclavista.

AGRADECIMIENTOS

A Boris Schlumpberger (Jardines de Herrenhausen) y Marc Appelhans (Universidad de Göttingen), por su ayuda en la traducción de la versión original en alemán. A Michael Grayum (Jardín Botánico de Missouri) por sus comentarios acerca de la identificación y la distribución geográfica de algunas especies. A Silvia Kruse y Maarten Kappelle, por la clarificación de algunos conceptos. A Guillermo Rosabal-Coto y Aída Elena Cascante (Editorial de la Universidad de Costa Rica), por autorizar el uso de las imágenes históricas de Centroamérica contenidas en el libro *Tropical Travel*, de Juan Carlos Vargas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anónimo (1856). Reise. *Botanische Zeitung* 14, 832.
- Anónimo (1857a). Botanische notizen. *Flora oder Botanische Zeitung* 40, 638-640.
- Anónimo (1857b). Personalnotizen. *Gartenflora* 6, 392.
- Anónimo (1857c). Reise. *Botanische Zeitung* 15, 278-280.
- Anónimo (1858). Personalnotizen, Anzeigen und Correspondenz. *Gartenflora* 7, 94-96.
- Anónimo (1903). Obituary (Hermann Wendland). *The Gardeners' Chronicle: a Weekly Illustrated Journal of Horticulture and Allied Subjects*, ser. 3, 33, 58.
- Brigham, W. T. (2008). An uncommercial Republic. In: Vargas, J. C. (ed.). *Tropical travel; the representation of Central America in the 19th century*. pp. 409-426. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

- Dowe, J. L. (2019). Wendland's Palms. Hermann Wendland (1825-1903) of Herrenhausen Gardens, Hannover: his contribution to the taxonomy and horticulture of the palms (Arecaceae). *Englera* 36, 1-137.
- Dowe, J. L., Reiner-Drehwald, M. E., Appelhans, M. S. y Hörandl, E. (2019). The Wendlands of Herrenhausen Gardens (Hannover, Germany): a study of their Australian plant specimens in the herbarium of the University of Goettingen (GOET). *Australian Systematic Botany* 32, 177-215.
- Dowe, J. L., Appelhans, M. S., Bräuchler, C., Hilje, L. y Schlumpberger, B. O. (2022). The botanical expedition of Hermann Wendland in Central America: a nomenclatural study and travel report. *Boissiera* 73, 1-136.
- Gámez, R., León, P. y Hilje, L. (2021). La biodiversidad de Costa Rica en dos siglos de vida independiente, y una mirada hacia el tricentenario. *Revista del Archivo Nacional de Costa Rica* 85(1-12), 1-43.
- Godman, F. D. (1915). Introductory volume. In: Godman, F. D. y Salvin, O. (eds), *Biologia Centrali-Americana; Zoology; Botany and Archaeology*. London: R. H. Porter.
- Grayum, M. H., Hammel, B. E., Troyo, S. y Zamora, N. (2004). Historia/History. En: *Manual de plantas de Costa Rica*. Vol. 1. Introducción. p. 1-50. B.E. Hammel, M.H. Grayum, C. Herrera & Zamora, N. (eds.). Missouri Botanical Garden, Instituto Nacional de Biodiversidad (INBio) y Museo Nacional de Costa Rica. *Monographs in Systematic Botany Missouri Botanical Garden* 97, 1-300.
- Hilje, L. (2006). *Karl Hoffmann: naturalista, médico y héroe nacional*. Instituto Nacional de Biodiversidad. Heredia, Costa Rica.
- Hilje, L. (2007). *Karl Hoffmann, Cirujano Mayor del Ejército Expedicionario*. Editorial Colegio Universitario de Alajuela. Alajuela, Costa Rica.
- Hilje, L. (2008). Un ascenso histórico al volcán Turrialba. *Revista Herencia* 21 (2), 79-89.
- Hilje, L. (2013). *Trópico agreste; la huella de los naturalistas alemanes en la Costa Rica del siglo XIX*. Editorial Tecnológica de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- Hilje, L. (2018). *Turrialba en la mirada de los viajeros*. Editorial Tecnológica de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- Hilje, L. (2020). *La bandera prusiana ondeó en Angostura*. Instituto Costarricense de Electricidad. San José, Costa Rica.
- Hilje, B. y Torres, M. (2018). *La inmigración alemana a Costa Rica en el siglo XIX (1840-1900)*. Editorial Universidad Técnica Nacional. Alajuela, Costa Rica.
- Hooker, J. D. (1889). *Carludovica rotundifolia*. Native of Costa Rica. *Curtis's Botanical Magazine* 115, tab. 7083.
- Hooker, W. (1861). *Zamia skinneri*. Mr. Skinner's *Zamia*. *Curtis's Botanical Magazine* 87, tab. 5242.
- Kerchove, O. de Denterghem de (1878). *Les Palmiers. Chamaedorea graminifolia* Wendl. tab. 13. Paris: J. Rothschild.
- Koch, K. (1857). Hofgärtner Hermann Wendland. *Berliner allgemeine Gartenzeitung* 14, 112.
- León, J. (1997). *Evolución del comercio exterior y del transporte marítimo de Costa Rica: 1821-1900*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- León, J. (2002). La exploración botánica de Costa Rica en el siglo XIX. In: *Ciencia y técnica en la Costa Rica del siglo XIX*. pp. 129-186. G. Peraldo (ed.). Editorial Tecnológica de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- Maldonado Polo, J. L. (1995). "Flora de Guatemala" de José Mociño. Ediciones Doce Calles. Madrid, España.
- Meagher, T. F. (2008). Holidays in Costa Rica. In: Vargas, J. C. (ed.). *Tropical travel; the representation of Central America in the 19th century*. pp. 255-319. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Molina, F. (2007). *Bosquejo de la República de Costa Rica; seguido de apuntamientos para su historia, con varios mapas, vistas y retratos*. Biblioteca de Clásicos de la Historia Costarricense, No. 5. EUNED. San José, Costa Rica.
- Möller, L. (1903). Hermann Wendland. *Möllers Deutsche Gärtner-Zeitung* 18, 47-48.
- Obrégón, R. (1991). *Costa Rica y la guerra contra los filibusteros*. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría. Alajuela, Costa Rica.
- Obrégón, C. (2002). *Nuestros gobernantes: verdades del pasado para comprender el futuro*. 2 ed. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Oersted, A. S. (2011). *La América Central*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ossenbach, C. (2016). *Orquídeas y orquídeología en América Central: 500 años de historia*. Editorial Tecnológica de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- Palm, H. (2010). Geschichte der Sammlung "Königliche Gartenbibliothek Herrenhausen". In: Fischer, H. et al. (ed.), *Königliche Gartenbibliothek Herrenhausen: eine neue Sicht auf Gärten und ihre Bücher*, pp. 60-63. Hannover, Germany: Zentrum für Gartenkunst und Landschaftsarchitektur (CGL) der Leibniz Universität Hannover und Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek.

- Palm, H. y Rettich, H. (2006). Die Geschichte des Berggartens. Von den Anfängen bis zum botanischen Schaugarten der Gegenwart: In: König M. von (ed.), Herrenhausen: die Königlichen Gärten in Hannover, pp. 165-194. Göttingen, Germany: Wallstein Verlag.
- Peters, K. (2013). *Die Hofgärtner in Herrenhausen. Werk und Wirken unter besonderer Berücksichtigung der "Gärtnerdynastie"*. Wendland. CGL-Studies 12. München, Germany: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Planchon, J. E. (1853-54). *Maranta? warscewiczii. Flores des serres et des jardins de l'Europe* 9, tab. 939-940.
- Rettich, H. (2016). Johann Christoph, Heinrich Ludolph und Hermann Wendland - 125 Jahre in direkter Folge Hofgärtner in Herrenhausen. In: *Königliche Gartenbibliothek Herrenhausen, Eine Kostbare Sammlung, ihre Geschichte und ihre Objekte*, pp. 234-265. Hannover, Germany: Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek.
- Schlumpberger, B.O. (2016). Die Orchideensammlung des Berggartens -Wie Phönix aus der Asche. In: Wolschke-Bulmahn, J. (ed.), *Die Königlichen Gärten zu Herrenhausen bei Hannover: Hermann Wendlands Führer durch die Herrenhäuser Gärten aus dem Jahr 1852*, pp. 87-104. München, Germany: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Schwerin, S. Gräfin von (2013). *Der Berggarten. Seine wissenschaftliche Bedeutung und sein Stellenwert als Botanischer Garten im (exemplarischen) Vergleich*. CGL-Studies 13. München, Germany: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Skinner, G. U. (1857). Letter to William Hooker. Guatemala, 3 February 1857. Directors' Correspondence 71/340. Library and Archives, Royal Botanic Gardens, Kew.
- Stafleu, F. A. y Cowan, R. S. (1988). *Taxonomic literature. A selective guide to botanical publications and collections with dates, commentaries and types*. Volume vii: W-Z. 2 ed. Utrecht/Antwerpen: Bohn, Scheltema & Holkema; The Hague/Boston: dr. W. Junk b.v., Publishers.
- Taylor, N. y Zappi, D. (2019). Notes on plants called *Cereus hexagonus* (Cactaceae). *Bradleya* 37, 17-25.
- Tomlinson, P. B. (1989). How many more palms? *Principes* 33, 91-93.
- Valerio, C. E. (2006). *Costa Rica: ambiente y biodiversidad*. Editorial Instituto Nacional de Biodiversidad (INBio). Heredia, Costa Rica.
- Volz, W. (2006). *Herrenhausen: die Königlichen Gärten in Hannover*. Göttingen, Germany: Wallstein Verlag.
- von Frantzius, A. (1999). *La ribera derecha del río San Juan; una parte casi completamente desconocida de Costa Rica*. Colección Ruta de los Héroes No. 1. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría. Alajuela, Costa Rica.
- von Hügel, A. (1903). Charles von Hügel. April 25, 1795-June 2, 1870. Cambridge (U.K.): Privately printed.
- Wagner, M. & Scherzer, C. (1974). *La República de Costa Rica en Centro América*. Serie Nos Ven No. 2. 2 vol. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. San José, Costa Rica.
- Wendland, H. (1857a). Vermischtes. *Hannoversche Zeitung* 100, 1 März: 335.
- Wendland, H. (1857b). Vermischtes. *Hannoversche Zeitung* 218, 12 Mai: 724-725.
- Wendland, H. (1857c). Vermischtes. *Hannoversche Zeitung* 305, 3 Juli: 1012.
- Wendland, H. (1857d). Vermischtes. *Hannoversche Zeitung* 306, 4 Juli: 1015.
- Wendland, H. (1857e). Reisenotizen des Hofgärtners H. Wendland. *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* 13, 178-180.
- Wendland, H. (1857f). Reisenotizen des Hofgärtners H. Wendland. *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* 13, 280-285.
- Wendland, H. (1857g). Reisenotizen des Hofgärtners H. Wendland in Central-Amerika. *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* 13, 361-365.
- Wendland, H. (1857h). Reisenotizen des Hofgärtners Herm. Wendland. *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* 13, 504-516.
- Wendland, H. (1857i). Reisenotizen des Hofgärtners Herm. Wendland. *Hamburger Garten- und Blumenzeitung* 13, 532-550.
- Westervelt, E. (2008). A trip to Central America. In: Vargas, J. C. (ed.). *Tropical travel; the representation of Central America in the 19th century*. pp. 373-389. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

TRADUCCIÓN

Hacia una perspectiva plurilingüe e intercultural en la formación en lenguas extranjeras para estudiantes indígenas en el contexto universitario¹

Por: Fabio Alberto Arismendi Gómez², Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0001-8119-5361

Denis Ramírez Jiménez³, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, ORCID: 0000-0002-0252-1702.

Traducido por: Juan Felipe Zuluaga Molina⁴, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0001-8751-4992

Recibido: 11 de julio, 2022

Aceptado: 26 de agosto, 2022

Fabio Alberto Arismendi Gómez, Denis Ramírez Jiménez. Traducción de Juan Felipe Zuluaga Molina. Hacia una perspectiva plurilingüe e intercultural en la formación en lenguas extranjeras para estudiantes indígenas en el contexto universitario. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

- 1 La traducción del presente artículo surge de los diferentes procesos de documentación e indagación del proyecto de investigación "PANAFLEA: panorama de la enseñanza del francés en el departamento de Antioquia: contextos, perfiles de docentes y necesidades de formación" de los grupos de investigación EALE, Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, y TNT, Traducción y Nuevas Tecnologías, cuyo investigador principal es el profesor Fabio Arismendi Gómez. Originalmente, el artículo en su versión en francés apareció en la Revista Lenguaje de la Universidad del Valle, Colombia, bajo el nombre "*Vers une perspective plurilingue et interculturelle dans la formation en langues étrangères à des étudiants indigènes en contexte universitaire*" en el suplemento del volumen 47, número 2, del año 2019. Este se puede consultar en <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/7289>
- 2 Fabio Alberto Arismendi Gómez es profesor asociado en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias del Lenguaje de la Université Grenoble Alpes y Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Université Stendhal, Grenoble III. Sus áreas de investigación son la formación de docentes y la interculturalidad. Contacto: fabio.arismendi@udea.edu.co
- 3 Denis Ramírez Jiménez es profesora catedrática de francés de la Universidad de los Andes, Bogotá. Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Toulouse, Francia. Sus líneas de investigación son las lenguas extranjeras y la interculturalidad. Contacto: dj.ramirez49@uniandes.edu.co
- 4 Juan Felipe Zuluaga Molina es profesor de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, Medellín. Magíster en Traducción de la Universidad de Antioquia. Actualmente, se desempeña como líder de la virtualización de un pregrado en español como lengua extranjera de la Facultad en la que labora. Sus líneas de investigación son la integración de tecnologías al aula, la evaluación y las pedagogías críticas en la enseñanza de lenguas. Contacto: juanf.zuluaga@udea.edu.co

PALABRAS CLAVE:

estudiantes indígenas; enseñanza de lenguas en contexto universitario; perspectiva intercultural; perspectiva plurilingüe.

KEY WORDS:

indigenous students; language teaching in the university; intercultural perspective; plurilingual perspective.

Resumen

En este artículo, discutimos las implicaciones que conlleva la presencia de estudiantes indígenas en los programas universitarios en Colombia. Esta discusión se realiza a partir de los hallazgos de un estudio de caso llevado a cabo en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés y francés), en una universidad colombiana. En este estudio participaron ocho estudiantes provenientes de diferentes comunidades indígenas del país. Los datos provienen principalmente de entrevistas individuales y colectivas realizadas con los estudiantes y de grupos focales realizadas con sus profesores. Los hallazgos sugieren implicaciones en tres ámbitos: en lo institucional, en lo pedagógico y didáctico, y estudiantil. Una perspectiva de educación plurilingüe e intercultural puede guiar las diferentes acciones que podrían implementarse en cada uno de esos ámbitos, para contribuir a una formación en lenguas extranjeras más justa y equitativa.

Towards a plurilingual and intercultural perspective in foreign language education for indigenous students in a university context

Abstract

In this article, we discuss the implications of having indigenous students in training programs at a university level. The discussion arises from the findings of a case study conducted in the undergraduate program on foreign language teaching (English and French), in a Colombian university. Eight indigenous students coming from different ancestral communities participated in this study. Data come mainly from individual and collective interviews conducted with the students as well as focus groups conducted with their teachers. Findings suggest implications in three domains: at an institutional level, at a pedagogical and methodological level, and for the students themselves. A plurilingual and intercultural perspective can illuminate the different actions that could be implemented in each of these domains, in order to contribute to a fairer and more equitable foreign language education.

INTRODUCCIÓN

América Latina está desarrollando un creciente interés en los estudios sobre comunidades indígenas y su bilingüismo, la revitalización de sus lenguas maternas, la etnoeducación y el acceso de estas poblaciones a la educación superior. En esta perspectiva, Hamel (2014) destaca el surgimiento, desde la década de 1990, del concepto de “educación intercultural bilingüe” en todo el continente, que ha permitido el acceso a la alfabetización y la educación en lenguas de comunidades autóctonas. También señala la aparición hacia el final del siglo XX del discurso descolonizador, el cual describe como –más radical– y el cual, a su vez, busca “superar la sumisión histórica de las culturas indígenas y la exclusión de sus fuentes de conocimiento” (p. 317). En el contexto colombiano, varias universidades ofrecen programas diseñados a la medida de las necesidades específicas de las comunidades indígenas, como los de etnoeducación o el de *Pedagogía de la Madre Tierra* en la Universidad de Antioquia. Este último tiene una visión única en el país y no es considerado por sus creadores como un proyecto de etnoeducación, sino como un proyecto político y cultural creado por comunidades ancestrales y no por quienes toman decisiones en educación (Green, Sinigüí y Rojas, 2013).

EL ACCESO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS A PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

La mayoría de las iniciativas mencionadas anteriormente se dan en facultades de educación que buscan crear programas destinados exclusivamente a las poblaciones indígenas. Sin embargo, muy pocos estudios han analizado la situación de los estudiantes indígenas que integran otras facultades y menos aún los programas de lenguas extranjeras, como es nuestro caso. Los estudios realizados por Cuasialpud (2010), Jaraba y Arrieta (2012), así como Velandia (2007), revelan la necesidad de ampliar la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras para estas poblaciones en el contexto colombiano. Uno de los factores mencionados a menudo en sus conclusiones es la necesidad de ofrecer un acompañamiento sistemático a esta población con miras a facilitar su paso por la vida universitaria y el aprendizaje de la lengua (Velandia, 2007). En esta misma perspectiva, encontramos una investigación interinstitucional que se centró en la situación de los estudiantes indígenas y afrocolombianos en tres universidades de Bogotá (García *et al.*, 2014; Soler, 2013a, 2013b). Los resultados revelaron, entre otras cosas, que la escritura

académica es un factor de exclusión en la universidad para estas poblaciones (Soler, 2013a, 2013b). Los investigadores abogan por una universidad abierta a la pluralidad, cuyas acciones no pueden limitarse únicamente a un acceso diferenciado (Soler, 2013b).

Las políticas de acceso a la educación superior de varias universidades públicas en Colombia favorecen la admisión “diferenciada” de estudiantes provenientes de comunidades indígenas y afrocolombianas por medio de la asignación de cupos específicos para estas poblaciones. Este es el caso de la Universidad de Antioquia, una institución en la que cada semestre y en cada programa de pregrado, se destinan dos cupos a estudiantes de estas comunidades (Universidad de Antioquia, 2002). En la Universidad de Antioquia, según las cifras del Departamento de Admisiones y Registro, la población indígena es de 850 estudiantes aproximadamente de un total de más de 37 000 inscritos en diversos programas de pregrado. Estos estudiantes provienen de diversas comunidades de todo el país y pueden ser o no hablantes de una lengua materna indígena⁵. En la Escuela de Idiomas, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras⁶ recibió, entre 2003 y 2014, según datos internos, a 32 estudiantes indígenas de un total de 300 estudiantes matriculados en esos semestres para los programas de pregrado de esta dependencia. Estas mismas cifras revelan que, entre la población indígena, hay una tasa de deserción superior al 40 %. En algunos casos, esta deserción ocurre porque sus promedios no alcanzan los requeridos por el reglamento institucional; sin embargo, otras posibles razones siguen siendo desconocidas.

Como docentes de lenguas extranjeras en el contexto universitario, nos interesa la cuestión de la educación plurilingüe e intercultural. Habiendo tenido estudiantes de comunidades indígenas en nuestros cursos, nos dimos cuenta de los retos que estos deben enfrentar cuando se establecen en la ciudad para realizar estudios universitarios. Para algunos, el mayor reto parece ser

adaptarse a un contexto diferente. Para otros, tener una lengua materna diferente plantea el asunto de ampliar su repertorio lingüístico y las dificultades que esto puede causar en algunos casos. Todos estos factores nos llevaron a realizar un estudio con la población indígena de este programa de pregrado para explorar los desafíos académicos, lingüísticos y sociales durante su paso por la universidad. Una de las preguntas que nos planteamos al comienzo de nuestra investigación fue saber qué implica la presencia de estudiantes indígenas para la universidad y para los docentes de lenguas. En este artículo, intentaremos responder esta pregunta a partir de los datos recopilados y analizados en nuestra investigación.

Comenzaremos con algunos principios que apoyan una educación plurilingüe e intercultural y que podrían guiar nuestras acciones pedagógicas. En un segundo momento, realizaremos algunos comentarios sobre la investigación realizada. Finalmente, reflexionaremos sobre las implicaciones que esto tiene para la universidad, los docentes y los estudiantes.

CONTRIBUCIONES DE UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD

Las perspectivas plurilingüe e intercultural desarrolladas en la didáctica de lenguas en diversos contextos como Europa, Estados Unidos y América Latina podrían guiar las acciones que se deben llevar a cabo en los programas de lenguas extranjeras. En esta sección, discutiremos estas nociones y explicaremos por qué, en nuestra opinión, estas proporcionan elementos que permiten hacer que la formación en lenguas sea más inclusiva y justa.

UNA PERSPECTIVA PLURILINGÜE

En las últimas dos décadas, hemos visto un aumento en los estudios que buscan integrar una perspectiva plurilingüe en la enseñanza de lenguas. Nos apoyamos en la noción de plurilingüismo, definida como “la capacidad de utilizar oportunamente múltiples variedades lingüísticas” (Riley, 2003, p. 13). En esta perspectiva, el plurilingüismo se entiende como una capacidad individual, una competencia plurilingüe y pluricultural que no implica una acumulación de conocimiento aislado, sino

5 Un reciente estudio de diagnóstico concluyó que la universidad recibe estudiantes de 32 comunidades y 22 lenguas ancestrales diferentes. Sin embargo, según este mismo estudio, el porcentaje de estudiantes que habla estas lenguas como lengua materna es del 16 % (Usma et al., 2018). Cabe recordar que, según el último censo, la población indígena en Colombia alcanzó el 1 392 623 (Ardila, 2012), de los cuales solo 800 000 son hablantes de una lengua indígena (Landaburu, 2012).

6 Se trata de un programa de cinco años de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Los estudiantes aprenden dos lenguas: inglés y francés, y se forman al mismo tiempo para hacerse maestros.

más bien una competencia compleja en la que todas las lenguas están en interacción (Coste, 2010, p. 150). Según Castellotti y Moore (2011), esta noción implica un componente identitario y un cuestionamiento de la idea del nativo como modelo al cual se debe seguir o como un *perfecto bilingüe*.

Además, Kramersch (2009) define al *multilingual subject* (el sujeto plurilingüe) como alguien que usa más de una lengua en su vida diaria, incluyendo a los estudiantes de lenguas extranjeras. La autora también incluye a los sujetos a los cuales denomina *silenced speakers* (hablantes silenciados) que son aquellos que entienden una lengua, pero no la hablan por diversas razones. Para Kramersch, el sujeto plurilingüe debe ser llevado a desarrollar una competencia simbólica que le permita, entre otras cosas, encontrar una posición de sujeto “entre lenguas” (p. 201).

Algunos principios: el desarrollo de la competencia simbólica implica que los docentes creen condiciones para una pedagogía para la acción simbólica. En este contexto, Kramersch (2009) sugiere la posibilidad de un enfoque crítico-reflexivo, así como un enfoque creativo-narrativo para la enseñanza de lenguas. Ella propone 12 aspectos en los cuales los docentes de lenguas podrían centrarse en una perspectiva plurilingüe y los clasifica en tres categorías, como se puede ver a continuación:

Tabla 1. Una pedagogía para la acción simbólica según Kramersch 2009.

Una pedagogía para la acción simbólica Kramersch (2009)	La clase: progresión, ritmo, multimodalidad, traducción
	El estudiante: compromiso, deseo, transgresión, placer
	El docente: subjetividad del docente, el docente como modelo, el valor de la repetición, el valor de los silencios

En cuanto a la clase, Kramersch (*op. cit.*) explica que los docentes de lenguas tienden a pasar muy rápidamente de un contenido a otro, de ahí la necesidad de pensar en el ritmo y la progresión de la lección. La autora sugiere que debe haber un ritmo ritualizado, pero también espontáneo. También señala la importancia de presentar información a través de múltiples perspectivas y de diferentes lenguajes y no solo a través de lo lingüístico. Finalmente, apoya la importancia de recuperar la tra-

ducción y el estudio del estilo y la voz en niveles avanzados.

Con respecto al estudiante, ella señala la importancia de permitir el reconocimiento de múltiples identidades, lo que conduciría a un mayor compromiso por parte de los estudiantes. También señala el hecho de permitir a los estudiantes reconocerse en el otro y encontrar belleza en la lengua que están aprendiendo; encontrar placer estético por medio del aprendizaje de una lengua. Finalmente, se les debe permitir transgredir, es decir, fomentar diferentes actividades que generalmente no están asociadas con la clase de lengua (por ejemplo, escritos plurilingües, géneros de trabajo elegidos por los estudiantes, etc.).

En cuanto al profesor, se trata de reconocer su subjetividad como sujeto plurilingüe y explicitarla en el aula. En este sentido, se convierte en un modelo, no solo lingüístico, sino también en la forma en la que vivió su plurilingüismo. Finalmente, subraya dos aspectos a menudo olvidados en la clase de lengua: el valor de la repetición y el silencio. Ella explica que, cuando los enunciados se repiten, también se resignifican. Unos momentos de silencio en la lección permiten que los estudiantes reflexionen.

UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

La educación intercultural nació en el contexto europeo de la década de 1970 como una respuesta educativa a la integración de los migrantes en las escuelas. Rápidamente encontró su lugar en la didáctica de lenguas, como lo demuestran una gran cantidad de estudios fundadores, principalmente desarrollados por autores de habla inglesa y francesa (Abdallah-Preteille, 1996; Byram, 1997, 2008; Byram y Feng, 2004; Kramersch, 2013, 2014; Zarate, 1993, entre otros).

Si consideramos que la educación intercultural puede guiar nuestras acciones pedagógicas es porque se trata de una educación dirigida a todos y no solo a grupos minoritarios (Abdallah-Preteille, 1996; Aguado, 2003; Dervin, 2011). Para este artículo, adoptamos la definición propuesta por Aguado, para quien:

La pedagogía intercultural sitúa las variables culturales en el centro de cualquier reflexión sobre la educación. Asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras

en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. Se propone ayudar a “deconstruir” las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura, a luchar contra la “etnización” forzada del otro que conlleva a encerrarle en una visión caricaturesca. (Aguado, 2003, p. 1).

Por su parte, Dervin aboga por una visión renovada del interculturalidad que debería “orientarse hacia el estudio de la negociación y la co-construcción de las diversas diversidades de los individuos involucrados” (Dervin, 2011, p. 112).

Algunos principios: Aguado (2003) propone, entre otras cosas, que una pedagogía intercultural debe llevar al docente a tener en cuenta el conocimiento previo del alumno y, por lo tanto, su entorno cultural de referencia. Ahora bien, esta idea no es nueva en pedagogía ni en didáctica de lenguas, pero es uno de los pilares del enfoque intercultural. En la exploración del conocimiento, el docente debe permitir “explorar distintas maneras de leer y comprender la realidad” (p. 50) y crear una atmósfera donde todos los aprendientes se sientan respetados y valorados. En la misma línea, el trabajo pedagógico debe conducir a la eliminación de actitudes racistas y discriminatorias. Ella señala que “la planificación didáctica debe ser abierta, flexible y diversificada” (p. 50). Por su parte, Dervin (2017) propone un marco en el que hay tres principios esenciales al abordar lo intercultural en educación. El primero implica una conciencia de nuestra posición de “simplejista”, en otras palabras, algo que oscila entre nuestra propia “simplificación y complejización, y la de los demás”. El segundo se refiere al reconocimiento, presentación, defensa y negociación de las identidades plurales de los individuos presentes. Y el tercero implica “permitir que todos se sientan más o menos cómodos” en las interacciones (p. 30). También explica que, en educación, deberíamos centrarnos más en los puntos en común y no en las diferencias, poner el concepto de justicia en el centro de la interculturalidad, prestar atención a las relaciones de poder y profundizar en lo que está oculto en los discursos (Dervin, 2016).

UN ÁNGULO CRÍTICO DE LO INTERCULTURAL

Para concluir esta sección, se debe tener en cuenta que las perspectivas latinoamericanas desarrolladas en otros campos además de la didáctica de lenguas también ayu-

dan a ampliar la visión de la interculturalidad en los programas de enseñanza de lenguas en la universidad. Por haber sido diseñados originalmente para reivindicar los derechos de los grupos minoritarios, como los pueblos indígenas y los afrodescendientes, estas perspectivas se ubican en una tendencia crítica de lo intercultural. Desde la perspectiva de Walsh (2010), la interculturalidad crítica se entiende como

una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...]. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 78).

Por lo tanto, es un proyecto aún en construcción y dirigido a todos los miembros de la sociedad y no solo a grupos minoritarios. En la misma línea, Granados-Beltrán (2016) aboga por una interculturalidad crítica en la formación de docentes de lenguas y explica que dicho proyecto requiere una perspectiva decolonial. Según él, una interculturalidad crítica apunta a la transformación de docentes y estudiantes a través del reconocimiento de diversas voces en la construcción del conocimiento.

LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se posiciona en la didáctica de lenguas y culturas (Blanchet y Chardenet, 2011). Entre febrero de 2014 y mayo de 2016, realizamos un estudio de caso (Creswell, 2007; Gagnon, 2012) en el que participaron ocho estudiantes indígenas de diferentes comunidades ancestrales en Colombia. Estos estudiantes estaban matriculados en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia y se encontraban en diferentes semestres dentro de sus estudios. Participaron voluntariamente en esta investigación y firmaron un formato de consentimiento. Como señalamos anteriormente, el objetivo principal de la investigación era identificar los retos académicos, sociales y lingüísticos durante sus estudios en el programa de lenguas. El grupo está compuesto por cinco mujeres y tres hombres provenientes de las comunidades Emberá, Tulé, Guambiano y Zenú. Solo tres de ellos hablaban una lengua indígena como lengua materna. Por lo tanto, su repertorio lingüístico estaba constituido de al menos tres o cuatro lenguas. Para los demás, el español es su lengua primera.

Nuestro corpus consta de ocho entrevistas individuales de tipo biográfico, dos entrevistas colectivas realizadas hacia el final del estudio, observaciones de clase y documentos oficiales de la universidad. También realizamos dos entrevistas en grupos focales (*focus group*) con ocho profesores de inglés y francés. Estos docentes tenían, entre sus estudiantes en uno de los cursos de los que fueron responsables en el segundo semestre de 2014, uno de los participantes en nuestra investigación. Estos datos fueron recolectados en diferentes momentos durante la investigación. Todos los datos se transcribieron utilizando el software NVIVO 10 y luego se codificaron mediante análisis de contenido cualitativo, por categorías emergentes y preliminares. Al final de la investigación, realizamos una sesión de validación de datos con los estudiantes que participaron en el estudio.

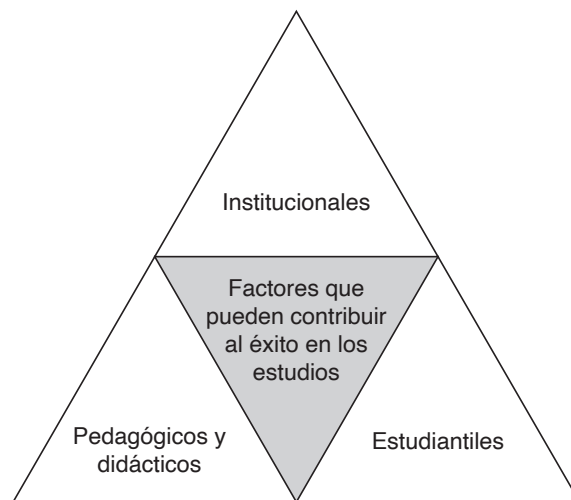
Los análisis reflejaron los retos lingüísticos, sociales y académicos (Arismendi, 2016; Arismendi, Ramírez y Arias, 2016) que enfrentan los estudiantes indígenas cuando estudian lenguas extranjeras en la universidad. Durante los análisis, también centramos nuestra atención en las implicaciones de la presencia de estudiantes indígenas en las clases de lenguas para la universidad, para los docentes y para los propios estudiantes; esto es lo que examinaremos más adelante.

IMPLICACIONES PARA LA INSTITUCIÓN, LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

El análisis de los datos, a la luz de las perspectivas plurilingüe e intercultural, nos permitió constatar que las iniciativas dirigidas al acceso, la permanencia en los estudios y el graduación de la universidad para estudiantes de comunidades indígenas no pueden limitarse a un sistema de acceso diferenciado, como ha ocurrido a menudo y como lo han señalado otros estudios (por ejemplo, Soler, 2013b). Las instituciones y programas de formación deben emprender acciones específicas que promuevan la posibilidad de que estas poblaciones permanezcan en la universidad y se gradúen de ella. Los contextos de origen de estos estudiantes difieren ampliamente de la vida universitaria y requieren una reflexión especial. En efecto, por lo visto, presentan una situación inicial que es claramente más vulnerable que la de los estudiantes no indígenas por sus contextos de origen. Estas acciones pueden constituir un sistema de acompañamiento construido alrededor de tres componentes, como se puede ver en la Figura 1. Son las voces

de los participantes (estudiantes y docentes), así como los discursos institucionales los que nos permiten llegar a esta intersección. La Figura 1 permite ver que debe haber una intersección entre estos tres componentes para que el sistema de acompañamiento pueda tener efectos positivos. Para explicar cada una de estas implicaciones, recurriremos a testimonios provenientes de nuestro corpus.

Figura 1: Implicaciones para estudiantes de comunidades ancestrales de la universidad.



IMPLICACIONES INSTITUCIONALES

Se deben implementar dos acciones concretas a nivel institucional: una inducción diferenciada y un programa de apoyo permanente y sistemático.

Una inducción diferenciada: los datos recopilados para nuestra investigación revelan que la mayoría de los estudiantes que participaron en nuestro estudio no asistieron a la sesión de inducción ofrecida por la universidad. Esta situación se explica por el hecho de que la sesión de inducción generalmente tiene lugar unos días o semanas antes del inicio de los estudios. Dado que antes de ingresar a la universidad, estos estudiantes no viven en la ciudad, es difícil para ellos viajar solo para la sesión de inducción, regresar a sus lugares de origen y volver después para el inicio de sus estudios. Quienes asistieron a la jornada de inducción informan que es una sesión demasiado general y cargada de información que fácilmente olvidan:

Yo me sentí el día de la inducción como un día que fui a un curso de historia en el que estaban dando una clase de sistemas. El tipo llegó y dijo “bueno muchachos, hoy les voy a dar un curso de Google Drive” y comenzó “ta”, y todos como... Entonces, pues, no, no debería ser así, es como “ah”. (Estudiante 2, entrevista grupal).

Por lo tanto, consideramos que debería haber, en el marco de la sesión de inducción, un espacio reservado para los estudiantes indígenas, pero también para aquellos que vienen de otras ciudades. Todos tienen diferentes necesidades en términos de reconocimiento del espacio urbano. Esta sesión diferenciada podría ser parte de la inducción ofrecida durante varios días por las universidades. Además, esta inducción debería contar con la presencia de representantes de *Cabildos* universitarios en el caso de que existan. En este sentido, debe tenerse en cuenta que todos nuestros informantes han notado el papel crucial que ha desempeñado esta entidad en su integración en la vida universitaria. El *Cabildo* está conformado por un grupo de estudiantes indígenas de la universidad y ofrece actividades de integración, así como apoyo para establecerse y vivir en la ciudad. Sin embargo, algunos de nuestros participantes no se dieron cuenta de la existencia de dicha entidad sino hasta unos pocos semestres después del inicio de sus estudios. El siguiente ejemplo muestra la experiencia de nuestros participantes.

[...] yo al menos porque tenía a mi hermana aquí entonces no fue tan duro entonces sí vi... me tocó ver a muchos compañeros que no fueron capaces, se devolvieron de otras carreras. Entonces... o de pronto ligarlos directamente con el Cabildo Universitario que tenemos aquí, muchos compañeros no saben ni que existe. Entonces sería bueno porque allá se habla, se debate y... y se trata como de reforzarles esa identidad a pesar de que estamos en un contexto que no es el nuestro. (Estudiante 5, entrevista grupal).

Un programa de acompañamiento – tutorías y mentorías: La segunda acción que se debe implementar se refiere al establecimiento de un programa de acompañamiento a través de tutorías y mentorías. El estudio de Cuasialpud (2010) sugiere la creación de un sistema de

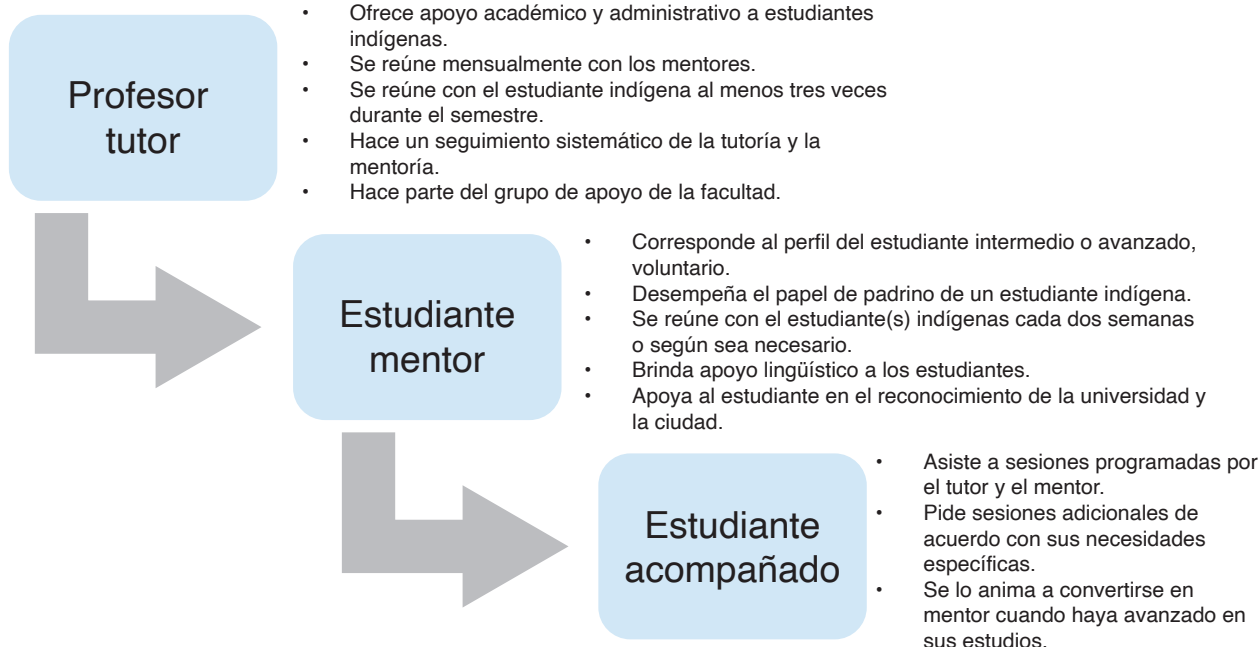
tutorías para estudiantes indígenas que se encuentren en programas de lenguas. Nieto-Cruz, Cortés-Cárdenas y Cárdenas-Beltrán (2013) mostraron en su estudio la importancia de estos sistemas para todos los estudiantes en los programas de lenguas. Ellas indican ciertas condiciones necesarias para la existencia de tutorías en lenguas extranjeras, como la participación de docentes de tiempo completo, voluntarios y disponibles para este trabajo, la existencia de espacios apropiados, entre otros.

En la Universidad de Antioquia, el sistema de tutorías fue creado por normativa institucional desde los años 80. Sin embargo, con el advenimiento de las nuevas tecnologías después de la década de 2000, debido a que los procedimientos de matrícula y cancelación de cursos se empezaron a llevar a cabo en una plataforma, los estudiantes recurrieron cada vez menos a los tutores. En años recientes, algunas iniciativas en el marco del programa *Permanencia con equidad* han permitido reanudar este tipo de programas para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos que necesitan un sistema de acompañamiento diferenciado.

En el marco de esta iniciativa, hemos propuesto un sistema de acompañamiento y apoyo donde un docente de tiempo completo acoge a los estudiantes indígenas desde su primer semestre y les proporciona un seguimiento personal. Se reúnen al menos tres veces en el semestre, pero sigue estando disponible para recibirlos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. El tutor trabaja en equipo con un mentor, un estudiante en un nivel intermedio o avanzado, que también está dispuesto a brindar apoyo cuando sea necesario. En este proceso, el tutor supervisa al estudiante académica y administrativamente. El mentor también orienta académicamente con cursos de apoyo, por ejemplo, pero también desempeña el papel de *padrino*, en la medida en que lo acompaña en las posibles necesidades de adaptación al entorno urbano y ciudadano. Por lo tanto, el apoyo debe incluir aspectos sociales y lingüísticos. La Figura 2 resume el funcionamiento del sistema de acompañamiento y las funciones asociadas a cada participante:

Los siguientes testimonios revelan la necesidad que sienten los estudiantes de crear un sistema de acompañamiento:

Figura 2. Sistema de acompañamiento - tutorías y mentorías.



[...] pues yo no he tenido ningún acompañamiento, ninguno, ninguno. Entonces no sé, pues, yo sé que acá hay un cabildo indígena, yo he ido, yo he participado y ahí discutimos muchas cosas, pero, para, en pro de las comunidades, ¿cierto? Eh... pero... no sé. [...] así que yo diga que un acompañamiento por ejemplo en los idiomas, ninguno. (Estudiante 1, entrevista grupal).

Pues yo creo que me hubiera gustado tener más acompañamiento como en la parte académica, [...] Y también en la parte psicológica porque es un choque cultural muy diferente [...]. (Estudiante 5, entrevista grupal).

La universidad desempeña el papel esencial de informar y capacitar a los docentes sobre las realidades que enfrentan los estudiantes indígenas. Diversas iniciativas emprendidas por la Vicerrectoría de docencia están comenzando a surgir en nuestra universidad. En particular, se ofrecen formaciones dirigidas a docentes como el *Diploma en permanencia con equidad* y un ciclo de foros en el programa institucional de desarrollo profesional. Es dentro del marco de estas iniciativas que se establecen los principios para los procesos de tutoría. Estos programas son la respuesta al desafío de educar para la pluralidad cultural que plantean ciertos autores (Abdallah-Pretceille, 1996; Aguado, 2003; Dervin,

2011). Además, se alienta la investigación que está directamente relacionada con el proceso de reducción de las tasas de deserción. Cabe señalar de paso que están comenzando a nacer otras iniciativas por parte de la Escuela de Idiomas como la enseñanza de lenguas indígenas. Estos son los primeros pasos hacia el establecimiento de un diálogo intercultural en el contexto universitario. Sin embargo, aún hay un largo camino por recorrer.

Cabe señalar que el papel del docente es crucial para ayudar a los estudiantes indígenas a tomar distancia de su cultura de origen sin sentirse amenazados con perder su identidad, pero con la posibilidad de situarse en relación con otras identidades culturales que se encuentran, como lo explica este docente:

[...] hay que tener cuidado con el enfoque que generalmente usan las instituciones y es de aculturación, [...] y yo pienso que en ese sentido el proceso de lo que debe hacer... no hablemos de la universidad, hablemos de la Escuela de Idiomas, es por un lado hacer un reconocimiento más evidente de las diferentes comunidades que participan de la Escuela... eh... y... y que sus modos de vida de las diferentes comunidades hagan parte de los contenidos que se abordan en las clases. Eh, de esa manera estamos privilegiando diferentes formas de ser y de habitar

el mundo... eh... y de ver el mundo, y, por otro lado, hacer un acompañamiento porque es que no solamente es como de privilegiar su conocimiento y las diferentes culturas sino también de ayudar a conocer la cultura institucional, cuáles son las expectativas y cómo se le puede ayudar a ellos... (Profesor de inglés, entrevista en grupo focal # 2).

Las palabras de este docente convergen con las de los autores antes citados (Dervin, 2017; Granados-Beltrán, 2016; Kramsch, 2009), en particular sobre el principio de privilegiar, en la clase de lenguas, diversas formas de ver y comprender la realidad. Por lo tanto, parece importante apoyar al estudiante en el desarrollo de estrategias para integrar más fácilmente esta nueva cultura ciudadana, universitaria, académica, occidentalizada, con el fin de encontrar un lugar en el nuevo contexto y hacer que estas dos culturas coexistan. Las recomendaciones institucionales solo serían significativas si los docentes implementaran acciones concretas; estas últimas constituyen la segunda parte del sistema de acompañamiento.

IMPLICACIONES Y ACCIONES DE LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Es importante recordar que la universidad se está convirtiendo cada vez más en un lugar privilegiado para la diversidad. Del mismo modo, no debe olvidarse que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar a los alumnos al encuentro con hablantes de otras lenguas y culturas y, por lo tanto, para la interculturalidad. Gracias a la intervención del docente, el aula puede transformarse en un espacio de intercambio entre diferentes personas de diferentes culturas y tener experiencias únicas.

Comprender esta realidad presente en el aula se vuelve esencial para que todos los participantes sean conscientes de la complejidad de las interacciones en situaciones de contacto intercultural, más aún en un contexto en el que tenemos entre nuestros estudiantes una población que está en contacto directo con varias lenguas en su vida diaria y que lo estará en su vida profesional: los estudiantes indígenas.

En el contexto de nuestro estudio, el análisis de las respuestas de los participantes nos permitió identificar varias acciones que podrían ser privilegiadas dentro de la acción educativa. Esto con el fin de identificar las necesidades de los estudiantes autóctonos, lo cual podría, al

mismo tiempo, ser un apoyo al buen desempeño en las clases. En este artículo, no pretendemos dar respuestas. Más bien alentamos a que el profesorado tome conciencia de una situación presente en el contexto universitario actual y que refleje las características particulares de los estudiantes indígenas. Por lo tanto, incentivamos la implementación de ciertas prácticas para adoptar un enfoque más específico sobre inclusión e igualdad de oportunidades para aumentar el éxito académico y las tasas de graduación de los estudiantes seleccionados. Desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, el docente puede integrar ciertas acciones en sus prácticas de enseñanza:

Una acción didáctica de descentración: para comenzar, el formador debe establecer una acción didáctica de descentración que permita a sus estudiantes indígenas y no indígenas conocerse a sí mismos y acceder a las representaciones del otro. Para hacer esto, debe emprender un trabajo guiado en sus prácticas pedagógicas para ayudarlos a tomar conciencia de su propia identidad, sus representaciones y estereotipos, verse a sí mismos como individuos que llevan una trayectoria personal rica en su pluralidad lingüística y cultural. Gracias a esta conciencia de sus propios marcos de referencia, podrán tomar distancia más fácilmente y, posteriormente, consolidar su identidad profesional. Esta acción hace eco de los comentarios mencionados en la parte teórica. Se trata sobre todo de “orientarse hacia el estudio de la negociación y co-construcción de las diversas diversidades de los individuos involucrados” (Dervin, 2011, p. 112) y llevar a cabo acciones que permitan representar diversas formas de ver y comprender el mundo, a ojos de autores como Aguado (2003), Walsh (2010) y Granados-Beltrán (2016).

En el siguiente extracto, un profesor explica la situación de los estudiantes indígenas cuando llegan a la universidad y el proceso que se lleva a cabo posteriormente.

Yo creo que este programa [la Licenciatura] es muy bonito para ellos porque les permite ver y admirar más la riqueza de lo que son y de lo que tienen si no se habían dado cuenta porque ahí sí uno a veces, como dice [nombre de un colega], a veces ellos sienten un poquito de temor al comienzo de decir quiénes son o de dónde vienen porque no saben cómo lo va a asumir el otro y porque los estereoti-

pos están ahí... (Profesor de francés, entrevista en grupo focal # 1).

Una escucha comprensiva y respetuosa de los demás y su diferencia, un clima de observación, reflexividad y confianza son las actitudes esenciales en esta relación de mediación intercultural. Se recomienda enseñar no solo contenido lingüístico sino también sociocultural porque en un curso de lenguas no solo se trata de saber hablar con el otro, sino también de saber “estar y ser con él”. Por lo tanto, sería interesante para los estudiantes si se abordaran temas relacionados más específicamente con las culturas indígenas colombianas en los cursos para cuestionar las ideas preconcebidas, los prejuicios y los temores relacionados con lo desconocido y con la diferencia. La presencia de estudiantes de las primeras culturas, así como otros actores que el docente podría invitar a sus clases, conduciría a un proceso de confrontación de la alteridad y la mediación cultural. El siguiente ejemplo muestra el tipo de actividades que un docente promueve en sus clases y que es parte del esfuerzo para promover la descentración:

[...] hicimos varias cosas: vimos fotos, escribimos, dibujamos y cuando estamos hablando, escribiendo sobre cómo veíamos a los otros, a mí me llamó mucho la atención que todos escribieron que las personas del Cauca, porque había, eh una de Guambía, el otro era de Silvia y la otra era de Popayán, entonces los tres eran del Cauca y la percepción de los otros compañeros sobre la gente del Cauca era que eran guerrilleros, [...] y todos en los papeles... porque eran muy poquitos, eran ocho pero en los ocho, en los seis, los, cinco decía “son guerrilleros”, yo ¿y ustedes que tienen para decir de eso? yo dije, no, es con todo el respeto porque es que acuérdense que cada uno viene de una historia distinta entonces miremos a ver qué pasa acá. [...] encontramos más coincidencias que diferencias de nosotros como colombianos... (Profesor de inglés, entrevista en grupo focal # 2).

En consonancia con Kramsch (2009), el fragmento de entrevista anterior revela acciones concretas en una perspectiva plurilingüe, en particular la idea de la multimodalidad para acceder al significado (fotos, lecturas, dibujos, etc.). También surge la preocupación del docente de crear una atmósfera donde todos los alumnos se sientan respetados y valorados, en la misma perspec-

tiva destacada por Aguado (2003) y expuesta anteriormente. El deber del profesor de lenguas es darles a los estudiantes la oportunidad de ser ellos mismos, reconocerse a sí mismos como jóvenes, hombres o mujeres, estudiantes, indígenas, afrodescendientes, colombianos, docentes, etc. para que puedan mostrar diferentes identidades y construirlas, ya que la identidad no es fija. Resulta ser múltiple y plural, individual y social. Como lo señalan Feuteun y Simon (2009), el establecimiento de un dispositivo reflexivo compartido lleva a los docentes a cuestionarse sobre su propia escucha frente a sus alumnos, sobre el manejo de los turnos de palabra durante las sesiones y de un curso dialogado como medio de socialización.

Llevar a cabo el trabajo de descentración permitiría a los futuros docentes considerar un enfoque similar con sus propios estudiantes de lenguas. No debe olvidarse que la formación didáctica tiene como objetivo permitir a los docentes en formación sentar las bases para el desarrollo de su identidad profesional. Esto es parte de un contexto social en el que “las representaciones del docente y la relación con la otredad determinan la acción didáctica y pedagógica y, más allá de la clase, tejen o rompen las relaciones sociales” (Matthey y Simon, 2009, p. 11).

Re-conocimiento de los estudiantes y de las características culturales de sus comunidades: la primera implicación del docente desde una perspectiva plurilingüe e intercultural es, como lo señala Aguado (2003), conocer a sus estudiantes. De hecho, los resultados de nuestro estudio revelan que, para dar una mejor igualdad de oportunidades a los estudiantes de las comunidades indígenas, es esencial reconocerlos e identificar sus características particulares. Por su parte, los estudiantes reclaman este conocimiento que el docente debería tener; el siguiente extracto nos permite vislumbrar lo anterior:

Yo considero que los profesores deberían tener el conocimiento de todas estas cosas porque uno llega a clase y los profesores ni siquiera... eso, ni siquiera saben que nosotros somos indígenas, ni siquiera saben... eh, de qué comunidad venimos, entonces sería más un acompañamiento que los profes se interesen más por quiénes son sus estudiantes. (Estudiante 4, entrevista grupal # 1).

Los datos de nuestra investigación revelan algunas de las especificidades de esta población que podrían convertirse en un tema de reflexión para el docente. Teniendo en cuenta que provienen de una comunidad ancestral, nos enfrentamos a un estudiante de otra cultura. Por lo tanto, el tiempo, territorio, comunidad, familia, hogar, comida, naturaleza, educación, sabios, antepasados, medicina, ritos, trajes, la relación docente / alumno y los saberes son valores que difieren de los de las comunidades urbanas. Además, su situación lingüística difiere de la de los estudiantes no indígenas y, por lo tanto, el español tiene un estatus diferente para esta población. Su trayecto escolar tiene lugar, en la mayoría de los casos, en estructuras educativas rurales e indígenas que no los preparan lo suficiente para los contextos urbanos y menos aún para la cultura universitaria.

Los estudiantes pertenecen a una cultura donde la oralidad ha sido el modo preferido de transmisión cultural durante milenios. Habiendo estado expuestos a formas para adquirir conocimiento que difieren de una tradición universitaria occidentalizada, tienen alfabetizaciones y literacidades diversas; la transmisión del conocimiento resulta ser menos individualista y más comunitaria, menos teórica y más práctica. Muchos de ellos se han visto obligados a alejarse de sus familias y comunidades para ir a la escuela, lo cual los pone en una situación de fragilidad emocional. Requieren de un período de familiarización con la vida urbana y universitaria. Sin embargo, no debemos olvidar que, como individuos, son diferentes entre sí. Por eso no podemos entrar a hacer generalizaciones. Cada comunidad indígena en el país tiene sus especificidades, su propia cosmogonía, tradiciones, etc. Por lo tanto, las necesidades de apoyo no son necesariamente las mismas para todos. Por otro lado, está claro que cierto número de estudiantes indígenas tiene necesidades específicas. Para invocar aún más las palabras de Dervin (2016, 2017), se trata de reconocer las particularidades de los individuos presentes en la clase sin clasificarlos de acuerdo con criterios fijos “esencializados”, asociados con sus grupos de origen.

Más concretamente, ¿qué puede hacer el docente para conocer mejor a sus alumnos? Debe evaluar la posibilidad de realizar modificaciones prácticas en elementos específicos que solo conciernen al docente, que pueden tener múltiples objetivos y, sobre todo, un significado personal para los estudiantes. Por ejemplo, podría presentar un cuestionario durante la primera clase o

desarrollar un trabajo autobiográfico para identificar y (re) conocer mejor a sus estudiantes indígenas y no indígenas: orígenes, situación lingüística, trayectoria educativa (tipo de establecimiento donde realizaron sus estudios primarios y secundarios, si repitieron algún año o no, interrupción de los estudios). También podría utilizar los mecanismos ya establecidos por la universidad, como los datos del Programa de caracterización de recién admitidos. Observemos las acciones que implementa un docente:

[...] entonces hago un cuestionario al principio de mis... de mis clases en el que pregunto como... pues aparte de qué materias están tomando, qué están haciendo, que les gusta hacer los fines de semana, también pregunto qué... qué creen que pueden pedir... que puede afectar su aprendizaje en el curso que yo no sepa, entonces ahí a veces hablan como de “ay, es que hablo... es que tengo problemas con el inglés entonces eso puede afectar mi participación”. Entonces ahí es donde uno esperaría que los estudiantes dijeran, ¿cierto? Ciertas cosas porque cuando ya... yo después leo y ya abordo a los estudiantes y les digo (cómo)... cómo crees que yo te puedo ayudar con esta... con esta situación en particular... (Profesor de inglés, entrevista de grupo focal # 2).

Para los estudiantes indígenas, en particular, sería importante identificar su comunidad de origen, reconocer algunas características que son el fundamento de su pertenencia en sus comunidades e informarse de manera general sobre las características de la comunidad a la que pertenecen.

Valoración e inclusión del conocimiento ancestral de los alumnos: el reto está en destacar las prácticas y métodos de adquisición de conocimiento ancestral, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, lo que implica una pedagogía decolonial (Granados-Beltrán, 2016; Walsh, 2010), como se ha señalado en el marco teórico. Los estudiantes representan una gran riqueza para trabajar en la interculturalidad sin salir del aula de clase, el cual puede concebirse como un espacio plural de expresión donde los saberes ancestrales podrían converger. El profesor se convierte en el mediador del encuentro entre los saberes académicos occidentales y los saberes tradicionales.

Por consiguiente, la integración en sus prácticas de enseñanza de varias formas de adquisición de saberes ayudaría a construir un equilibrio entre la cultura académica dominante y la cultura de origen de los estudiantes. Las propuestas de enseñanza menos convencionales, más innovadoras e inclusivas harían la enseñanza más favorable para los estudiantes indígenas y los grupos heterogéneos. Esto se puede hacer, por ejemplo, promoviendo temas que les permitan a los estudiantes incluir sus saberes indígenas y desarrollar proyectos ligados a sus comunidades y dentro de ellas.

En el siguiente ejemplo, una estudiante destaca los saberes ancestrales de su comunidad y los relaciona con los saberes occidentales:

Eso me acuerda a mi papá porque muchas veces uno ve que aquí hay personas que teoría, que súper estudiadas, ingenieros, saben muchas cosas pero a la hora de ir a comparar quién sabe más, va a saber más mi papá que trabajó en el campo, que tiene contacto con eso, entonces eso era lo que hacían en el colegio, no nos daban todo ese montón de teoría sino que estábamos cosechando, estábamos haciendo las cosas y conforme íbamos haciendo las cosas “esto es fertilización, esto es tal cosa” entonces más bien ir a la práctica y aquí es al contrario. (Estudiante 2, entrevista individual).

El discurso del docente y sus acciones son esenciales para crear conciencia en la clase de la riqueza que aportan los estudiantes de comunidades ancestrales que son parte de la historia del país. De hecho, como mediador del aprendizaje, puede llevar a todos los participantes a reflexionar sobre sus propios orígenes. Podría promover espacios para la recuperación y el intercambio de saberes como capital cultural para ir más allá de las representaciones folclorizadas que circulan en nuestra sociedad. Podría traer documentos para presentar en clase manifestaciones de su cultura (lecturas, literatura indígena, videos, objetos, investigaciones...) y, a través de las actividades propuestas, presentar estas culturas a otros estudiantes.

Acercamiento a los estudiantes: la primera pregunta que surge en esta parte es saber cómo ponerse en contacto con sus estudiantes indígenas como lo expresa este docente:

Porque ahí nos quedamos corticos, ¿cierto? Entonces qué, ¿qué hacemos con ellos? ¿Cómo nos acercamos? ¿Qué miramos? ¿Cómo nos damos cuenta de lo que dice ella cuando veo un texto y no veo un montón de cosas? Y yo digo: pero ella siempre me escribe así, ah bueno entonces ¿qué es lo que tengo que aprender? (Profesor de inglés, entrevista en grupo focal # 2).

Los datos de nuestro estudio permitieron constatar que los estudiantes rara vez se acercaban al profesor para solicitar tutorías. Por consiguiente, la implicación que debe tener el docente es acercarse a sus estudiantes para conocerlos mejor. Luego, interrogarse sobre cómo alentar a los estudiantes indígenas, sin que esto se convierta en un obstáculo, a utilizar los diversos mecanismos disponibles para proponerles situaciones de aprendizaje más favorables ofreciéndoles apoyo individual.

En asociación con el programa de apoyo de tutorías y mentorías, parece necesario crear una red educativa de tutores, mentores y docentes que tengan en cuenta la presencia de estos estudiantes en sus clases. Los servicios de apoyo como Bienestar Universitario y el Cabildo universitario se están convirtiendo en servicios para combatir la deserción. Los estudiantes que han usado estos programas expresan opiniones positivas al respecto:

Además, porque allá se encuentra gente que es de donde usted es y que usted ni siquiera sabía que estaban aquí entonces es como un apoyo más porque usted sabe que se puede reunir con ellos, que le pueden explicar porque tienen ya experiencia y... e igual pueden seguir practicando sus costumbres porque nosotros en el Cabildo Universitario hacemos actividades para... de danza, de conversatorio. (Estudiante 5, entrevista grupal #1).

Apoyo para el desarrollo de su conciencia lingüística. Reconocer la situación lingüística de sus estudiantes se convierte en una tarea esencial para el profesor. En general, se observa que pertenecen a dos grandes grupos que difieren entre sí: el primero, la comunidad ancestral que se caracteriza por pertenecer a un territorio, por el arraigo a ciertas tradiciones y el reconocimiento de una lengua ancestral; y el segundo, una nación donde el español es la lengua de comunicación con un estatus diferente para los estudiantes de las comunidades ancestrales. Es importante aclarar en los perfiles lingüísticos

que encontramos, por un lado, los pueblos originales que hablan una lengua indígena y, por el otro, las comunidades donde se reconoce la existencia de una lengua ancestral que ya no se habla por razones históricas. Por esta razón, el español no siempre es la lengua materna de los estudiantes indígenas. Para aquellos que hablan una lengua autóctona, puede haber transferencias de sus lenguas indígenas. Por lo tanto, saber si el estudiante se reconoce a sí mismo como bilingüe o no, se convierte en un aspecto importante. Los principios para la acción simbólica propuestos por Kramsch (2009) y explicados anteriormente constituyen una forma de operacionalizar una perspectiva plurilingüe, lo que permite el acompañamiento para estos estudiantes en la construcción de su plurilingüismo.

Entendemos que el papel del docente sería contribuir al desarrollo de una conciencia lingüística entre estos estudiantes teniendo en cuenta sus propias representaciones de las lenguas y características principales de su lengua materna que pueden ayudar o interferir en el aprendizaje de las lenguas que están aprendiendo. No olvidemos que, como lo señalan algunos autores (Castellotti y Moore, 2011; Coste, 2010), la competencia plurilingüe y pluricultural se enriquecerá y evolucionará gracias a las experiencias de aprendizaje y luego a la enseñanza de lenguas extranjeras y esto se da a pesar de las dificultades que puedan experimentar al comienzo del ciclo básico para aprender inglés y francés. Observemos los ejemplos a continuación:

Pues el francés, ahorita que prácticamente me estoy dedicando es con el francés, lo relaciono más con mi idioma que es Nambrik, con las nasalizaciones, por ejemplo, con /ã/, pues más o menos en mi lengua se pronuncia casi igual... (Estudiante 5, entrevista grupal #1).

Inicialmente estoy pensando en mi idioma, ¿cierto? Y hago la... la... la traducción de esa palabra a los otros dos idiomas entonces cuando voy a escribirlo en el idioma que es ya tengo todo mezclado y soy como: ¡ay! ¿cómo es que es? (risas) Claro que eso pasa en cuestión de segundos en la cabeza... (Estudiante 2, entrevista grupal #2).

IMPLICACIONES PARA LOS ESTUDIANTES

La propuesta que presentamos en este texto solo tendría sentido si los estudiantes indígenas asumieran su papel de estudiantes universitarios. En este sentido, las acciones institucionales y las de los docentes pueden ayudarlos a prepararse para ser estudiantes; en otras palabras, a su transición y adaptación a la cultura universitaria, pero son ellos quienes deben asumir la responsabilidad. De hecho, algunos docentes que participaron en el estudio cuentan que la participación de estudiantes seleccionados en los servicios ofrecidos por la universidad sigue siendo un reto. Sin embargo, deberían aprovechar este marco formal para poner de su lado todas las posibilidades de éxito. El siguiente extracto permite ver lo anterior:

Y en los primeros semestres, los profesores tenemos que ser conscientes [de] que si vemos algún estudiante perdido hay que orientarlo y decirle... pues por lo menos en el primer semestre como es que tiene que ser, que aquí tiene que ser más autónomo, qué son o cuáles son los hábitos de estudio que hay que tener, o hay un psicólogo que los orienta. [...] Cuando uno llega al primer semestre, digamos que la inducción no basta y por eso yo... me tocó o me tocaron varios estudiantes... uno que nunca volvió y no supe por qué, también por ejemplo a las 6 de la mañana, eso es horrible para ellos, o llegan muy tarde, o no vuelven, o faltan a más de 10 clases. Entonces primero, la madrugada a muchos les da muy duro; segundo, los hábitos de estudio; tercero, ellos no se comprometen o no saben el compromiso que tienen que asumir... (Profesor de francés, entrevista en grupo focal #2).

Sin embargo, sería útil que los estudiantes tomaran conciencia de las implicaciones que tiene ser estudiante. Esto requiere cierta preparación y un compromiso con esta transición y adaptación a la cultura universitaria. Deben adoptar una actitud de apertura y no de resistencia mientras mantienen las tradiciones, se reivindican y se reconocen a sí mismos como estudiantes indígenas y expresan sus dificultades, si es necesario, para que los docentes y compañeros puedan ayudarlos más fácilmente. Deben estar abiertos a espacios de integración y servicios de apoyo y redes de apoyo existentes. También deberían participar en actividades organizadas en un entorno universitario formal: talleres y seminarios de

apoyo académico y psicológico. Todos estos recursos podrían promover la integración y el aprendizaje.

CONCLUSIONES

El corpus estudiado, que incluye la presentación de las voces de los estudiantes indígenas matriculados en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y de los docentes del programa, destaca la necesidad de establecer un sistema de acompañamiento formal para esta población. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio coinciden con las conclusiones establecidas por investigaciones similares de Velandia (2007) y citadas anteriormente en este texto. En vista de las voces de los sujetos que participaron de nuestro estudio, este sistema de acompañamiento debe articularse en tres niveles: en la institución, en los docentes y en los estudiantes. En lo institucional, el objetivo es promover programas de acompañamiento para los estudiantes, pero también para los docentes. El apoyo a los estudiantes se logra a través del sistema de tutorías y mentorías descrito anteriormente. La Universidad de Antioquia ya ha emprendido acciones concretas destinadas a formar a los docentes en este tema y brindar apoyo específico a esta población, lo que podría inspirar acciones similares en otras instituciones. Por nuestra parte, los resultados de esta investigación nos han llevado a comprometernos como tutores de estudiantes indígenas y a ser parte del sistema de acompañamiento con mentores estudiantiles. Nos gustaría enfatizar que es gracias a este estudio que nuestra conciencia y motivación por este tema han aumentado y continúan siendo el centro de nuestras preocupaciones. Sin embargo, los resultados concretos de estos procesos de apoyo solo serán visibles a largo plazo.

Una segunda instancia se refiere a las acciones pedagógicas y didácticas que el docente en un entorno universitario puede llevar a cabo en su clase. Estas acciones pueden guiarse por los principios de la educación plurilingüe e intercultural y pueden tomar la forma de acciones pedagógicas como las mencionadas en este artículo. Sin embargo, la apropiación de estos principios debe pasar por procesos de formación continua para el cuerpo docente universitario. Ya que el reto es la evolución de las prácticas de los formadores, es imprescindible crear espacios para la discusión de estos temas en los espacios curriculares de los programas. En este nivel, el reto principal es quizás avanzar hacia una perspectiva inter-

cultural crítica que implique no solo el reconocimiento de las diversidades de los estudiantes sino, sobre todo, la inclusión de sus formas de ver y concebir el mundo en las prácticas occidentalizadas de la universidad. El reto no es simple, implica un cuestionamiento de nuestras prácticas habituales en la enseñanza de lenguas que descuidan las diferentes formas de aprendizaje. Las estrategias propuestas por autores como Kramsch, Dervin y Aguado y mencionadas anteriormente pueden guiarnos hacia este cambio. Sin embargo, debemos señalar que las presentaciones que hemos realizado en nuestra universidad y otros contextos para difundir los resultados de esta investigación ayudan, en nuestro concepto, a llamar la atención sobre esta problemática. De hecho, los asistentes se interesaron mucho en ello.

En tercer lugar, hay acciones concretas que los estudiantes indígenas deben tomar cuando llegan a la universidad. Una de las tareas esenciales es tomar conciencia de las implicaciones de ser un estudiante universitario. Esta conciencia requiere un compromiso de su parte, en particular para participar en programas institucionales y en el sistema de tutorías y mentorías.

Nuestra investigación, aunque tiene una pequeña muestra, nos llevó, como profesores de lenguas extranjeras, a sumergirnos en un campo poco explorado en la enseñanza de lenguas en el contexto colombiano. Surcamos las líneas de una educación plurilingüe e intercultural necesaria en nuestras aulas. Nuestro objetivo final es ayudar a cambiar las prácticas y promover una educación en lenguas más justa y equitativa. Esto implica, en nuestra opinión, un primer paso para tomar conciencia de estas realidades, a lo que esperamos haber contribuido a través de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ardila, O. (2012). Lenguas en contacto en Colombia: una perspectiva histórica y social. En C. Patiño et J. Bernal (coords.), *El Lenguaje en Colombia* (Tomo I: Realidad lingüística de Colombia) (pp. 431-445). Bogotá, D. C.: Instituto Caro y Cuervo.

- Arismendi, F. (2016). Étudiants universitaires des communautés autochtones colombiennes et apprentissage de langues étrangères : une étude de cas. En S. Bevilacqua, S. Bibauw, E. Lousada, L. Masello, et V. Torres (Éds.), *Françophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement* (pp. 131-144). Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.
- Arismendi, F., Ramírez, D., et Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84-97. doi: 10.14483/calj.v18n1.8598.
- Blanchet, P., et Chardenet, P. (dirs.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., et Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. doi : 10.1017/S0261444804002289.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. En P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165. doi: 10.4000/rdlc.2031.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cuasialpud, R. E. (2010). Indigenous Students' Attitudes towards Learning English through a Virtual Program: A Study in a Colombian Public University. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 133-152. Tomado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17686>.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: l'Harmattan.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Feunteun, A., et Simon, D.-L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langues. *Lidil*, 39, 57-71. doi: 10.4000/lidil.3126.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e ed.). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- García, C., Moya, S., Ramírez, H., Reyes, J., Sánchez, W., et Agray, N. (2014). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187. doi: 10.17533/udea.ikala.v21n02a04.
- Green, A., Sinigui, S., et Rojas, A. (2013). Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En L. Rodríguez et A. Roldán (coords.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Córdoba: Universidad de Córdoba, cátedra intercultural.
- Hamel, R. (2014). L'aménagement de la diversité linguistique en Amérique latine : défis pour le pluralisme. En M. Doucet (dir.), *Le pluralisme linguistique, l'aménagement de la coexistence des langues* (pp. 307-330). Quebec: Éditions Yvon Blais.
- Jaraba, D., et Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95-104. Tomado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/7938>.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Tomado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>.
- Kramersch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55. doi: 10.1075/aila.27.02kra.
- Landaburu, J. (2012, 12 de junio). Tesoro indígena colombiano en riesgo. *El Tiempo*. Tomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11983681>.

Matthey, M., et Simon, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18. Tomado de <http://journals.openedition.org/lidil/2733>.

Nieto-Cruz, M., Cortés-Cárdenas, L., et Cárdenas-Beltrán, M. (2013). La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades. *Educación y Educadores*, 16(3), 472-500. doi : 10.5294/edu.2013.16.3.5.

Riley, P. (2003). Le « linguisme » - multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, (34), 8-17.

Soler, S. (2013a). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir. Escritura y poder en la universidad*. Tomado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usted_ya_en_la_universidad_y_no_saber_escribir.pdf.

Soler, S. (2013b). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 32(62), 64-80. Tomado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5334>.

Universidad de Antioquia. (2002). *Acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002*. Medellín.

Usma, J., Ortiz, J., Gutiérrez, C., Cuchillo, S., Micanquer, R., Jiménez, M., ... Zape, S. (2018, February). Estudiantes indígenas UdeA, diversidad étnica y lingüística. *Alma Mater*, 672, p. 7. Tomado de http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYwxD4IwFIT_igsjeRWx6kkgcTIyDgzHwFvN-CG3yKLdCW-PMtuujicrm7fHeAUAlaGrkhz9ZQG3O-F8rLebLN5kYuDkLkUhTzmy1W2W5zOAvaA_4H4wLe-xwKwtsbrp4eys4OnNihNiSD3m672oT9-0pmxnm-sml4j32rCyE_VVh9aHleLa-aCYIuRSNoobbcilike9O-FakoLtj9QLgbXmg/

Velandia, D. (2007). Tutorial Plan to Support the English Speaking Skill of an Inga Student of an Initial Teacher Education Program. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1), 121-130. Tomado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10993>.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, et C. Walsh (Éds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger en didactique des langues*. Paris: Didier.

PRODUCCIÓN LITERARIA

Poesía

Por: Karina Obando González¹, FUNDAMENTES, Colectivo Afropoderosas, Costa Rica.

Recibido: 18 de octubre de 2022

Aceptado: 23 de noviembre, 2022.

Karina Obando González. Poesía. *Revista Comunicación*. Año 43, volumen 32, número 2, julio-diciembre, 2022. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

Resumen

Los poemas de esta sección son una muestra de la nueva poesía costarricense cuyos autores han nacido después de 1990. Los temas que se traslucen están ligados con la experiencia del Caribe, el mar, la gastronomía que caracteriza a la región y el erotismo.

Abstract

The poems in this section are a sample of the new Costa Rican poetry whose authors were born after 1990. The themes that emerge are linked to the experience of the Caribbean: the sea, the gastronomy that characterizes this region, and its eroticism.

PALABRAS CLAVE:

poesía costarricense, jóvenes poetas, literatura sobre el Caribe, literatura escrita por mujeres.

KEY WORDS:

poetry, young poets, literature about the Caribbean, literature written by women.

¹ Karina Obando González es profesional en Sociología, egresada de la Universidad Nacional de Costa Rica. Gestora Sociocultural en la provincia de Limón, poeta y afro-activista. Actualmente labora como coordinadora regional en FUNDAMENTES, casas EscuchArte del Caribe. Forma parte de la colectiva Afro Poderosas y la Red de Jóvenes Afrodescendientes, Costa Rica. Algunos de sus poemas han sido publicados en Antología Desacuerdos, (2020) Antología Nueva Poesía Costarricense, (2021) Libro DiscrimiNaciones, Afrodescendencias. (2022) Revista digital: Poetripiedos, (2022) Antología, Fin de Siglo, EUNA. Contacto: karioba.gonzalez@gmail.com

DE CUERDAS Y MEMORIAS²

Lo antiguo está hecho de cuerdas y raíces,
entre úteros que tejen trasmallos
frente a la primera luz marina.
Los ojos de sal salpican
las manos de los abuelos que enseñaron:
los peces saltan al profundo eco de la memoria
y el resplandor del sol arruga a ese niño de mar.
No hay relojes frente a un océano de futuros
ni brújula más exacta que la mirada de Dios,
la madre de todas las madres que mece serena a
todos los hombres que misteriosamente se hunden y
luego vuelven sanados
a alimentar los monstruos ocultos
en los arrecifes del alma.

SOUL FOOD

A doña Doria

Danzan las ollas de las diosas migrantes
encendidos está los fogones de los hambrientos,
se sazonan los huesos de la ofrenda
los secretos son susurrados;
son las burbujeantes voces de las tías abuelas
quienes nos hicieron comer el verano
con rondon entre cacerolas
la familia era un pueblo
y las manos los libros de todas las recetas.
Respiramos los surcos aromáticos de las hierbas
para habitar eternamente en las memorias del paladar.

MIRÓ A LA DIOSA

de pies descalzos posarse
sobre los corales de fuego
rompió la jaula de sepias
camufladas en el nacimiento.
Brotaron monstruos
en el avistamiento
del inconsciente,
se devoraron a un niño cubierto de plancton deseos
lunares anclados a bordes muertos Rasguñó las paredes
en busca de acertijos, frente al malecón
lo encuentran contemplando
sus manos de pólipos,
sus brazos como focos submarinos frente a un com-
putador.
Rompen sus sueños
los cordones de la marea
tentáculos furiosos de Poseidón.

DEL BORDE AL FIN

Mi cuerpo es una cafetera que hierve en la madrugada
Mi piel es de hule
y todo sabe a sal
como mamífera me arrastro
por la playa
lloro entre la lluvia
y remojo la conciencia
entre el coral muerto.
Tengo un vidrio entre mis manos que corta toda razón.
Floto en las lagunas del caos hay un precipicio en
cada paso Estoy hundida en ese charco frente a casa.
Y ninguna voz me hace despertar de este sueño.
Crece en cada minuto que respiro como animal noc-
turno
me devora.
Mi pálpito se duplica.
Estoy al borde, corro y grito
en la habitación de mi vientre.
Se desploma el pájaro
desde el árbol gigante.
Me desangro en el centro de la selva. Huyó hacia el fin

2 Estos poemas se publicaron en la Revista *Poetrieados*: <https://www.poetrieados.com/> y en la página: <https://news.outlierlegal.com/2022/08/31/costa-rica-is-an-afro-descendants-country/>.

Colaboradores 2-2022

Diana Martínez Alpízar es filóloga con una Maestría en Literatura Latinoamericana, ambos títulos de la Universidad de Costa Rica. Actualmente se desempeña como docente-investigadora en el Programa Permanente de la Prueba de Aptitud de Académica del Instituto de Investigaciones Psicológicas en la Universidad de Costa Rica. Además, es profesora de Comunicación y Lenguaje en la Escuela de Estudios Generales en la misma universidad. Contacto: dimartinezalpizar@gmail.com

Pedro Giordano es doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becario post doctoral CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Sus principales áreas de trabajo son la teoría sociológica, la teoría social, sistemas sociales, complejidad, constructivismo. Contacto: pedrogiordano83@yahoo.com.ar

Alicia Basilio Medina es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México y completó los estudios de la Maestría en Humanidades, línea de Teoría Literaria en la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha publicado trabajos en revistas como *Semiosis* y *Letralia*; asimismo, ha participado en diversos coloquios y congresos tanto nacionales como internacionales. Actualmente, se desempeña como docente de Lengua Española en la Universidad del Valle de México, campus Chapultepec. Entre sus líneas de investigación: están el cuento y teatro tanto mexicano como iberoamericano del siglo XX. Contacto: aliciabasiliomedina@gmail.com

Cecilia Cisterna Zenteno es profesora de inglés, licenciada en Educación de la Universidad de Concepción; profesora de Educación General Básica y también Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Profesora Asociada en el Departamento de Idiomas

Extranjeros, Facultad de Humanidades y Arte Chile. Contacto: cecisterna@udec.cl

Yasmina Contreras Soto es Yasmina Contreras-Soto es profesora de inglés y licenciada en Educación de la Universidad de Concepción; también es Magíster en Educación por la Universidad de Concepción. Trabaja como docente en la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, Chile. Contacto: ycontreras@udec.cl

Sergio Molina Barrera es profesor de inglés recientemente titulado por la Universidad de Concepción, Chile. Estudió Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación. Contacto: sergiopablomoina1998@gmail.com

Cristian Ceballos Muñoz es profesor de inglés recientemente titulado por la Universidad de Concepción, Chile. Estudió Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación. Contacto: cristianceballos2017@gmail.com

Diego Alveal Navarrete es profesor de inglés recientemente titulado por la Universidad de Concepción, Chile. Estudió Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación. Contacto: diegoalveal1998@gmail.com

Vicente Iranzo es profesor de traducción y español en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Estatal de Weber en Utah (Estados Unidos). Es licenciado en traducción e interpretación por la Universidad de Valencia (España) e ingeniero civil por la Universidad Politécnica de Valencia (España). Además, es doctor en lingüística española por la Universidad Texas Tech (Estados Unidos). Entre sus intereses de investigación y docencia figuran la traducción pedagógica, las ideologías lingüísticas, la adquisición de segundas lenguas y la morfosintaxis de la lengua valenciana. Contacto: vicenteiranzo@weber.edu

John Leslie Dowe es bachiller en Ciencias (con honores, en primera categoría) y doc-

tor en Sistemática Vegetal (Universidad James Cook, North Queensland, Australia). Investigador titular en el Australian Tropical Herbarium (CNS), Universidad James Cook, Cairns, Queensland. Especialista en sistemática y nomenclatura de la familia de las palmeras (Arecaceae). Ha publicado numerosos artículos sobre sistemática de la familia Arecaceae, de la cual ha descrito 25 especies nuevas para la ciencia, y es autor de varios libros, que incluyen *Australian Palms: Biogeography, Ecology and Systematics* (2010), *Arecaceae*, como parte de la obra *Flora of Australia* (2011) y *Wendland's Palms* (2019). Además de que ha escrito varios artículos acerca de la historia de la investigación botánica en la región de Australasia, en los últimos años ha investigado la vida y obra del botánico alemán Hermann Wendland. Contacto: john.dowe@jcu.edu.au

Luko Hilje Quirós es licenciado en Biología (Universidad de Costa Rica) y doctor en Entomología (Universidad de California, Riverside). Especialista en manejo agroecológico de plagas agrícolas y forestales. Profesor Emérito del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE). Miembro Honorario de la Academia Nacional de Ciencias de Costa Rica. Miembro Honorario del Colegio de Ingenieros Agrónomos de Costa Rica. Miembro de la Asamblea de Fundadores del Instituto Nacional de Biodiversidad (INBio). Miembro Asociado del Centro Científico Tropical (CCT). Estudioso de los aportes de los naturalistas que han explorado Costa Rica, sobre lo cual ha escrito cinco libros y numerosos artículos. Contacto: luko@ice.co.cr

Fabio Alberto Arismendi Gómez es profesor asociado en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias del Lenguaje de la Université Grenoble Alpes y Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Université Stendhal, Grenoble III. Sus

áreas de investigación son la formación de docentes y la interculturalidad. Contacto: fabio.arismendi@udea.edu.co

Denis Ramírez Jiménez es profesora catedrática de francés de la Universidad de los Andes, Bogotá. Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Toulouse, Francia. Sus líneas de investigación son las lenguas extranjeras y la interculturalidad. Contacto: dj.ramirez49@uniandes.edu.co

Juan Felipe Zuluaga es profesor de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, Medellín. Magíster en Traducción de la Universidad de Antioquia. Actualmente, se desempeña como líder de la virtualización de un pregrado en español como lengua extranjera de la Facultad en la que labora. Sus líneas de investigación son la integración de tecnologías al aula, la evaluación y las pedagogías críticas en la enseñanza de lenguas. Contacto: juanf.zuluaga@udea.edu.co

Karina Obando González es profesional en Sociología, egresada de la Universidad Nacional de Costa Rica. Gestora Sociocultural en la provincia de Limón, poeta y afroactivista. Actualmente labora como coordinadora regional en FUNDAMENTES, casas EscuchArte del Caribe. Forma parte de la colectiva Afro Poderosas y la Red de Jóvenes Afrodescendientes, Costa Rica. Algunos de sus poemas han sido publicados en Antología Desacuerdos, (2020) Antología Nueva Poesía Costarricense, (2021) Libro DiscrimiNaciones, Afrodescendencias. (2022) Revista digital: Poetripiados, (2022) Antología, Fin de Siglo, EUNA. Contacto: karioba.gonzalez@gmail.com

Condiciones para publicar en la Revista *Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: español, inglés y eventualmente otra lengua considerada por el comité editorial, y en un caso debidamente examinado.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).

Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.

Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es

decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).

La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).
2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA 4ta edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology, 24*, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://>

www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. Si el autor no desea que el *abstract* se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.
 5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesauros:
 - Unesco: <http://databases.unesco.org/thesp/>
 - Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
 - OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oeed-macroth/es/index.htm>
 - Ciencia y Tecnología: http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php
 - FAO: http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php
- El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.
6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo

saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi.).

7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.
8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista (morivera@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o solicitarla por correo a recom@itcr o a morivera@itcr.ac.cr

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el código ORCID, el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesoro utilizado.

11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico (morivera@itcr.ac.cr), a la página *web* o al correo regular de la revista (recom@itcr.ac.cr) con sus respectivos archivos adjuntos.

Proceso de evaluación por pares

Sistema de arbitraje

La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de “doble ciego”; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:

- Se rechaza el artículo.
- Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

Dictamen definitivo

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

Ajustes finales

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

Tiempo de duración en el proceso de evaluación: 12 semanas aproximadamente.

Frecuencia de publicación

- Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.
- Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de setiembre de cada año.

Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista

sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.

- c. Ningún documento publicado en la Revista *Comunicación*, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-revistas y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

Requirements to publish in The journal *Comunicación*

REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original documents in the fields of** Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).

Submissions intended to be included in the article section must be at least 10 pages and a maximum 30 pages long.

Submissions may be written in Spanish or English.

The Contributions to be published in the "Articles" section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).

The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

FORMAL ASPECTS

Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do not appear in the processing software must not be included.

The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.

Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

- **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
- **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>

- **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- **Ciencia y Tecnología:** http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php
- **FAO:** http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php

The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi.).

Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, the author must send the Journal's Direction (morivera@itcr.ac.r) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via email to recom@itcr.ac.cr.

The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of

which has not been published in part or in full in any other medium.

Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of the-saurus used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.

Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.

The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.

The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:

- it is approved for publication with no corrections needed.
- it is approved for publication but requires corrections by the author.
- it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (morivera@itcr.ac.r) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
- b. Authorship must be acknowledged at all times.
- c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
- d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed; likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rector of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an *automatic* rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!