

Vol.1 | No.1

ISSN

2023

R e v i s t a
A P A L A B R A R
Encuentros de Lingüística y Literatura

Revista
PALABRA
Encuentros de Lingüística y Literatura



Revista Apalabrar Encuentros de Lingüística y Literatura Vol. 1 N°1 2023

Directora

Paula Andrea Hoyos Giraldo. Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Universidad de Caldas

Comité científico

Jorge Mario Ochoa Marín. Doctor en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Universidad de Caldas

Carlos Andrés Colorado Franco. Magíster en Filosofía de la Universidad de Caldas. Universidad de Caldas

Paula Andrea Valencia Mosquera †. Magíster en Filosofía de la Universidad de Caldas. Universidad de Caldas

Comité editorial

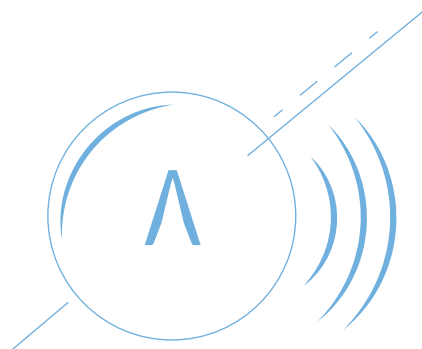
Jefe de redacción

Magda María Ibarra Orrego. Doctoranda en Educación de la Universidad de Caldas. Magíster en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Universidad de Caldas

Aoife Itziar Bernal McGee. Magíster en Filosofía y Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Universidad de Caldas

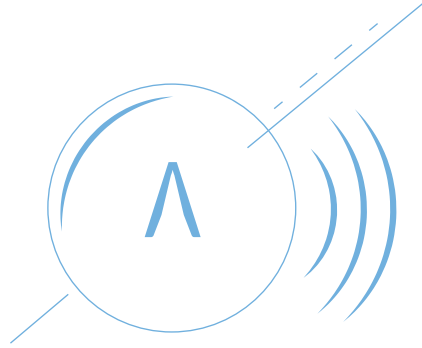
Juan Camilo Montenegro Buriticá. Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Universidad de Caldas

María Angélica Zuluaga Chaves. Maestrante en Lingüística Panhispánica de la Universidad de la Sabana. Comunicadora social y periodista. Universidad de Manizales. Universidad de Caldas



Índice

Editorial	5
Encuentros de Lingüística	6
El mundo metafórico de las comidas: un estudio sobre el cambio semántico en el habla caldense	7
Morfología de las palabras compuestas para la enseñanza de ELE.	19
Géneros discursivos y expresión escrita en el aula de ELE	38
Encuentros de Literatura	49
Barba Jacob en Manizales	50
El desasosiego como táctica de la memoria: La versión de los hechos en María	59
Creación.	66
Oratorio de navidad	67
Leí solo las instrucciones	72
Poesía	75



Editorial

Abrimos nuestro primer número de la revista Apalabrar. *Encuentros de Lingüística y Literatura*, mientras echamos mano de la memoria y del agradecimiento a quien fuera combustible y chispa de este proyecto: nuestra amiga y compañera Paula Andrea Valencia Mosquera (1978-2021).

Las páginas que arman este primer conjunto tienen un propósito más allá del meramente académico. Constituyen un sencillo homenaje a Paula, a secas, quien desde su pasión por la academia y las letras, intentó exponer en esta primera edición la producción académica de los profesores del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Caldas.

A pesar de las vicisitudes y del dolor que trajo consigo este año, la ausencia, el cariño, la admiración y el agradecimiento han sido la fuerza para entregar a los lectores este compendio de reflexiones en torno a la Lingüística y a la Literatura, tal como fue el plan inicial, con su intención más genuina: abrir el conocimiento, ponerlo en diálogo; simplemente permitir que tome su rumbo y haga sus propias estaciones.

Confiamos en que las lecturas le ofrezcan un nuevo punto de partida, una ruptura para ver de nuevo. Sea bienvenido.

ENCUENTROS DE LINGÜÍSTICA



El mundo metafórico de las comidas: un estudio sobre el cambio semántico en el habla caldense

Gladys Yolanda Pasuy Guerrero¹ y Juan Camilo Montenegro Buriticá²

Resumen

A la semántica, como rama de la lingüística que estudia los problemas del significado, le compete, entre otras cosas, estudiar cómo ocurre la significación de las unidades léxicas de una lengua a través de la interacción de sus hablantes en un contexto determinado (Fernández, 1984). Así, este trabajo contiene un estudio acerca del cambio semántico que experimentan algunos nombres de comidas en una variedad del habla caldense, como evidencia de la creación de un significado contextual. Este repertorio de palabras se recolectó en el año 2016, a partir de encuestas y charlas informales con estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, sus familias y demás personas de su círculo cercano.

Como resultado de la descripción del proceso de resignificación de las unidades y el análisis de sus causas, se pudo comprobar que el cambio semántico ocurre mayormente por la presión psicológica de los hablantes al evitar pronunciar ciertas palabras por vergüenza, delicadeza, pudor o censura, como lo reconoce López Morales (2005). Se pudo identificar, asimismo, que el uso de la metáfora es preferido por los informantes al momento de motivar la creación de un nuevo significado. Sobre este mecanismo de significación se centra este estudio.

Palabras clave

Cambio semántico, metáfora, español colombiano, léxico de las comidas, glosario.

Abstract

Semantics, as a branch of linguistics that studies problems of meaning, is responsible, among other things, for studying how the meaning of the lexical units of a language occurs through the interaction of its speakers in a given context (Fernández, 1984). Thus, this work contains a study about the semantic change experienced by some food names in a variety of Caldense speech, as evidence of

1 Profesora del Departamento de Lingüística y Literatura, gladys.pasuy@ucaldas.edu.co.

2 Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, juan.montenegro@ucaldas.edu.co.

the creation of a contextual meaning. This repertoire of words was collected in 2016, from surveys and informal talks with students of the Bachelor of Modern Languages at the University of Caldas, their families and other people in their close circle.

As a result of the description of the process of resignification of the units and the analysis of its causes, it was found that the semantic change occurs mainly due to the psychological pressure of the speakers in avoiding pronouncing certain words out of shame, delicacy, modesty or censorship, such as López Morales (2005) recognizes it. It was also possible to identify that the use of metaphor is preferred by informants when motivating the creation of a new meaning. This study focuses on this mechanism of significance.

Keywords

Semantic change, metaphor, Colombian Spanish, food lexicon, glossary.

Introducción

Nuestro mundo está hecho de significados e infinitas posibilidades de interpretarlos. Cuando el ser humano nombra todo lo que forma su entorno, ocurren ciertos fenómenos especiales, cuya interpretación semántica requiere explicación (Niño, 2007).

Los nombres de las comidas, como uno de los elementos que forman parte del entorno humano, no son la excepción, pues están sujetos a cambios semánticos, a la creación de significado contextual y a la negociación en determinada situación comunicativa. Para nombrarlos, el ser humano recurre a todos los procedimientos que existen para ello, incluso genera cambios de significado a través de fenómenos como: la metáfora, la metonimia, la elipsis y la etimología popular (Ullmann, 1967), o la polisemia, la hipérbole y la ironía (Niño, 2007). Todos estos fenómenos responden a cambios que son el resultado de las adaptaciones que hace el hablante al contexto de situación (Fernández, 1984).

Así, el presente trabajo es un estudio sobre algunos de los fenómenos semánticos que motivan el cambio de significado de ciertas palabras del repertorio de comidas de la variedad de habla caldense. El principal objetivo es identificar los mecanismos y procesos, además de las causas, que dieron lugar a nuevos significados de los nombres de los alimentos de la dieta colombiana —en la variedad del español regional caldense— y que no han sido suficiente y ampliamente documentados, en razón de que evidencian la necesidad, no de estudiar la palabra aislada, sino las implicaciones de su uso dentro de contextos discursivos y socioculturales concretos (Areiza, Cisneros y Tabares, 2004. Si bien hay una gran variedad de ejemplos en los fenómenos semánticos encontrados en las muestras recolectadas, este estudio se centra en los hallazgos de la metáfora como el mecanismo que predomina entre los hablantes, tal como se evidenciará más adelante.

Con el propósito de analizar un significado contextual u operacional, se levantó un corpus a partir de la competencia comunicativa de los autores del estudio que les permitió la construcción de un listado de palabras, expresiones y usos que fue contrastado por medio de una encuesta. Esta proponía una expresión como ejemplo de una unidad léxica que experimentaba cambio semántico de acuerdo con

un contexto situacional (*dar papaya*, con el sentido de *dar oportunidad*). Luego, el informante debía ofrecer otros ejemplos que mostraran alguno de los tipos de cambio semántico de unidades de características similares que pudieran funcionar como sinónimo (en este caso, el nombre de una comida), como *dar gallina* con el sentido de *regañar* o *buñuelo* con el sentido de *inexperto*, solo por citar algunos ejemplos.

Después de obtener las muestras, se identificó el significado denotativo y se infirieron los rasgos semánticos que permitieron la construcción del nuevo significado y el paso a la significación connotativa (Leech, 1977). Por último, se elaboró un glosario según los tipos de fenómeno semántico encontrados: metáfora, polisemia, hipérbole, ironía. Tal como se había anotado, este trabajo se centra en los hallazgos de la metáfora como procedimiento preferido para la creación de nuevo significado, entre las que se encuentran las metáforas por similitud de apariencia, la forma, el color, la calidad, la actividad o la función (Fernández, 1984).

Metodología

Este estudio se enmarca dentro del tipo de investigación cualitativa, cuyos instrumentos de recolección de datos fueron los cuestionarios abiertos y el diálogo informal con los hablantes. A la vez, busca establecer una comparación entre la frecuencia de uso de la metáfora con otros mecanismos de significación. Adicionalmente, como se trataba de analizar un significado contextual u operacional, se levantó un corpus a partir de la competencia comunicativa de los autores del estudio, quienes también sostuvieron charlas informales con sus familiares y demás personas de su círculo cercano, lo que les permitió la construcción de un listado de palabras, expresiones y usos que fue contrastado por medio de encuestas. La procedencia, tanto de los autores como de los informantes, se centra en Manizales, Villamaría, La Merced y otros municipios del departamento de Caldas.

Parte del corpus se obtuvo a través de la encuesta mencionada en el apartado anterior. A partir de la información recolectada, se creó un glosario que contiene ciento cuarenta y ocho (148) palabras entre sustantivos, adjetivos, verbos e interjecciones, y setenta (70) expresiones. Cada entrada tiene un significado denotativo, en su mayoría, extraído del Diccionario de la Real Academia Española – DLE (2020) y un significado connotativo usado por los hablantes, que fue redactado y confirmado por los autores de este estudio. Es de aclarar que, para unos cuantos casos, el cambio de significado ya estaba lexicalizado y clasificado como un regionalismo según el DLE (2020). Finalmente, es importante mencionar que si bien se encontraron diferentes fenómenos de significado entre las palabras recolectadas, tales como la polisemia, la ironía o la hipérbole; para efectos de este trabajo se optó por analizar las palabras en las que se presenta el fenómeno o la figura de la metáfora, como la categoría que más unidades concentra.

Marco teórico

Para entrar en el mundo metafórico de las comidas, desde una perspectiva lingüística, se hace necesario referirse al proceso en el cual emerge el significado y se crean múltiples sentidos. Dicho proceso, según Víctor Miguel Niño Rojas (2007), evidencia una triple relación del ser humano caracterizada por la objetividad (nombre de las cosas y fenómenos), la subjetividad (el hombre consigo mismo, su

experiencia y sentimientos) y la intersubjetividad (negociación de significado con el otro, arbitrariedad, uso de símbolos). En palabras del autor: "El significado se suscita como: representación de la realidad, manifestación o expresión de la subjetividad, y una interacción cultural y social" (Niño, 2007, p. 172).

Aun así, ese significado no es fijo, estable, ni inmutable; al contrario, es susceptible al cambio que se presenta como resultado de esa triple y dinámica relación. Al respecto, Nohemy Fernández de Rubiano afirma que "El significado se logra en los hechos concretos, en la acción, en el uso, o sea en las situaciones de habla. El significado es función de intercambio verbal" (1984, p. 96). De ahí que la comprensión de un mensaje se logre gracias a que tanto el emisor como el receptor han negociado el significado de las palabras que dicho mensaje contiene; a esto se le conoce como significado en contexto. Es por eso que para que el interlocutor comprenda un enunciado o unidad léxica que ha experimentado cambio de significado, se necesita interactuar con el emisor, estar en el mismo contexto y, de esta manera, entender el nuevo sentido de las palabras que emergen el mensaje.

Significado denotativo y connotativo

En atención a la triple relación de la que ya se ha hecho mención, se puede establecer una tipología del significado que alude a la relación objetiva (denotación) y subjetiva e intersubjetiva (connotación). En palabras de Niño (2007), denotación es "establecer vínculos de asociación representativa entre el signo y el referente" (p. 183), mientras que connotación es "asociar matices significativos afectivos y socio-culturales" (p. 183). En pocas palabras, el significado denotativo es el significado convencional y lexicalizado, y el connotativo es el significado nuevo que ha adquirido la palabra gracias a la inventiva de los hablantes, a sus relaciones subjetivas e intersubjetivas. Cabe aclarar que para que la connotación exista, se necesita del significado denotativo como base semántica que permite la asociación de nuevos sentidos representados en rasgos de significación denominados semas, que para Fernández (1984) son "cada uno de los rasgos o unidades significativas de una palabra" (p. 161).

Ahora, para enfocar la atención en el asunto de este artículo, se puede resaltar que la temática de las comidas despierta interés debido a que los procesos de cocinar, alimentar, digerir, consumir, entre otros, así como los mismos alimentos son motivadores de creación semántica. De esta manera, un alimento tan sencillo y tan esencial en la dieta colombiana como el arroz ha motivado usos significativos como la expresión de la abundancia o la gran cantidad de algo (*tener plata como arroz*), los primeros *arroces* o dientes de un niño, o la manifestación en la piel de una sensación fuerte o frío cuando alguien se pone *arrozudo* y el consabido *tener un arrocito en bajo* como expresión de una persona estar en el periodo de conquista o una relación clandestina sin compromiso.

En este universo de significados de las comidas se pueden encontrar mecanismos que usan los hablantes para crear y recrear connotaciones como la metáfora, la metonimia, la hipérbole, la polisemia, etc. Como este artículo se centrará en la metáfora, ahora se da paso a su aproximación.

Metáfora

La metáfora es un tema de interés no solo en el campo literario, sino en el campo de la lingüística; más precisamente, le concierne a la semántica por cuanto se convierte en mecanismo generador de significados. Al campo de la pragmática le atañe, igualmente, porque provoca sentidos emergentes de los contextos e intenciones del hablante y, más aún, está presente en el campo de la semiótica, debido a que los procesos semiológicos no solo se fundan en las palabras, sino en otras manifestaciones del lenguaje:

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más, la metáfora se contempla característicamente como un rasgo sólo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción. Por esta razón, la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (Lakoff y Johnson, 1998, p. 39)

En efecto, cuando decidimos hablar de metáfora, en el campo de la lingüística y la filosofía del lenguaje, es casi que una obligación volver la mirada a Lakoff y Johnson:

En relación con Lakoff y Johnson (1986), hay que concederles —gracias a sus detallados exámenes de expresiones cotidianas— lo sugerente y atractivo que resulta descubrirse hablando en metáforas. Nunca deja de sorprendernos advertir que nuestros más pedestres comportamientos lingüísticos, aun los más habitualizados y afanados por mantenerse en un registro literal, pudieran estar determinados por formaciones que nos preceden y que habrían surgido inevitablemente de procesos metafóricos. (Gende, 2016, p. 104)

Se reconoce, entonces, la capacidad que tiene la metáfora de incorporarse en el habla cotidiana gracias a que hace posible jugar con el sentido de las palabras y los enunciados para dotarlos de expresividad. Tal como lo menciona Fernández (1984), que cita a Michel Le Guern y *La metáfora y la metonimia* (1978), esto es posible debido al carácter de movimiento que tiene la metáfora como recurso de traslación de sentido: “la metáfora es una figura por medio de la cual se transporta, por decir, el significado propio de una palabra a otro significado que conviene en virtud de una comparación que reside en la mente” (p. 138). Lo que esto quiere decir es que es posible negociar con el significado de una palabra e incluso crear uno nuevo, por medio de un proceso de asociación de sentidos que usa la comparación elidida de un objeto, fenómeno o idea con otros para este traslado semántico. Por otro lado, Fernández también afirma que “la metáfora implica una relación entre los semas, es decir, opera a nivel de sustancia” (1984, p. 138). De esta forma, si se toman los semas del significado denotativo de una unidad, se puede identificar cuáles de ellos se transportan para la construcción del significado connotativo.

Clases de metáfora. Tal como se ha mencionado, el proceso de resignificación de las palabras se logra gracias a la asociación de sentidos y a la comparación elidida

que se hace entre diferentes elementos de la realidad; en este caso, se comparan los alimentos con objetos, fenómenos, situaciones o experiencias de la realidad, y se establece una suerte de similitud en la “apariencia” de los unos con los otros. Desde el punto de vista semántico, está relación que resulta en la creación de nuevos significados se logra gracias al transporte de los semas desde el significado denotativo al connotativo. De esta manera, un hablante puede identificar elementos comunes o semejantes entre objetos o fenómenos independientes y asociarlos a través de una comparación metafórica.

Desde esta perspectiva, Fernández (1984) enumera varios ejemplos de metáfora mediante la clasificación conocida como *similitud de apariencia*, en la que aclara que el fenómeno “ocurre cuando se traslada un nombre para denominar otra cosa con la cual hay alguna relación” (p. 146). Dentro de la clasificación de la metáfora que la autora menciona, se encuentran los grupos de similitud de apariencia por el color, la forma o la calidad, actividad o función. Como sus nombres lo indican, la creación de un nuevo significado se justifica cuando un hablante relaciona, por ejemplo, el color de un algún alimento con algún otro elemento de la realidad que lo posea y toma ese rasgo de significado para connotar y darle un nuevo uso a la palabra. Es así como fácilmente, en el habla regional, es posible que el fruto tomate llegue a hacer referencia a una persona que se ruboriza por vergüenza, pues comparte una similitud en la apariencia con la persona por el color que toma el rostro. De igual forma, se puede citar el ejemplo del limón, en el que los hablantes establecen una relación de similitud por la *calidad* de algo; en este caso, se asocia con la actitud de una persona poco sociable o con expresiones despectivas:

Limón:

1. m. Fruto del limonero, de forma ovoide, con unos diez centímetros en el eje mayor y unos seis en el menor, pezón saliente en la base, corteza lisa, arrugada o surcada según las variedades, y frecuentemente de color amarillo, pulpa amarillenta dividida en gajos, comestible, jugosa y de sabor ácido. (Real Academia Española, 2021) (*Significado denotativo*).

2. m. coloq. Persona poco sociable, que no le gusta interactuar con los demás. (*Significado connotativo*).

Julián siempre está solo, debe ser porque es un limón.

Discusión y análisis de resultados

Como se mencionó en los párrafos anteriores, el cambio semántico es un fenómeno activo que ocurre en la cotidianidad de la interacción de los hablantes. De ahí, la facilidad con la que surgen nuevos y creativos significados connotativos para unidades denotativas de la lengua; para el caso de este estudio en particular, palabras y expresiones relacionadas con los nombres de algunas comidas.

De esta forma, el glosario creado a partir de la información recolectada está clasificado y dividido en dos secciones: palabras (146) y expresiones (70). Las entradas de cada sección fueron, asimismo, ordenadas alfabéticamente por facilidad en la búsqueda posterior de cada una. Luego, fueron referenciados los significados denotativos y connotativos de estos nombres de comidas; los primeros, en su mayoría extraídos del Diccionario de la Real Academia Española (DLE); los segundos,

descubiertos, redactados y confirmados por los autores de este estudio. Es de aclarar que, para unos cuantos casos, el cambio de significado ya estaba lexicalizado y clasificado como un regionalismo según el DLE. Finalmente, se proporcionó un enunciado que ejemplificara el uso de cada nuevo significado descubierto.

Ahora, para discutir acerca de los resultados de esta investigación, es pertinente considerar, como se ha hecho a lo largo del artículo, que los resultados más significativos de este estudio remiten al análisis del mecanismo de la metáfora, debido a que reúne la mayor cantidad de significados connotativos creados a partir de ella. De esta forma, es necesario mencionar que, de acuerdo con la clasificación metafórica adoptada y referenciada párrafos atrás, se encontró en los hablantes el uso de metáforas para asociar el sentido del nombre de algunas comidas con personas, actitudes y cualidades (e. g., churro como atractivo), objetos o fenómenos a partir de la similitud de apariencia en el color, la forma, y la calidad, actividad o función (v. gr., empanada como morral al revés).

De ahí que la relación se establezca entre el color de alguna comida y algún otro elemento de la realidad, y, de esta forma, se motive el cambio semántico a través de la metáfora. Para que la creación del significado connotativo suceda, uno o varios rasgos semánticos del significado denotativo inicial deben transportarse hacia el nuevo significado. Como ejemplo, se puede mencionar la palabra aguacate, con sus respectivos significados denotativo y connotativo, y los semas o rasgos de significado encontrados para así determinar cómo ocurre el cambio semántico:

Aguacate:

m. Fruto del aguacate. (*Significado denotativo*).

m. coloq. Miembro del cuerpo de policía. (*Significado connotativo*)

El aguacate requisó a dos sospechosos.

Ahora, a partir de los significados referenciados, es posible identificar los siguientes semas para cada uno:

Tabla 1. Semas del significado denotativo y connotativo de *aguacate*

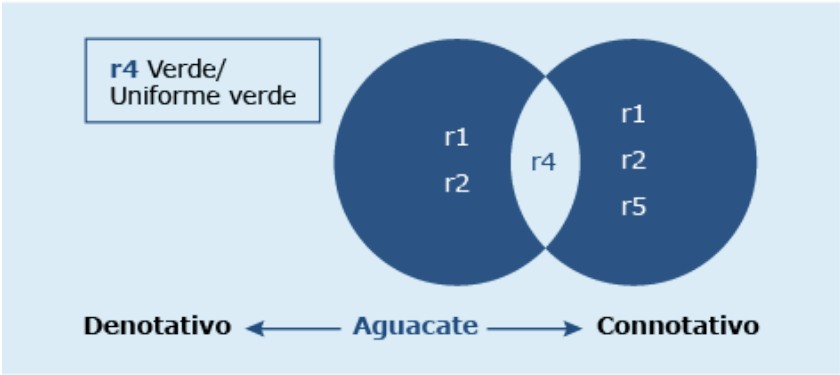
r1 Fruta	r1 Hombre
r2 Textura suave	r2 Autoridad
r3 Cremoso	r3 Fuerza pública
r4 Verde	r4 Uniforme verde
r5 Grasoso	

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos semas, se pueden comparar los conceptos de *aguacate* y policía. Como se verá a continuación, hay un rasgo de significado común entre ellos

debido a la asociación establecida a través de los sentidos: el color. De esta forma, es posible que el nombre de la fruta *aguacate* pueda usarse para designar a un miembro de la policía por el color de su uniforme:

Figura 1. Semas comunes entre los conceptos de *aguacate* y policía



Fuente: Elaboración propia

De forma similar sucede con las metáforas de similitud de apariencia en la forma. Hay nombres de comidas como *mamoncillo*, *chocolatina* o *banano* que han sido tomados por los hablantes para designar otras realidades en contextos diferentes al habitual. Estos tres ejemplos se utilizan para designar la forma de la zona abdominal de las personas, caracterizada por la presencia o ausencia de grasa en la zona en mención. Así, para ejemplificar el proceso de transporte de los semas del significado denotativo al connotativo, se ofrece la siguiente descripción:

Mamoncillo:

m. Árbol de la familia de las sapindáceas, muy corpulento, de copa ancha y frondosa, hojas alternas, fruto pequeño, redondo, de cáscara dura y pulpa jugosa, comestible. (*Significado denotativo*).

m. coloq. Persona que se viste con ropa muy ajustada. (*Significado connotativo*).

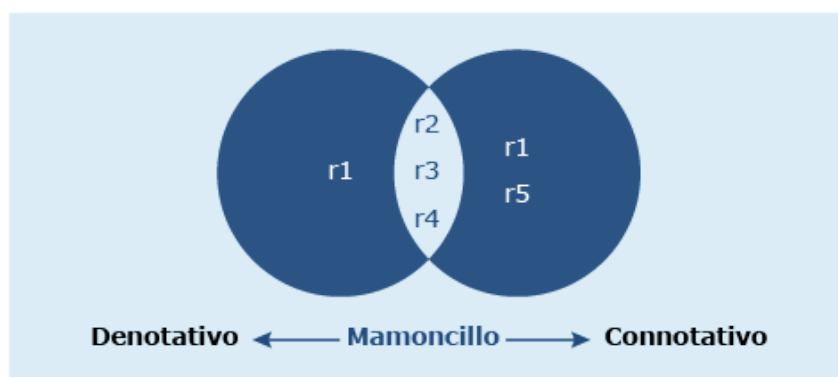
Mejor pido una talla más grande porque no quiero parecer un mamoncillo el día de mi graduación.

Tabla 2. Semas de los significados denotativo y connotativo de *mamoncillo*

r1 Fruta	r1 Persona
r2 Redonda	r2 Gorda (Redonda)
r3 Cáscara	r3 Usa ropa ajustada
r4 Pulpa jugosa que sobresale	r4 Grasa que sobresale
r5 Dulce	

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Semas comunes entres los conceptos de *mamoncillo* y persona con ropa ajustada



Fuente: Elaboración propia

Para la palabra *mamoncillo*, los semas que permiten la creación del significado connotativo son los r2, r3 y r4. De esta manera, cuando la persona utiliza esta palabra, en este contexto particular, hace referencia al exceso de grasa abdominal que, por similitud en la forma, puede asociarse con la apariencia del fruto *mamoncillo*.

Finalmente, la metáfora creada a partir de la similitud en la calidad, actividad o función hace referencia a las propiedades, el estado o la condición de un objeto, persona o situación, que en un momento dado pueden asociarse a una comida. De igual forma, como sucede con los ejemplos anteriores, se toma como base semántica el significado denotativo de la unidad o palabra del nombre de la comida para construir el nuevo significado en contexto. Se cita en este apartado el ejemplo de la palabra *aguado* para ilustrar el proceso de cambio semántico:

Aguado:

1. adj. Dicho de un líquido: claro (ll poco espeso). (*Significado denotativo*).
2. adj. coloq. Dicho de una situación aburrida. (*Significado connotativo —ya lexicalizado—*).

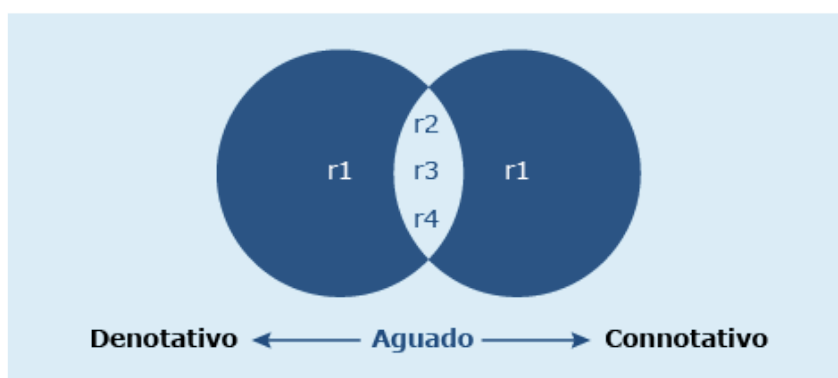
La fiesta está muy aguada.

Tabla 3. Semas de los significados denotativo y connotativo de *aguado*

r1 Líquido	r1 Situación o evento
r2 Poco espeso	r2 Sin consistencia
r3 Insípido o sin gusto	r3 No produce gusto
r4 Débil	r4 Inestable

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Semas comunes entre los conceptos de *líquido* y *situación o evento*



Fuente: Elaboración propia

Aquí, los rasgos r2, r3 y r4 de cada uno de los significados evidencian la relación metafórica creada a partir de la asociación del estado de un líquido o comida con el estado de una situación. A través de esta relación, cuando alguien habla de una situación o evento particular y lo califica como *aguado*, hace referencia a la falta de consistencia, a algo que no produce gusto y que es desabrido, es decir, aburrido.

Causas psicológicas y sociales del cambio semántico

Existen diversas razones por las cuales se produce el cambio semántico de las palabras, como pueden ser la intención de burla o simple entretenimiento. Sin embargo, hay una razón que se destaca sobre las otras y es la carga emotiva o los juicios de valor que se le imprimen a las palabras, es decir, aquellos que revelan la vida interior. Dichos juicios llevan a las personas a caer en lo que se conoce como el *tabú lingüístico*. Para explicar este fenómeno, Fernández (1984) aclara que “en la lengua hay un número considerable de nombres cuya mención es evitada por varias causas: temor, delicadeza y vergüenza” (p. 154).

A partir de esta evasión del nombramiento de algunas palabras, la autora destaca tres clasificaciones de este tabú: tabú del miedo, tabú de la delicadeza y tabú del decoro. Para el primer caso, no existe en el glosario construido alguna palabra que sirva como ejemplo, tal vez el lector pueda encontrarla. No obstante, para el tabú de la delicadeza se encuentran palabras como *banano* (en el sentido de *grasa abdominal*) o *yogurcito* (en el sentido de *persona de la cual se gusta*), puesto que el significado real de estas palabras se considera intenso o fuerte y se cambia por uno más sutil y que resulta más cómodo para el hablante al interactuar con su interlocutor. De forma similar, para el tabú del decoro, existen, entre otras, las palabras *huevos* (en el sentido de *testículos*) o *melones* (en el sentido de *senos*) que produce un cambio de significado gracias al pudor, malicia o censura social, al tratarse de términos que causan rubor o vergüenza para algunas personas; debido a que los usos del lenguaje responden, además de a causas psicológicas, a causas contextuales y sociales.

Conclusiones

La lengua es un sistema de representación del mundo y de la realidad, en el que la semántica y la pragmática actúan para permitir la creación y el intercambio

dinámico de signos, significados y sentidos. Este intercambio trae como consecuencia la puesta en marcha de procesos de cambio semántico y negociación de sentidos, por los cuales fue posible elaborar este estudio. El hablante de una lengua está inmerso en un contexto que lo condiciona, al igual que está lleno de factores emotivos y tabúes que lo llevan a escudarse en diversas estrategias de cambio de significado, como la creación de metáforas u otros fenómenos semánticos. De esta forma, oculta el miedo o vergüenza, y se modera en cuanto dice para que el mensaje se ajuste apropiadamente a su intención comunicativa.

Esta investigación es una muestra de cómo el hablante tiene la continua necesidad de hacer comparaciones y exageraciones para no comunicar el mensaje de forma directa a su receptor. Además, permite comprobar la capacidad que tiene el interlocutor para encontrar el sentido contextual de las palabras o expresiones, es decir, la intención de todo lo que escucha. De esta manera, se puede evidenciar que los estudios en semántica son la puerta de entrada para la investigación pragmática y social de la lengua, y permiten el paso de una lingüística netamente teórica y estructural a una lingüística discursiva y pragmática.

Referencias

- Areiza, R.; Cisneros, M. y Tabares, L. E. (2004). *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Ecoe Ediciones.
- Fernández, N. (1984). *Semántica general*. USTA.
- Gende, C. E. (2016). Metáfora y concepto: ¿Ricoeur crítico de Lakoff y Johnson? *Logos (La Serena)*, 26(1), 102-110. <https://dx.doi.org/10.15443/RL2607>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Leech, G. (1977). *Semántica*. Trad. Juan Luis Tato G. Espada. Alia nza Editorial.
- López Morales, H. (2005). *Sociolingüística del tabú*. Universidad de Salamanca: Grupo Santander.
- Niño, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. ECOE Ediciones.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Ullmann, S. (1967). *Semántica*. Trad. Juan Martín Ruiz-Werner. Aguilar.





Morfología de las palabras compuestas para la enseñanza de ELE

Magda María Ibarra Orrego¹ y Lupe Eugenia Laserna Cano²

Resumen

Este artículo va dirigido a los profesores que se están preparando para la enseñanza del español como lengua extranjera. Trata sobre la conveniencia de enseñar explícitamente la morfología de los compuestos sintagmáticos a los aprendices de ELE. Se basa en la recomendación didáctica que da Soledad Varela y las que dan Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach de enseñar explícitamente la relación que existe entre la forma de las palabras y la articulación sintáctica, es decir, las posibilidades combinatorias de las palabras. Este enfoque didáctico, que puede verse como complementario de uno semántico-comunicativo (inferir el significado en contexto e incrementar el vocabulario en uso), acrecienta la red de relaciones léxicas que ya tenga el aprendiz, además de aumentar su conciencia lingüística. Incluye algunas recomendaciones para diseñar ejercicios y unos ejemplos. El tema corresponde a uno de los apartados de la investigación titulada "La gramática de la lengua materna y de las lenguas extranjeras: hacia una didáctica conciliadora de la teoría con el uso" en la que participan dos colegas más y los estudiantes del semillero de gramática del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Caldas.

Palabras clave

Compuestos sintagmáticos, didáctica, enseñanza, morfología, palabras compuestas, sintaxis.

Abstract

This article is aimed at teachers who are preparing to teach Spanish as a foreign language. It deals with the convenience of explicitly teaching the morphology of syntagmatic compounds to ELE learners. This paper is based on the didactic recommendations given by Soledad Varela and those given by Ignacio Bosque and Javier Gutiérrez-Rexach to explicitly teach the relationship between the word form and the syntactic articulation; that is to say, the combinatorial possibilities of words. This didactic approach which can be seen as complementary to a semantic-communicative one (inferring the meaning in context and extending the

1 Profesora del Departamento de Lingüística y Literatura, magda.ibarra@ucaldas.edu.co.

2 Profesora del Departamento de Lingüística y Literatura, lupe.laserna@ucaldas.edu.co.

vocabulary in use) increases the network of lexical relationships that the learner already has, in addition to increasing his or her linguistic awareness. It includes some recommendations for designing exercises and some examples. The topic corresponds to one of the sections of the ongoing research entitled “The grammar of the mother tongue and foreign languages: towards a conciliatory didactic of theory with use”, in which students of the grammar research seedbed, along with colleagues of the Department of Linguistics and Literature of the University of Caldas participate

Keywords

Compound words, didactics, morphology, syntagmatic compounds, syntax, teaching.

Introducción

Un estudiante de español como lengua extranjera nos preguntó: ¿cómo se dice: *palabras clave* o *palabras claves*? Ante la posibilidad de darle una respuesta simplista o demasiado compleja, nos propusimos indagar tanto como fuera posible para construir una respuesta acorde con la situación.

Este artículo está basado en la ponencia que hicimos en el *VI Encuentro internacional de español como lengua extranjera*, en la Universidad de Caldas. En él queremos mostrarles a los profesores de ELE en formación, una síntesis del camino que recorrimos para construir una respuesta clara y sencilla, que le permitiera al estudiante tener herramientas para evaluar casos similares.

Seguimos las sugerencias didácticas de Varela, y de Bosque y Gutiérrez-Rexach. Para Varela (2005 y 2003) es más productivo enseñar en una línea sintáctico-formal que relacione explícitamente la forma de las palabras con la articulación sintáctica. Para Bosque y Gutiérrez-Rexach (2011) es muy importante enseñar la combinatoria de las palabras. Así descubrimos la importancia de enseñar abiertamente gramática a los aprendices de ELE, independientemente del enfoque pedagógico.

Este texto ofrece una breve exposición de la propuesta de Varela; una síntesis de los lineamientos teóricos sobre los compuestos sintagmáticos; una exposición de los casos complejos de estos compuestos, y algunas recomendaciones para la enseñanza en ELE, que evidencian las ventajas de enseñar la morfología de las palabras.

La línea sintáctico-formal propuesta por Soledad Varela

El vocabulario suele enseñarse en los enfoques comunicativos desde una línea semántica porque se asume la lengua solo como un instrumento que sirve para comunicar. Lo importante en este enfoque es que los estudiantes de LE aprendan a usar la lengua y, en consecuencia, se les enseña a interpretar el significado de los vocablos en contexto. Como este enfoque pone el énfasis en el uso y no en la forma, le da poca importancia a la morfología. Nosotras estamos convencidas de que — pese al aumento de trabajo que ello pueda representar tanto para el profesor como para el estudiante— es importante insistir en darle un mayor relieve a la gramática en la enseñanza de ELE con el propósito de acrecentar la conciencia lingüística del

aprendiz para que repita menos y comprenda más.

Varela (2003) recomienda, como estrategia para la adquisición³ de la lengua, enseñarles a los extranjeros desde una línea sintáctico-formal. Dice así:

Más interés que las actividades que se limitan a sacar provecho de la forma de las palabras para deducir su significado tienen, [...], las tareas que puedan idearse desde lo que llamaré una línea «sintáctico-formal» que conecte expresamente la forma de las palabras con su articulación sintáctica (p. 583). [La cursiva es nuestra].

Es importante que el aprendiz de ELE conozca los procedimientos de formación de palabras porque siempre estará rodeado de nuevas palabras compuestas de uso coloquial, ya que la composición es un procedimiento productivo y con variantes geográficas y sociales: *amigovio, aguapanela, calientabraguetas, buscapleitos, metepatas, peliparado, pintalabios, carepuño, cuchibarbi, patitieso, chiquiteca*⁴ (acrónimo) *carebobo, caradura, boquiabierto, cuentagotas, engañabobos, aguafiestas, ojituerto, piernipeludo, viejoteca* (acrónimo), *patecumbia, lamesuelas, pipiloco, viejo verde, caranga resucitada*.

Varela (2003) propone: "Se trataría de emprender el diseño de otras actividades en las que, en concreto, el léxico y, dentro de él, las palabras con una morfología derivativa específica se pusieran expresamente en relación con la sintaxis" (p. 583). Esta estrategia, según ella, permitirá ampliar muchísimo el vocabulario del aprendiz. Propone que los ejercicios pueden montarse sobre la base de dos ejes: la categoría de la palabra compleja y el proceso de formación que determina su uso sintáctico. Concluye diciendo que esta estrategia permitirá formar una red de asociaciones léxicas o reforzar la ya iniciada por una enseñanza del vocabulario según el significado.

Entendemos que la propuesta de Varela (2003) nos invita a formular ejercicios en los que el estudiante pueda ver la relación existente entre la forma de la palabra y el uso en la oración en la que se inserta, además de enseñar el significado en contexto.

Efectivamente, cuando el estudiante de ELE puede asociar el significado con la sintaxis, podrá ejercer con más facilidad la recursividad y la creatividad de la lengua. El conocimiento de la gramática de la lengua meta habilita al estudiante para crear y no únicamente para usar. Conocer cómo funciona mi auto no me convierte en mecánico, pero sí me permite entender lo que el mecánico hace cuando tiene que repararlo.

A continuación, exponemos un fragmento del camino teórico que recorrimos para lograr un conocimiento detallado de la sintaxis de los compuestos, con el fin de plantear algunas recomendaciones didácticas según la línea que nos proponen Varela (2003) y Bosque y Gutiérrez-Rexach (2011). Por cuestiones de espacio, nos limitaremos a exponer las características de los compuestos sintagmáticos, porque

3 Varela insiste en que no se trata solo de aprendizaje, sino además de adquisición de la lengua. En consecuencia, el propósito es conseguir que los aprendices comprendan la razón del uso para que lo hagan con propiedad.

4 Véase el apartado compuestos propios o univerbales.

son los que más dificultad presentan a la hora de reconocerlos, interpretarlos y usarlos.

Lineamientos teóricos

Nos acogemos a la descripción de la lengua y a la terminología de la Nueva gramática de la lengua española (2009) (en adelante NG), pero citamos a otros autores con el propósito de mostrar algún contraste o ampliar el tema.

La morfología es una disciplina de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras. Tiene dos ramas: la morfología léxica y la morfología flexiva. Nos centraremos en la primera. La morfología léxica tiene dos procesos de formación de palabras: la derivación y la composición. La composición cuenta con dos procedimientos: los compuestos univerbales y los pluriverbales o sintagmáticos. Nos referiremos con detalle a estos últimos y mencionaremos los univerbales únicamente para visibilizar las diferencias o similitudes con algunas propiedades de los sintagmáticos.

La composición

Por convención, la Nueva gramática usa la notación X+X para los compuestos sintagmáticos tanto si hay espacio entre los miembros (*tren bala*) como si se usa un guion de enlace (*político-económico*).

En la composición se unen dos bases léxicas para formar una nueva unidad. A su vez, la composición da lugar a dos tipos de compuestos: los univerbales o propios y los pluriverbales o sintagmáticos (NG, 2009, § 1.5g). En tal sentido son compuestos propios, *limpiabotas, ciempiés, filosofía*; y son sintagmáticos *hombre lobo, teórico-práctico*. Las Tablas 1 y 2 ilustran los dos procesos de formación de compuestos. El guion después de un componente o antes de él indica el punto de unión y el símbolo (>) indica el resultado del proceso; y los símbolos (V) para verbo y (N) para el sustantivo.

Tabla 1. Análisis de un compuesto propio o unibal V+N

Compuesto unibal	Componentes morfológicos	<i>abre-</i> (base léxica)	<i>-latas</i> (base léxica)	> <i>abrelatas</i> (nueva pieza léxica)
	Categoría sintáctica V-N	verbo	sustantivo	nuevo sustantivo
	Significado	Separar del borde la tapa de una vasija	Envase hecho de hojalata	Instrumento para abrir los enlatados

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Análisis de un compuesto sintagmático o pluriverbal N+N

	Componentes morfológicos	Palabra (base léxica)	clave (base léxica)	> <i>abrelatas</i> (nueva pieza léxica)
Compuesto sintagmático	Categoría sintáctica N+N	sustantivo	sustantivo en aposición	nuevo sustantivo
	Significado	unidad lingüística dotada de significado	significativa, fundamental	palabra significativa sobre un contenido

Fuente: Elaboración propia

Los compuestos se clasifican según diferentes criterios que se exponen uno a uno a continuación.

Compuestos por coordinación y por subordinación

Según la relación entre los constituyentes los hay por coordinación y por subordinación. En la coordinación (NG, 2009, §11.1h) las bases se yuxtaponen para dar a entender dos cosas a la vez: una comida agridulce es 'agria y dulce a la vez'; un problema socio-político es 'social y político a la vez'. Las bases coordinadas deben pertenecer a la misma categoría gramatical como en *compraventa* (N-N) y *palabra clave* (N+N) o *sordomudo* (A-A) y *franco-alemán* (A+A).

En la subordinación (NG, 2009, §11.1i) uno de los constituyentes es núcleo del compuesto y el otro es modificador o complemento. El núcleo caracteriza gramatical y semánticamente al compuesto, como en *malgastar* o en *palabra clave* cuyo núcleo (subrayado) conserva el significado, pero resulta incrementado por el de la otra base. La posición del núcleo puede ser a la izquierda o a la derecha: *matamoscas* (instrumento para matar moscas), *maldecir* (forma de decir).

Compuestos endocéntricos y exocéntricos

Según la ubicación del núcleo los hay endocéntricos y exocéntricos. Los endocéntricos tienen un núcleo interno que caracteriza semántica y morfológicamente al compuesto, razón por la cual tienen un alto grado de transparencia. En *anglohablante* (un tipo de hablante) el núcleo hablante hace parte de la estructura interna. Sucede igual en *hierbabuena* (una clase de hierba), *bajorrelieve* (un tipo de relieve) (NG, 2009, §11.1j; Varela, 2005; Alcaraz, 2004).

Los exocéntricos (NG, 2009, §11.1j) carecen de núcleo morfológico (NG, 2009, §11.1k), pero cuentan con un núcleo semántico externo, lo que los hace opacos. El vocablo *ciempiés* denota un tipo de animal, no una cantidad de pies; el compuesto *casco azul* designa a un integrante de las fuerzas de paz de las Naciones Unidas, no a un casco de un color específico.

Compuestos propios y sintagmáticos

Según el grado de fusión entre los constituyentes, NG (2009) menciona que los hay propios (también ortográficos o univerbales), compuestos sintagmáticos (también pluriverbales) y las locuciones nominales (compuestos sintácticos) (§11.1b).

Compuestos propios o univerbales

Los compuestos univerbales (o propios) son muy productivos y están formados por dos bases léxicas que se integran en una sola unidad ortográfica y en un solo grupo fónico (se destaca la sílaba acentuada): *sacapuntas*, *paraguas*, *vaivén*. En este grupo se incluyen los acrónimos. Estos se forman con bases léxicas acortadas: el principio de la primera y el final de la segunda (entre paréntesis el segmento elidido), como en *cant(ante) + autor > cantautor*; *bio(lógico) + combustible > biocombustible*; y otros como *biorritmos*, *biodiversidad*, etc.

En casos muy reducidos los univerbales sirven como base léxica para una ulterior derivación con sufijos: *picapiedra > picapedrero*. En algunos casos es posible hallar una vocal de enlace X-i-X entre los dos constituyentes, como en *pel-i-irrojo*, *col-i-flor*, *va-i-vén*.

Compuestos sintagmáticos o pluriverbales

Los compuestos sintagmáticos se caracterizan porque en ellos las bases conservan su "independencia gráfica y acentual" (NG, 2009, §11.1b). La Tabla 3 muestra los tres tipos básicos de compuestos complejos, pero no todos los gramáticos están de acuerdo con esta clasificación. Para la *Nueva gramática* (2009, §12.9r) en algunas ocasiones no son claros los límites entre ciertos compuestos y las locuciones nominales.

Tabla 3. Tipos de compuestos sintagmáticos

Tipos de compuestos sintagmáticos		Ejemplo
Compuestos preposicionales		<i>caballito de batalla</i>
Compuestos yuxtapuestos	nominales	apositivos <i>palabra clave, verde botella</i>
		coordinados <i>falda-pantalón</i>
	adjetivales	<i>político-económico</i>
Compuestos de nombre y adjetivo		<i>cara bonita</i>

Fuente: Varela (2005, p. 84)

Varela platea la categoría de compuestos preposicionales en los que una preposición sirve de enlace entre los dos componentes, pero esta categoría hace más difícil la diferenciación entre los compuestos sintagmáticos y las locuciones.

Compuestos de doble sustantivo

Se forman combinando por yuxtaposición dos sustantivos (N+N) como en decreto *ley*, *pantalón campana*. Estos compuestos pueden ser coordinativos o subordinativos (NG, 2009, §11.5a-c). En los subordinativos, uno de los componentes ejerce como núcleo y el otro lo complementa porque aporta alguna de las cualidades de la entidad que denota. Así, en *copia pirata*, la base *pirata* aporta el rasgo de ilegal a la base *copia*; un *perro pastor* es un tipo de perro que ayuda a cuidar las ovejas, se le atribuye al perro el carácter de cuidador de ovinos. El segundo componente suele designar ubicación, *fútbol sala*; *destinatario*, *papel prensa*; contenido, *carro bomba*; aquello de lo que está hecho o de lo que está provisto, *camión cisterna*, *coche cama*. Algunos se pueden parafrasear con un grupo preposicional con *de*: *camión de cisterna*, *fútbol de sala*.

En algunos casos, el segundo constituyente de estos compuestos guarda una relación atributiva con su núcleo (NG, 2009, §11.5h-i) del cual predica alguna propiedad particular, como en *buque insignia*, *célula madre*, *comida chatarra*. El compuesto *hombre lobo* se interpreta como un 'hombre que tiene características de lobo'. El segundo componente puede también aludir a la apariencia o a la forma, como en *pantalones campana*, *pez espada*; al origen, como en *bebé probeta*; o a la función, *buque escuela*, *hombre orquesta*.

En algunos compuestos sintagmáticos atributivos de la pauta N+N el segundo componente puede entenderse como una propiedad prototípica capaz de combinarse con muchos otros sustantivos (NG, 2009, §11.5k). Estos sustantivos son: *clave* ('básico'), *fantasma* ('inexistente, invisible'), *pirata* ('fraudulento'), *cumbre* ('muy destacado'), *estrella* ('famoso recurrente'), *límite* ('extremo, final'), *modelo* ('ejemplar, modélico'), *piloto* ('experimento o prueba'), *punteo* ('enlace'), *relámpago* ('muy breve'), en compuestos como *palabra clave*, *ideas clave*, *libro pirata*, *copia pirata*, *proyecto modelo*, *viaje relámpago*. Según la Nueva gramática (§ 11.5m) se discute si el segundo sustantivo está en función atributiva o si ha pasado a ser adjetivo, ya que es posible reemplazarlo por un adjetivo, como en *cliente recurrente*, *viaje breve*, *última fecha*, *obra destacada*, *libro ilegítimo*. De ser un adjetivo, ya no estaríamos frente a un compuesto, sino ante un grupo nominal y tal adjetivo admitiría grados, pero de inmediato se ve forzada la construcción **una prueba muy piloto* o **una copia tan pirata* (el asterisco indica agramaticalidad). Esto confirma que el segundo constituyente sigue siendo un sustantivo en función de atributo y, por lo tanto, se trata de un compuesto. Muchos permiten la paráfrasis con una construcción atributiva (NG, 2009, §11.5m): *El libro es pirata*, *El proyecto es modelo*; pero resulta agramatical *El elemento es puente* o *el cliente es estrella*.

En algunos compuestos de este mismo tipo, el segundo componente tiene más de una interpretación (NG, 2009, §11.5l). En una *noticia bomba*, el elemento *bomba* se interpreta como 'inesperada, extraordinaria'; pero en *carta bomba* la base *bomba* indica 'que la carta en sí es una bomba o contiene una bomba'.

Es muy productiva la pauta N+N cuando el primer componente es un color y el segundo indica un tono o matiz del primero (NG, 2009, §11.5j), como en *azul cielo*, *verde limón*, *blanco hueso*, *rojo cereza*, y muchos otros. Estos compuestos pueden funcionar como sustantivo: *El blanco hueso es un color neutro*; o como adjetivo *Compré unas camisas verde limón*.

Los compuestos separados por guion se asemejan a una coordinación sintáctica (Varela, 2005), *teórico-práctico, poeta-pintor*. En *sala-comedor* se denota un solo salón donde está tanto la sala como el comedor. Dentro de los compuestos coordinativos están los que indican una relación o algún tipo de vínculo como *marido-mujer, médico-paciente, madre-hijo, profesor-alumno, tierra-aire*. Otros designan establecimiento, como *droguería-perfumería, café-teatro, restaurante-bar*.

Compuestos de doble adjetivo

Los compuestos de dos adjetivos en la mayoría de los casos son coordinados (Varela, 2005). Es muy productiva la pauta A+A en la que los adjetivos de la posición inicial van acortados con una -o de enlace y un guion como en *buco-maxilo-facial, temporo-espacial* (NG, 2009, §11.6d-j). Son muy comunes estos compuestos cuando se usan los gentilicios (*hispano-alemán*) o cuando aluden a la unión de ámbitos (*religioso-político, lingüístico-literario*). Estos compuestos son los más proclives a fijarse y, en consecuencia, a convertirse en compuestos ortográficos. La *Nueva gramática* (2009, §11.6i) recomienda el uso del guion cuando los componentes conservan su unidad fónica y acentual, cuando conservan íntegra su terminación y cuando es necesario mantener la denotación de cada componente, como en *diálogo colombo-peruano* ('el diálogo entre Colombia y Perú'); pero no aconseja el uso del guion, sino un compuesto univocal, cuando denota la fusión de las nociones, como en un *colegio colombofrancés* ('formado por acuerdo entre ambos países').

Compuestos de nombre y adjetivo

Según Varela (2005), están formados por una relación entre modificado (nombre-núcleo) y modificador (el adjetivo). Muchos N+A designan tipos de personas: el sustantivo se refiere a una parte del cuerpo y el adjetivo a una característica (*pies planos, cara bonita, cabeza rapada*). Otros denotan prendas de vestir o accesorios (*casco azul, chaleco amarillo*). La posición del adjetivo puede ser a la derecha o a la izquierda, como en *llave inglesa* o en *alta mar* (también altamar). En general, para estos casos son preferibles las formaciones univocales (*arcoíris, puercoespín*) a las pluriverbales (*arco iris, puerco espín*)⁵.

Casos complejos de la composición

Según el funcionamiento morfosintáctico de los compuestos hay tres peculiaridades que podrían dificultar la enseñanza y el aprendizaje de estas palabras en ELE: 1) la opacidad de algunos compuestos (ver compuestos endocéntricos y exocéntricos); 2) la flexión de número de los compuestos sintagmáticos, y 3) la dificultad para diferenciar algunos compuestos sintagmáticos de las locuciones y grupos nominales⁶. Recordemos que estamos buscando una respuesta a la pregunta mencionada en la introducción, y que el compuesto *palabra clave* y sus dos formas de plural *palabras clave* o *palabras claves*, son un caso de composición sintagmática de la pauta N+N subordinativa. Por esto centraremos la atención en la flexión de número de los compuestos sintagmáticos y en los rasgos que nos permitan diferenciarlos de las locuciones nominales.

5 Véase Escandell, Leonetti y Sánchez López (2011).

6 Para ampliar la discusión de fondo véase Almela Pérez, Ramón. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español* pp. 120-128. Almela cita a varios autores que han tratado la cuestión del origen de los compuestos y documenta la discusión al respecto. También Val Álvaro, José Francisco. (1999). pp. 4757-4841.

Criterios de clasificación de los compuestos

Para entender la complejidad de los tres puntos arriba mencionados, es necesario tener en cuenta los cinco criterios más frecuentes, que según la *Nueva gramática* (2009, §11.2c) sirven de base para clasificar los compuestos y para diferenciarlos de las locuciones y los grupos nominales. Esos criterios son a) prosodia, b) flexión, c) composicionalidad, d) productividad y e) expansión y recursividad.

La prosodia

Permite diferenciar los compuestos univerbales de los sintagmáticos (NG, 2009, §11.2d). Las bases de los compuestos propios forman un solo grupo acentual y gráfico, mientras que las bases de los sintagmáticos conservan, en lo fundamental⁷, la independencia fónica y gráfica.

La flexión

Ayuda a diferenciar las piezas léxicas unas de otras (NG, 2009, §11.2e-i). Las palabras simples, las derivadas y los compuestos propios reciben los rasgos de género y número al final, pero no es tan clara la regla para los compuestos sintagmáticos. Por tratarse de una unidad morfológica y por regla general, estos pluralizan solo uno de sus componentes. El plural puede ir en la primera base, como en *hombre rana* > *hombres rana*, pero no **hombres ranas*; o puede ir en la segunda, como en *asuntos socio-económicos* (NG, 2009, §11.2g). Sin embargo, esta regla muestra alternancias con formaciones que llevan el plural en ambos componentes, como en *palabras clave/palabras claves*. Según la *Nueva gramática* (2009) la alternancia se da por motivos morfológicos (según el tipo de compuesto, la categoría de los elementos compositivos y la relación que se establece entre ellos), semánticos (significado prototípico) o sociolingüísticos (intención comunicativa) (§11.2a-d, §11.5a, §11.9 y §3.5). La alternancia a la que se hace alusión sugiere que muchos compuestos sintagmáticos son susceptibles de doble categorización (NG, 2009, §12.9r). El doble plural asemeja los compuestos a las locuciones nominales y, en algunos casos, a los grupos nominales. Tal es el caso de la expresión “[...] *media naranja* que es grupo nominal en *Yo solo comeré media naranja*, y es locución nominal en *Invitaré al baile a mi media naranja*” (NG, 2009, §11.2f).

Muestra plural interno el compuesto subordinativo de la pauta N+N. En este caso se pluraliza el núcleo y el otro componente permanece invariable (NG, 2009, §11.5g) como en *coche cama/coches cama*, *célula madre/células madre*. En cambio, muestran doble plural los compuestos coordinativos de la pauta N+N (§11.2h) como en *palabra clave/palabras claves*. Es común que se pluralicen ambas bases cuando la segunda es un elemento capaz de unirse a muchas otras, *asuntos clave/asuntos claves*.

Los compuestos sintagmáticos del tipo N+A no tienen plural interno, sino que lo tienen en ambos componentes *guardia civil/guardias civiles*, pero no **guardias civil* (NG, 2009, §11.6a-c). Esta flexión se manifiesta comúnmente en los compuestos exocéntricos, razón por la cual también se asimilan a las locuciones nominales (NG, 2009, §3.5t). Dice la *Nueva gramática* (2009) que expresiones como *lengua larga*,

7

En los compuestos del tipo físico-químico se conservan ambos acentos pero predomina el acento del segundo componente sobre el acento del primero (ver en la NG, §11.6d-j).

cabeza cuadrada, relaciones públicas, piel roja, son consideradas locuciones por algunos gramáticos y compuestos sintagmáticos exocéntricos por otros (§11.2i). Además, los rasgos de número y género de estos compuestos son independientes del correspondiente al sustantivo que los encabeza (*los cabezas rapadas, unos/unas guardias civiles*). Por ejemplo, el significado de *guardia civil* en el diccionario es ‘cuerpo de seguridad destinado a mantener el orden público’, pero cuando se agrega el plural, el contenido semántico cambia porque se refiere a los miembros de esa organización, *guardias civiles* (*Los guardias civiles salieron huyendo*) o a varias de esas organizaciones (*Las guardias civiles de España participan del desfile*) no sin que haya algo de ambigüedad en esta última expresión. Solo el contexto ayudaría a dilucidar el sentido.

La composicionalidad

Alude a la interpretación que se da a las unidades complejas a partir de la información que aportan las bases compositivas y los principios combinatorios (NG, 2009, §11.2j-o). El concepto morfológico de composicionalidad es opuesto al de idiomatidad, propio de la fraseología.

Los compuestos sintagmáticos, por ser construcciones morfológicas, suelen ser endocéntricos (*decreto ley, problemas psico-sociales*) y, en consecuencia, transparentes (ver el apartado compuestos endocéntricos y exocéntricos), ya que su núcleo interno caracteriza semántica y gramaticalmente al compuesto, como en *palabras clave* ‘palabras importantes’. Se espera que la estructura de estos compuestos sea accesible, es decir, que el significado se pueda inferir a partir del significado de los componentes. Pero algunos tienen una estructura exocéntrica, por lo que muestran un grado variable de opacidad, como en *tren bala* ‘un tren muy veloz’ en los que el segundo elemento aporta al primero alguna característica de lo que denota. Así, un hombre rana, dice el DRAE es un “hombre provisto del equipo necesario para efectuar trabajos submarinos” (acepción 1). La base *rana* hace referencia a la similitud del equipo con las patas de la rana. Estos casos muestran algún grado de motivación.

El significado de las piezas idiomáticas (locuciones) es opaco (ver el apartado locuciones nominales): *cajón de sastre, caballito de batalla*. Estas construcciones, por ser piezas fijas, las recoge en gran parte el diccionario. En el caso de los compuestos, algunos están lexicalizados, en especial los uniberbales, pero otros se forman en el contexto. Los compuestos sintagmáticos son aún más libres en la formación y se espera que el usuario reconozca los elementos compositivos y, con ello, el significado. Gran parte de estos compuestos no figura en los diccionarios.

La productividad

Alude a cuán productivas son las pautas existentes para formar nuevos compuestos (NG, 2009, §11.2p-q). Algunas son productivas y ello impide que se registren en el diccionario, como *negrocafé, verdiblanco, verde limón, blanco almendra*. Por eso los paradigmas compositivos suelen ser abiertos en gran medida. Los paradigmas de los compuestos sintagmáticos tienen pautas más limitadas (solo N+N y A+A coordinativa y subordinativa, y N+A subordinativa) que las de los compuestos uniberbales.

La recursividad y la expansión

Son dos propiedades que permiten ver cuáles unidades pertenecen a la morfología y cuáles a la sintaxis (NG, 2009, §11.2r-v). La recursividad alude a la posibilidad de repetir una estructura dentro de otra. Es un recurso fundamentalmente sintáctico, no morfológico. Sin embargo, existen algunos compuestos que tienen a su vez una base compuesta como uno de sus constituyentes, *parabrisas*, a la que se agrega otra base, como *limpia*, para formar *limpiaparabrisas*. Esta escasa recursividad se muestra, dice la *Nueva gramática* (§11.2r), en la pauta A+A de los compuestos sintagmáticos, como en *franco-colombo-inglés*, *afro-hispanoamericana*, *judeocristiano-musulmán*.

La expansión alude a la posibilidad de restringir la extensión de los vocablos. Los compuestos sintagmáticos rechazan modificadores y determinantes internos que incidan sobre uno de sus componentes. Admiten, sí, un modificador restrictivo, externo, que afecte al compuesto en su totalidad, como en *perro pastor entrenado*, pero no **perro muy pastor*. Los pocos compuestos sintagmáticos que admiten sufijos apreciativos los reciben en el primer componente, como en *problemita clave/problemitas clave*. Tampoco es común que las locuciones admitan modificadores restrictivos en su interior, como en **caballo de mucha batalla*.

Diferencia entre los compuestos sintagmáticos y las locuciones nominales

Las locuciones nominales no son compuestos sintagmáticos (NG, 2009, §12.9) pese a que se asemejan mucho y, en ocasiones, es difícil diferenciarlos: *lágrimas de cocodrilo* (compuesto), *ratón de biblioteca* (locución nominal). Las locuciones nominales son construcciones sintácticas fijas que constituyen una unidad léxica compleja, razón por la cual las recoge el diccionario. Su significado no es composicional, es decir, no se obtiene del significado de cada componente. Son ejemplo de locución nominal *ojo de buey*, *brazo de reina*, *patas de gallo*, *carne de cañón*, *mosquita muerta*, *chivo expiatorio*, entre muchas otras. La categoría de las locuciones (nominal, adjetival, preposicional, etc.) está dada por la función que puede ejercer, no necesariamente por su estructura sintáctica. Por eso, una locución nominal puede desempeñar, con algunas restricciones, las mismas funciones que un sustantivo; las adjetivales, las funciones del adjetivo, etc. Las locuciones pertenecen a la fraseología, pues son de naturaleza idiomática, no morfológica. En este artículo nos referimos a ellas solo para establecer la diferencia con los compuestos sintagmáticos.

La dificultad para diferenciar los compuestos sintagmáticos de los grupos nominales tiene que ver con la flexión de número, la composicionalidad y la posibilidad de expansión. Ver tabla 4.

Tabla 4. Diferencia entre los compuestos sintagmáticos y las locuciones nominales

Compuestos sintagmáticos	Locuciones nominales
Son de creación libre	Son frases hechas de origen pragmático
No suele figurar en el diccionario, pero algunos ya están lexicalizados	El diccionario recoge la mayoría porque son formas fijas
Tienen categoría gramatical: <i>palabras clave</i> es un sustantivo	No son categoría gramatical, pero pueden desempeñar las funciones del sustantivo
Ejercen las mismas funciones de la categoría gramatical a la que pertenezcan: el compuesto <i>palabras clave</i> es el núcleo nominal del sintagma <i>las palabras clave de este texto</i>	Adquieren en contexto las funciones de un sustantivo, por eso se denominan así: el <i>diente de león</i> es un grupo nominal en <i>No conozco el diente de león</i>
En general la flexión de número va en el primer componente, pero algunos la permiten en ambos o en el segundo. Suelen admitir el doble plural: <ul style="list-style-type: none"> • pauta N+A subordinativos exocéntricos que designan prendas de vestir o accesorios: <i>cascos azules, chalecos amarillos</i> • pauta N+A subordinativos endocéntricos que designa tipos de personas: <i>caras bonitas</i> • en el primer componente o en ambos (con restricciones) aquellos cuyo segundo miembro es un elemento con significado prototípico: <i>palabras clave(s); pueblos fantasma(s)</i>, pero no <i>*pruebas pilotos</i> 	Las locuciones que contienen adjetivos marcan de manera sistemática el número en sus dos componentes (§11.2f): <i>medias naranjas, círculos viciosos, negocios redondos</i>
La mayoría son transparentes (<i>azul cielo, socio-económico</i>) o lo son en algún grado, aunque algunos tienen algo de opacidad (<i>traje de luces, patas de gallo</i>)	El significado es opaco porque no se deduce de sus componentes: <i>diente de león</i> 'una planta' (NG, 2009, §12.9o); aunque algunas gozan de algún grado de transparencia: <i>diente de leche</i> 'un diente'
No admiten modificadores internos, pero sí antepuestos o pospuestos, que incidan sobre a unidad completa: <i>muchas palabras clave</i>	No admiten modificadores internos, pero sí antepuestos o pospuestos que inciden sobre la unidad completa, como <i>diente de leche pequeño</i> , salvo algunas excepciones (<i>caso perdido > caso completamente perdido</i>)
Se deben interpretar en contexto para no confundirlos con los grupos nominales o con las locuciones	Se deben interpretar en contexto

Fuente: Varela (2005, p. 84)

Esta enorme diversidad no puede simplemente enseñarse como excepciones o como contenidos gramaticales de memoria, porque serían demasiados casos.

Recomendaciones para la enseñanza de las palabras compuestas en ELE

Según Varela (2003), los ejercicios del nivel semántico-formal tienen varias estrategias que inducen al aprendiz a usar un vocablo en contexto; a deducir su significado también en contexto; a buscar los sinónimos o los antónimos, pero ninguno de estos procesos deja ver la relación de las palabras con la estructura y la distribución sintáctica. Por eso ella recomienda un enfoque sintáctico-formal, ya que este permite trabajar ambas relaciones, semántica y sintáctica. A continuación, se muestra un ejercicio de la línea semántico-formal para luego llamar la atención sobre las omisiones en las que se incurre cuando se descuida la sintaxis. Se parte del supuesto de que antes se les ha mostrado la existencia de las palabras compuestas con ejercicios más simples para que las armen. Lo que suele pedirse, en estos casos, es que propongan un compuesto a partir de la definición entre paréntesis en la que se mencionan las bases compositivas. Las respuestas se ponen entre llaves al final de cada línea.

Ejercicios de la línea semántico-formal

Instrucción: proponga una palabra compuesta a partir de la definición que está entre paréntesis:

a. (Rompe la cabeza tratando de ordenar las fichas para ver la figura que forman). Juan está armando un _____ {rompecabezas}.

Instrucción: parafrasee mediante una palabra compuesta lo que se dice para llenar el espacio en blanco:

b. Juan es muy terco porque no acepta consejos, tiene la cabeza muy dura). Juan es _____ {cabeciduro}.

c. Andrés vio un gusano con muchas patas. Andrés vio un _____ {ciempiés}.

Instrucción: descomponga en sus bases el término compuesto y construya la definición:

d. Mi mamá compró una máquina de coser. _____ 'máquina que sirve para coser'

Los ejercicios anteriores promueven la interpretación en contexto, como suele suceder, pero no inducen a los aprendientes a buscar la respuesta a las preguntas relacionadas con la sintaxis, tales como ¿la -s de la palabra *rompecabezas* indica plural? ¿*rompecabezas*, *paraguas*, *limpiabrisas* o *artes marciales*, obedecen a la misma pauta de construcción? ¿Cuándo la -s en este tipo de formaciones indica plural? ¿cómo se indica el plural en los compuestos sintagmáticos?

Lo anterior son algunos ejemplos de las omisiones en las que incurre un enfoque que minimice la importancia de la sintaxis. Recordemos que la línea sintáctico-formal propuesta por Varela (2003) intenta atender a la vez el nivel sintáctico y el semántico.

A continuación, sugerimos unas sencillas pautas preparatorias para plantear un ejercicio que esté en la línea sintáctico-formal, y posteriormente, mostramos su aplicación en varios ejercicios.

Pautas preparatorias

1. Establecer con detalle las características sintácticas de las palabras compuestas y su distribución sintáctica.
2. Plantear el objetivo para cada ejercicio: que el estudiante forme palabras compuestas, que las ubique en contexto, que les ponga modificadores, que les agregue el plural o que identifique la necesidad del determinante, etc. En todo caso, una tarea a la vez.
3. Determinar los términos relacionados con los compuestos sintagmáticos.
4. Elegir unas palabras específicas teniendo cuidado de que muestren las mismas características sintácticas y clasificarlas según la complejidad sintáctica y compositiva. Es importante mostrarle al aprendiz el uso de las bases en los tres procesos: como palabra simple, (*palabra*), como base de derivación (*palabrita*, *palabrerío*, *palabrero*) y como formas compuestas (*palabra clave*, *palabra de honor*, *última palabra*).

Ejercicios de la línea sintáctico-formal

Preparación

1. Características morfológicas y sintácticas de las palabras elegidas: las seis unidades léxicas seleccionadas son sustantivos y los dos compuestos siguen la puta N+N. Ambos compuestos reciben la flexión de número en la primera base (*hombres rana* y *palabras clave*), pero el segundo puede recibirlo también en ambas bases compositivas (*palabras claves*, pero no **hombres ranas*). La flexión de número en ambas bases hace que el compuesto *palabras claves* se asemeje a los sintagmas nominales.
2. Objetivo de la actividad: comprender la diferencia entre una palabra simple y un compuesto sintagmático y la forma como reciben la flexión de número.
3. Términos relacionados: características de los compuestos y las locuciones para recibir la flexión de número; criterios de clasificación de los compuestos; los determinantes y demás modificadores del sustantivo y el adjetivo; grupo nominal y la diferencia con los compuestos y las locuciones.
4. Palabras elegidas: *hombre*, *rana*, *hombre rana*; *palabra*, *clave*, *palabra clave*. Estas palabras han sido elegidas por sus características morfológicas y también por el significado. El ejercicio debería permitir que el estudiante note tales diferencias.

Ejercicio (1).

Permite comprender la construcción de los compuestos transparentes y de los que tienen algo de opacidad, así como la flexión de número.

Marco conceptual: los compuestos sintagmáticos de la pauta N+N en el que el segundo componente tiene una relación atributiva respecto al primero suelen recibir la flexión de número solo en el primer componente.

Instrucción: en la columna de la derecha ponga el plural de la palabra en cursiva de la columna izquierda.

a. Un <i>hombre</i> maneja la grúa	a. Dos _____ manejan la grúa
b. Una <i>rana</i> saltó al lago	b. Dos _____ saltaron al lago
c. Un <i>hombre rana</i> explorar el fondo del lago	c. Dos _____ exploran el fondo del lago
d. No recuerdo la <i>palabra</i> exacta	d. No recuerdo las _____ exactas
e. Necesito la <i>clave</i> de tu teléfono	e. Necesito las _____ de tus dispositivos
f. Esa es la <i>palabra</i> clave del texto	f. El artículo debe tener cinco _____

Instrucción: Elija el significado que corresponde a cada palabra en cursiva del ejercicio anterior, y según su elección, escriba la letra correspondiente en el paréntesis ubicado junto a cada definición. Los significados que se dan a continuación fueron sacados del *Diccionario de la lengua española* de la RAE: DRAE, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [04/07/2025].)

- () "1. f. *inform.* Palabra significativa o informativa sobre el contenido de un documento" (compuesto lexicalizado ubicado en la lista de compuestos del vocablo *palabra*).
- () "2. m. Persona del sexo masculino".
- () "1. f. Batracio del orden de los anuros [...]".
- () "1. m. Hombre provisto del equipo necesario para efectuar trabajos submarinos" (compuesto lexicalizado ubicado en la lista de compuestos del vocablo *hombre*).
- () "1. f. *inform.* Palabra significativa o informativa sobre el contenido de un documento" (compuesto lexicalizado ubicado en la lista de compuestos del vocablo *palabra*).
- () "1. f. Unidad lingüística, dotada generalmente de significado [...]".
- () "6. f. Signo o combinación de signos para hacer funcionar ciertos aparatos".

Ejercicio (2)

Este ejercicio conjuga lo sintáctico y lo semántico porque el estudiante debe elegir el compuesto según el significado y la concordancia con los modificadores.

Instrucción: elija un compuesto para ser el núcleo de cada sintagma nominal: *célula madre, boina verde, máquina de coser, vestido de novia, silla de ruedas, pantalón campana*. (Sobra un compuesto y procure que haya concordancia de número y género).

- a. Las _____ reparadas
- b. El uniforme de los _____
- c. Las _____ musculares
- d. La confección de _____ con telas desechables
- e. Las _____ pediátricas y eléctricas

El ejercicio que se ofrece a continuación promueve la construcción del compuesto y la flexión de número.

Instrucción: construya un compuesto con las dos palabras en cursiva de las dos primeras oraciones y úselo, una vez en singular y otra en plural, para las dos oraciones siguientes. Luego trate de definir el compuesto:

- a. Me gusta la *comida* hecha en la calle
- b. El patio del abuelo está lleno de chatarra
- c. Su apetito lo satisface con _____ (en singular).
- d. Las _____ son indigestas (en plural).

Conclusiones

Para Almela (2005) la complejidad de los compuestos sintagmáticos se debe a que son una "fusión de elementos autónomos" (p. 122), es decir, las dos bases deben fusionarse en una unidad léxica con intención denominativa⁸, y a la vez mantener su integridad gráfica y, en alto grado, la acentual. Dada esta condición casi contradictoria de los compuestos, podemos decir que resulta más difícil enseñar los compuestos exocéntricos porque su núcleo no hace parte de su estructura interna y por lo mismo, tienen un significado opaco.

La flexión de número es más variable porque no sigue la regla general de flexionar el primer componente, sino que flexionan ambos componentes en la mayoría de los casos.

También muestran dificultad aquellos que son coordinativos porque algunos admiten flexión de número en ambos componentes.

8 Véase Almela, 1999, pp. 139-141.

Por estas razones, a los aprendices se les debe enseñar tanto el significado como la morfología, pues necesitan de ambas para evaluar la naturaleza de estas piezas léxicas.

También debe tenerse en cuenta que algunos compuestos pueden confundirse con los grupos nominales, como en *Necesito una mesa redonda* (grupo nominal que se refiere a 'una mesa con forma redonda') y *La decanatura convocó a una mesa redonda para debatir sobre el plan de desarrollo* (compuesto sintagmático que hace referencia a 'un tipo de reunión') (Ng, 2009, § 12.9I).

Es de vital importancia que el estudiante de ELE sea capaz de identificar la naturaleza categorial del vocablo, es decir, que pueda determinar si el compuesto sintagmático es un sustantivo o un adjetivo, para comprender así la combinatoria. Es ideal, además, que pueda establecer qué tipo de palabra es cada base compositiva (contable/no-contable, individual/colectivo, pluralia/singularia), ya que esta clasificación obedece al comportamiento sintáctico de las palabras. También es importante que identifique si se trata de un compuesto endocéntrico o exocéntrico y si es coordinativo o subordinativo, ya que el núcleo de los compuestos endocéntricos guía el comportamiento del compuesto por caracterizarlo semántica y sintácticamente.

Si el estudiante conoce la categoría de la palabra, sabrá usarla según corresponda. Citamos brevemente lo que para Varela (2003, 574) es conocer una palabra: a) conocer su valor semántico, las acepciones y la posible extensión metafórica; b) tener presente el grado de probabilidad de usarse esa palabra en el habla o en la escritura y las palabras con las que se combina habitualmente; c) conocer las limitaciones que rigen su uso según la función o la situación; d) conocer las estructuras sintácticas en las que se enmarca, puesto que determinan su combinatoria; e) conocer la raíz, las derivaciones y los compuestos en los que participa o puede participar, y, f) conocer la red de asociaciones con otras palabras y la posición que ocupa en ella.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel.
- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Ariel.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2011). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Gómez Torrego, L. (2011). Algunos compuestos sintagmáticos con el primer componente átono y algunas formas prefijadas con la preposición sin. En, M. Victoria Escandell Vidal, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez López (Eds.). *60 problemas de gramática*. Akal.
- Grijelmo, A. (2004). *Defensa apasionada del idioma español*. Santillana.

Piera, C. y Varela, S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. En Violeta Demonte e Ignacio Bosque (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa. pp. 4367-4422.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: MANUAL*. Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Vol. 1*. Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Espasa.

Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3. Espasa. pp. 4757-4841.

Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Gredos.

Varela Ortega, S. (2003). *Léxico, morfología y gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Revista ELUA, vol. 17. pp. 571-588.



Revista
APALABRAR
Encuentros de Lingüística y Literatura



Géneros discursivos y expresión escrita en el aula de ELE

Santiago Cifuentes Osorio¹ y Paula Andrea Hoyos Giraldo²

Resumen

El desarrollo de la expresión escrita en el aula de ELE ha representado un desafío no solo para el estudiante, sino también para el docente, quien debe crear estrategias efectivas que le permitan al aprendiente desarrollar textos coherentes y cohesionados en una lengua que no es la materna y, adicionalmente, que en ocasiones dista mucho de sus estructuras y reglas tanto gramaticales como contextuales. Uno de los problemas más evidentes es que las competencias se trabajan de forma desarticulada con el contexto en el que se encuentran, es decir, no se evidencia la conexión que existe entre los códigos lingüísticos y los sociales. Una forma de cerrar esta brecha y acercar al sistema al contexto comunicativo es a través de los géneros discursivos, ya que estos se presentan en diferentes esferas de la actividad humana y le dan sentido al proceso de comunicación. La presente propuesta pedagógica desarrolla, en principio, una fundamentación teórica sobre el proceso de composición escrita y posteriormente, la construcción de una secuencia didáctica que apunta a reforzar las habilidades escritas, con el fin de integrar la competencia gramatical a la situación comunicativa para que el estudiante de ELE encuentre una conexión entre los contenidos de la clase y su función social, con miras a mejorar la escritura en español.

Palabras clave

Géneros discursivos, escritura, enseñanza-aprendizaje, propuesta pedagógica, ELE.

Abstract

The development of written competence in the SFL classroom has represented a challenge not only for students, but also for teachers, who must create effective strategies that allow the learner to develop coherent and cohesive texts in another language and, additionally, sometimes that language is far from the grammatical and contextual structures and rules of their mother tongue. One of the most obvious problems is the disarticulated way to integrate the skills into the context in which they find themselves, that is, the connection between linguistic and social codes

1 Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, santiago.cifuentes@ucaldas.edu.co.

2 Profesora del Departamento de Lingüística y Literatura, paula.hoyos@ucaldas.edu.co.

is not evident. One way of approaching the system to the communicative context is through the discursive genres, since these occur in different spheres of human activity and give meaning to the communication process. The present pedagogical proposal develops, in principle, a theoretical foundation on the process of written composition and later, the construction of a didactic sequence that aims to reinforce written skills, in order to integrate grammar skills to the communicative situation so that the student of ELE find a connection between the contents of the class and their social function with a view to improving their competence written in Spanish.

Keywords

Writing, discourse genre, learning and teaching, pedagogical proposal, SFL.

La tipología textual, los géneros discursivos y la competencia escrita

Desarrollar el proceso de escritura en los estudiantes en el aula de ELE ha sido un desafío que se ha trabajado desde diferentes perspectivas. Una de las estrategias que se ha implementado para desarrollar esta habilidad en los estudiantes ha sido la tipología textual, la cual aporta, desde diferentes ámbitos lingüísticos, herramientas que le permiten al estudiante acceder con mayor facilidad a los textos no solo académicos, sino también sociales que, en últimas, son los que contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa que tanto buscan.

La tipología textual determina las características formales del escrito, tales como la categoría gramatical que prevalece, la estructura y su objetivo; sin embargo, hemos evidenciado que estos componentes no son suficientes al momento de producir un texto tanto en el aula de ELE como en un curso de lengua materna, puesto que, socialmente las tipologías textuales se mezclan y funcionan articuladamente en lo que conocemos como géneros discursivos.

Los géneros discursivos son estructuras relativamente estables dentro de determinadas situaciones comunicativas, por lo tanto, representan un recurso indispensable para el estudiante al momento de la enunciación, sea oral o escrita, dado que logran articular de manera eficiente tales estructuras con un contexto comunicativo, lo que permite alcanzar la intención comunicativa de manera satisfactoria (Centro Virtual Cervantes, 2019). Para abordar los géneros discursivos es necesario comenzar por dos nociones que se integran en ellos: la *palabra* a través de la competencia comunicativa y la *acción* a través de la competencia discursiva. En primer lugar, la competencia comunicativa da cuenta de la capacidad que tiene el estudiante para adecuarse de forma eficaz al entorno al que pretende integrarse, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (2002) distingue tres componentes básicos de esta competencia: lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, los cuales evidencian los conocimientos, habilidades y destrezas de los que deben valerse los estudiantes. De este modo, el aprendiente comprende que un conjunto de reglas, que se distinguen y transversalizan a partir de los niveles de la lengua, se relacionan directamente con el uso de la lengua en diferentes contextos y registros de habla, sin desestimar que lejos de las acepciones más convencionales de los términos, todo discurso se constituye por rasgos que de una u otra manera decantan en aspectos históricos-culturales que, más allá de sentar sus bases en un contenido ideológico, constituyen un modelo (Van Dijk, 2001). Reconocer que

la situación comunicativa responde preguntas, aparentemente elementales: *qué, cuándo, dónde, con quién* (Hymes, 1971) al construir enunciados adecuados al contexto, es dar razón de un hablante que utiliza una lengua en la que evidencia un conjunto de rasgos que lo conducen, más allá de la repetición, hacia un uso significativo.

En segundo lugar, la competencia discursiva, descrita como la capacidad del hablante de construir un texto determinado por la situación comunicativa, pone de manifiesto las habilidades y estrategias que permiten codificar e interpretar textos con características y rasgos propios de los géneros discursivos. Esta competencia le exige al estudiante realizar operaciones cognitivas tanto simples (estructurar información, identificar un tema, etc.) como complejas (establecer relaciones de causa y efecto, evaluar la situación comunicativa, etc.) que conjugan los saberes de la lengua con un determinado contexto. La flexibilidad de reacción y adaptación ante las circunstancias, la identificación de patrones para tomar o ceder el turno de la palabra, el desarrollo de descripciones o narraciones y la coherencia y la cohesión, son aspectos que determinan el desarrollo de dicha competencia y el dominio de ciertos niveles lingüísticos (MCER, 2002). Dicho de otra manera, es establecer a través del texto un contrato discreto con el lector, en tanto que, ambos pueden reconocer que lo que dice el texto se apoya en resonancias que amplifican su significado hasta el punto de instaurar con el otro un referente que supera lo textual, para situarse, por una parte, en lo inferencial y, por otra, en lo contextual y propositivo.

Los géneros discursivos se construyen en un primer momento por un lector, un hablante, nativo o no, que, al tratar de concatenar sus ideas, establece una estructura a la que integra secuencias oracionales que le permiten construir un texto con un sentido, en ocasiones, tan amplio que se adecúa a diversas circunstancias según su modo de producción. Mecanismos como la *pronominalización* a través del uso de palabras comodines configuran un hecho trascendental en la construcción textual, pues se establece una función en relación con la actividad comunicativa que supera al texto, al englobar procesos inferenciales y contextuales; lo anterior solo por mencionar uno de los tantos mecanismos que componen la cohesión (Beaugrande & Dressler, 1981) y que constituyen uno de los primeros eslabones en la construcción textual.

Cassany, Luna y Sanz (1994), plantean los elementos que constituyen el texto *per se*: la adecuación, la cohesión, la coherencia, el estilo y la presentación, si bien, se les considera parte del texto, estos definen en cierta medida su contenido discursivo, de modo que, la adecuación corresponde a una suerte de conciencia lingüística que facilita la *proficiencia* del español en la situación comunicativa; la cohesión permite conformar el discurso en cuestiones 'estructurales'; la coherencia es fundamental para darle forma al sentir dentro de una determinada situación comunicativa, además del estilo y la presentación que dan testimonio de la recursividad y variación lingüística de la que dispone un hablante.

Para dilucidar lo que creemos que es el puente entre el texto y el género discursivo, podemos considerar, por una parte, que la orientación discursiva que adquiere el texto se establece a partir de la relación autor-lector; por ejemplo, las relaciones lexicales nos permiten situarnos en diferentes niveles de la lengua. Por otra parte, es necesario considerar los diferentes tipos de lectura que nos permiten

situar las tipologías textuales en función de su propósito discursivo, pensemos que la tipología textual designada por una secuencia narrativa puede adquirir connotaciones que sitúan el texto en diferentes ámbitos, lo que puede resultarnos un texto narrativo que pertenece al ámbito social, bien podría situarse en un ámbito pedagógico, que es seleccionado por los propósitos, en este caso, del profesor.

Así pues, se reconocen diferentes ámbitos de uso que caracterizados por los géneros discursivos permiten explotar diversos materiales en el aula. Lo sabemos por experiencia propia, en el caso de la enseñanza para extranjeros, el cuento, la poesía y, en ocasiones, el diario, se piensan como tipologías textuales que sirven para enseñar secuencias oracionales, conectores, y estructuras relacionadas con la narración y la descripción; sin embargo, estos textos traspasan el arquetipo textual para situarnos en un ámbito personal que liga la experiencia con el acto comunicativo en el que convergen las dos competencias que hemos planteado con anterioridad.

De este modo, en la relación género-tipología, subyacen diferentes ámbitos como lo social, lo profesional y lo educativo (MCER, 2002) que son dirigidos por la experiencia y el conocimiento de las *habilidades* derivadas de la producción textual. Así, se consideran diferentes niveles de suficiencia en relación con el sentido, la estructura y las estrategias discursivas, como elementos que están ligados a las competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas).

En dicho proceso los estudiantes requieren desarrollar y aprehender competencias 'enmarcadas' en la producción que atraviesa los niveles internos y externos de la lengua, que conforman el funcionamiento y la comprensión de la coherencia y de la cohesión en una lengua que, formalmente, es diferente a su lengua materna. Nos encontramos aquí frente a una situación en la cual esas competencias se trabajan de forma desarticulada con el contexto en el que se encuentran, es decir, no se evidencia la conexión que existe entre los códigos lingüísticos y los sociales. Bajtín (1998) afirma que una forma de acercar el sistema al contexto comunicativo es a través de los géneros discursivos, ya que estos se presentan en diferentes esferas de la actividad humana y le dan sentido al proceso de comunicación.

Una metodología para acercar al aprendiente a los procesos de comunicación reales es el enfoque por tareas, que centra su atención en el uso real de la lengua, en actividades que se ciñen a propósitos comunicativos específicos. Vázquez López (2009) plantea cinco ejes orientadores de dicha metodología en el aula: primero, la lengua es el instrumento de comunicación; segundo, el estudiante debe ser concebido como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje; tercero, el material de trabajo debe ser una fuente de interés real; lo que conlleva al cuarto eje, que se fija en que las actividades realizadas en el aula deben tener una razón y una finalidad reales; y finalmente, el aula se convierte en un lugar donde convergen los actores con propósitos bien definidos.

Así, este enfoque se consolida como una estrategia metodológica que se adecúa a los propósitos de los géneros discursivos, comprendemos pues, que este enfoque permite tanto al profesor como al estudiante identificar, describir, reflexionar y producir textos en situaciones comunicativas en las que el contexto establece unas condiciones particulares. En primer lugar, creemos que la producción de textos requiere identificar, desde la otra orilla, lo que es el texto sin haberlo

producido aún; es decir, antes de toda producción debe haber un reconocimiento de las tipologías textuales y de los ámbitos a los que estas se adecúan. En segundo lugar, la identificación y descripción de sus elementos textuales y paratextuales es importante, en tanto que, comprendemos que el texto se adecúa en contenido y forma a contextos determinados. En tercer lugar, la reflexión de los alcances y de los elementos que conforman la tipología textual, aunados a los propósitos que en ella convergen como género discursivo, permite discurrir y argumentar entre las posibles opciones cuál se considera más factible. Por último, la producción textual consiste en la fabricación de una forma con contenido enunciativo que se enmarca en una situación de habla. Podríamos añadir que, como parte del enfoque de tareas, el aprendizaje se concibe a partir de la experiencia, del uso de la lengua y de lo que implica la interpretación de una situación y la comprensión de los esfuerzos comunicativos que los hablantes ponen en el 'texto'. De esta manera, se determinan los elementos que mejor se adecúan a determinadas situaciones enunciativas.

Es indispensable que, en este punto, reconozcamos la importancia del material auténtico, es decir, de las diferentes producciones que encontramos en todos los ámbitos y cuyo propósito no es pedagógico, ni se enmarca en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Hemos manifestado que la producción implica reconocer, de antemano, las macroestructuras, las proposiciones y la superestructura de los textos (Van Dijk, 1992; Cassany, 2006), que materializadas en el material auténtico permiten dilucidar las manifestaciones de la lengua y su eficacia en contextos reales. Notamos que el género discursivo trasciende el plano de lo textual porque la efectividad del lenguaje se concreta en sus resonancias; sabremos lo que es un periódico por sus elementos paratextuales y por el contenido que aparece en este, y, sin embargo, cabe la pregunta ¿realmente informa? Resolver este interrogante, como muchos otros, nos sitúa en un contexto de enseñanza-aprendizaje que privilegia la realidad.

En atención a lo cual, comprendemos que el uso efectivo de la lengua sucede cuando se supera la competencia lingüística y nos hallamos frente a la competencia comunicativa, desde esta dimensión establecemos que el sentido común funciona paralelamente con los niveles internos de la lengua en tanto que tenemos una estructura que responde a un conocimiento del mundo.

No obstante, consideramos que no se agota la cuestión con la competencia comunicativa, pues es en la competencia discursiva donde situamos estructura, intenciones y géneros discursivos que apelan a los usos de la comunidad de habla (Fernández, 1990). El privilegiar un género discursivo responde a las dinámicas propias de la comunidad, ya que se considera tanto el registro y la variedad como los patrones que a estos usos se ciñen, en términos formales y funcionales. Aunque en Suramérica hablemos un mismo idioma, esto no quiere decir que con él se impongan estructuras arquetípicas frente al discurso; si bien frente a la tipología encontramos cierta cohesión procesual, vemos que las variaciones que aporta la variedad lingüística de la comunidad determinan la concepción de género frente a texto.

Así, el material auténtico nos ubica frente a la noción de género, su reconocimiento, descripción y comparación frente a otros por su estructura y funcionalidad. Además, permite su "emulación" con fines específicos a través del enfoque por tareas, donde el estudiante y el profesor adquieren roles que representan los propósitos de la situación comunicativa, que perfilan las características del género discursivo.

El profesor, el estudiante y la propuesta

Solemos comprender la composición escrita como un proceso que, en su mayoría, está a cargo del estudiante, dado que es quien debe comprender la situación, textualizar y revisar el escrito. Sin embargo, el rol del profesor debe atender a las características propias de la enseñanza de una lengua extranjera, que conllevan al desarrollo de cuatro habilidades que determinan las dinámicas de la clase, por lo que no puede considerar una clase magistral en el aula, ya que debe comprobar, con lo que esto implica, que el estudiante comprende, produce y adecúa sus 'productos' a la situación comunicativa. Es por ello que, el docente, desde nuestra perspectiva, es un facilitador y como tal, no dictamina rigurosamente las herramientas de las que puede valerse el estudiante, estamos frente a una transacción en la que ambos sujetos intercambian conocimiento y median la información oportunamente en aras de construir un texto que pueda responder a los requerimientos planteados por la situación en la que el mismo se desarrolla.

Por lo anterior, el docente debe cumplir con una serie de requisitos para mediar el proceso de aprendizaje de la composición escrita en sus aprendientes y tener en cuenta las necesidades, fortalezas y debilidades de estos, pues de esta manera puede identificar qué tipo de texto están en la capacidad de producir. A continuación, listaremos los requerimientos que consideramos que este actor debe desempeñar para alcanzar el objetivo propuesto, desarrollar la expresión escrita en la clase de ELE a partir de tres momentos de la clase.

Antes de comenzar con el proceso de composición, el profesor debe tener claras las características de las tipologías textuales y cómo estas se conjugan en cada género discursivo, puesto que de tal nivel de dominio dependerá el éxito del ejercicio de escritura. Posteriormente, debe explicar la manera como esas características se relacionan en diferentes contextos socioculturales. Después, elegir el tema y establecer el nivel de dificultad, teniendo en cuenta las características de su curso: nivel, edad, intereses, etc. Así, puede proceder a seleccionar el género discursivo atendiendo a la progresión de aprendizaje del estudiante, es decir, desde un nivel de dificultad menor hacia uno mayor y de manera progresiva. El estudiante se va a sentir más cómodo y en confianza si comienza con un género discursivo que implique describir situaciones, o narrar hechos ocurridos que si comienza, por ejemplo, con otro en el que tenga que analizar a profundidad la tesis de un autor. Finalmente, en este momento inicial, el profesor debe establecer el ámbito de uso y distinguir las competencias implícitas en el proceso textual y discursivo.

Es necesario que *durante* el proceso de composición escrita las instrucciones dadas por el docente sean claras, pues de ello también depende en gran medida el éxito del escrito producido por el estudiante, además el docente debe acompañarlo en el proceso, y a la par proporcionar estrategias y herramientas de producción que permitan ampliar las ideas del aprendiente. El rol activo del profesor le permite verificar que el estudiante cumpla con la intención comunicativa y utilice las ayudas de manera eficiente.

Después de la composición, la evaluación representa un valor tanto cuantitativo como cualitativo, es necesario que el profesor tenga en cuenta la información y las bases de la clase, pues sabemos que a partir de ese primer momento se establecen las pautas para una posterior valoración y así darles a los estudiantes

la retroalimentación necesaria y a tiempo; esto implica un diálogo constante con la clase y los roles activos de todos los participantes.

Por su parte, el estudiante, como lector y escritor, debe circunscribir su rol en dos facetas (leer y escribir), que, si bien se consideran diferentes, convergen en ese proceso inverso de codificación y decodificación, en el cual la experiencia determina la selección de contenidos que pueden contener un claro sentido connotativo. En la construcción del conocimiento reconocemos que hay un reservorio de experiencias lingüísticas en el que el significado se construye desde lo público y lo privado, desde la experiencia motivada por los sentimientos y las emociones (Rosenblatt, 2003). Así, la concepción de género discursivo implica un sentido situado.

Al igual que en la sección anterior, el estudiante debe tener en cuenta los tres momentos planteados, pues el dosificar la información y la producción garantiza el éxito de la composición.

Antes analiza la situación de enunciación con el fin de identificar las características de la misma, ya que en ella se enmarca lo concerniente a la intención comunicativa, y partiendo de preguntas simples relacionadas con el contexto de trabajo, establece una ruta clara de composición. Las conexiones entre su lengua materna y el español le permiten aprehender nuevas reglas y patrones lingüísticos, así mismo contrastar las estructuras de cohesión y coherencia de L1 con ELE para elaborar un esquema cognitivo y textual y comenzar con su composición.

Durante el proceso de codificación el estudiante debe combinar las competencias gramatical, comunicativa y discursiva con el fin de responder las preguntas planteadas inicialmente en la situación de enunciación. De esta manera, utiliza las herramientas de manera eficiente, amplía las ideas y elige las ayudas de acuerdo con las características del escrito y con sus necesidades y habilidades.

Después, en el proceso de revisión, procede a autocorregir el texto, articula contenidos lingüísticos con la función discursiva y lo valora críticamente.

Observamos que se deben haber desarrollado muchas habilidades y destrezas en los aprendientes para lograr de manera exitosa los momentos anteriores, ello depende, no solo de su compromiso y dedicación, sino también de la secuencialidad y del cumplimiento de los momentos propuestos anteriormente, tanto de su parte como de la del profesor.

Tabla 1. Momentos y funciones de los actores en el proceso de composición

	El profesor	El estudiante
Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza rasgos textuales de cada género discursivo • Explica dicha caracterización en contextos • Elige el tema para establecer el nivel de dificultad • Selecciona el género discursivo • Establece el ámbito de uso • Distinguen las competencias implícitas en el proceso textual y discursivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la situación de enunciación • Establece conexiones entre su lengua materna y la lengua extranjera • Comprende nuevas reglas y patrones lingüísticos • Contrasta las estructuras de cohesión y coherencia de L1 con ELE • Elabora un esquema cognitivo y textual
Durante	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece la retroalimentación necesaria para cumplir con el propósito del texto • Acompaña a los estudiantes en el proceso • Proporciona estrategias y herramientas para la composición • Verifica que se cumpla la intención comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Textualiza el escrito • Utiliza las herramientas de manera eficiente • Amplía las ideas • Elige las ayudas de acuerdo con las características del escrito y con sus necesidades y habilidades
Después	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba con los estudiantes el punto de vista, los mecanismos textuales y las estrategias discursivas. • Evalúa y valora la función discursiva de la producción textual • Identifica el modo de organización y lo sitúa en un ámbito específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocorrige la producción • Articula contenidos lingüísticos con la función discursiva del texto • Valora el texto críticamente

Fuente: Elaboración propia

La guía didáctica que presentamos a continuación representa un insumo al momento de desarrollar el proceso de composición escrita en el aula de ELE y propone pasos que se pueden adaptar a diferentes niveles y contextos.

Diferenciamos en ella los momentos de los que hablamos con anterioridad y discriminamos las tareas de cada uno de los actores. Así pues, el profesor y el aprendiente deberán garantizar el desarrollo de cada una de las actividades para lograr la intención comunicativa inscrita en el género discursivo.

Tabla 2. Guía didáctica

Desarrollo de la expresión escrita a través de los géneros discursivos Nivel:---		
	El profesor	El estudiante
Antes	<p>Situación de enunciación</p> <p>Se plantea un contexto real o virtual que guíe la escritura</p> <p>Género discursivo</p> <p>Esta selección debe hacerse atendiendo a la progresión del aprendizaje en el estudiante</p>	<p>Responde las preguntas: ¿Quién escribe? ¿Qué escribe? ¿Para qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narra • Describe • Explica • Argumenta <p>Combina diferentes operaciones textuales de acuerdo con el género propuesto</p>
Durante	<p>Estrategias y actividades de producción</p> <p>Se puede partir de una pregunta o de un contexto corto para cada una de las partes que van a componer el texto Ayudas y herramientas</p> <p>Digitales y lingüísticas (diccionarios, correctores ortográficos, marcadores textuales, estructuras de los géneros discursivos, etc.)</p>	<p>Amplía la idea mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos • Parafraseos • Justificaciones • Contextualizaciones • Contrastes <p>Elige las herramientas que desea utilizar de acuerdo con las características de su escrito y con sus necesidades</p>
Después	<p>Revisión y corrección</p> <p>Reacción y alcance</p> <p>Verificar si el escrito sí cumple su objetivo comunicativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autocorrección (estudiante) • Co-corrección (entre pares) <p>Asume roles en la clase</p>

Fuente: Elaboración propia

Si bien es ideal que la guía propuesta se desarrolle en un contexto real, no implica que no se pueda en un contexto de no inmersión, de esta manera, proponemos una serie de situaciones discursivas 'extramurales' que tendrían el mismo efecto y que permitirían acercar a los estudiantes a situaciones comunicativas reales:

- Escribir en un blog
- Participar en un foro
- Iniciar un chat

- Hacer un comentario
- Contestar una publicación
- Felicitar
- Compartir una noticia
- Escribir una recomendación

Conclusiones

Los géneros discursivos permiten acercar los procesos académicos a los procesos sociales, puesto que tienen una intención comunicativa clara y cumplen con un propósito específico dentro de la situación de enunciación. Es necesario que el profesor de ELE esté en la capacidad de establecer diferencias y semejanzas entre los géneros discursivos y los tipos de texto, además de reconocer sus alcances, puesto que el éxito de la propuesta dependerá de la consecución de las secuencias textuales apropiadas a la situación comunicativa.

Durante el proceso de textualización el profesor, los compañeros y el estudiante determinan el estilo de las actividades, pues el profesor propone, pero en la retroalimentación se efectúan los procesos que resultan 'más convenientes' para el desarrollo de la competencia, sean individuales o cooperativos.

Después del proceso de composición la estrategia de co-corrección resulta efectiva en tanto que los estudiantes se preocupan por establecer parámetros de contraste entre su L1 y los componentes sintácticos de ELE que les permite ser más críticos con los escritos propios y los de sus compañeros.

Con la implementación de los géneros discursivos no se potencia una habilidad en particular, porque en la composición escrita convergen las competencias lingüística, comunicativa y discursiva, lo que implica una transversalización tanto de contenidos como de competencias, así, los aprendientes podrán realizar operaciones cognitivas propias de una habilidad en otra, lo que converge en la aprehensión y apropiación de contenidos y contextos.

Por medio de la comunicación escrita y la construcción de la situación enunciativa nos construimos como sujetos discursivos que damos cuenta de las dinámicas propias del contexto donde identificamos quién produce, lo que produce y a quién lo dirige.

Referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Routledge.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Centro Virtual Cervantes (CVC). (19 de agosto de 2019). *Centro Virtual Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). (2002). *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.

Fernández, S. (1990). La competencia discursiva. *UI Jornadas Internacionales del ELE, Ministerio de Cultura, Madrid*.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, 27-47.

Rosenblatt, L. (2003). *La literatura como exploración. Espacios para la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-82.

Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Didáctica del español como lengua extranjera*. 9, 237-262.



ENCUENTROS DE
LITERATURA

Revista
APALABRAR
Encuentros de Lingüística y Literatura

Barba Jacob en Manizales¹

Jorge Mario Ochoa Marín²

Mi enfermedad avanza con caracteres violentos... Estoy en vísperas de una gran solemnidad en mi vida: la transfiguración. Y, sin embargo, pienso en mi poesía (Barba Jacob, carta a Juan Bautista Jaramillo, 30 de junio de 1941)

Ahora sí... soy una llama al viento... el viento próximo la apagará por fin... creo que sólo me sostiene el espíritu... mi amor a la poesía que únicamente se extinguirá conmigo (Barba Jacob, carta a Juan Bautista Jaramillo, 7 de julio de 1941)

En la ya larga lista de los escritores colombianos fascinados —hasta la imitación inconsciente— con la escritura de Borges, Hernando Téllez destacaba a comienzos de la década de 1960, como pionero, el libro de Pedro Gómez Valderrama *Muestras del diablo* (1958), cuyo método de interpretación del mito, no en estado puro “sino a través de las sucesivas elaboraciones de que ha sido objeto en siglos enteros de escritura y de adivinación literaria” (Téllez, 2005, p. 64), había sido tomado del escritor argentino.

Pero Gómez Valderrama no fue en sentido estricto nuestro primer borgiano. Antes de él, Hernando Valencia Goelkel en julio de 1956, en un brillante ensayo titulado “Destino de Barba Jacob”, ofrecía a los lectores de la revista *Mito* una extraña cruz entre el estilo del autor de *Ficciones* y las premisas de la crítica marxista, muy de moda en aquellos años. En efecto, Valencia combinaba en su estudio sobre Barba Jacob dos recursos tomados de los cuentos de Borges: 1) el tema del personaje que se recrea en la infamia como forma de trascendencia, desarrollado en “Tres versiones de Judas”, y 2) el sueño arduo de un hombre que dedica toda su vida a tejer una leyenda en la cual se ve envuelto él mismo, que encontramos en “Las ruinas circulares”.

El gran acierto de este ensayo, que lo sitúa por encima de su tiempo e incluso por encima del tema tratado, es el hecho de que Valencia se apropia tanto de la perspectiva borgiana que traslada la mirada del argentino a la vida literaria de nuestro país. El propio Téllez, en el artículo antes citado, dice que Borges era un autor para la aristocracia de las letras en los 50. Leerlo era signo de sofisticación y cosmopolitismo, en el mismo sentido que lo era a finales del XIX ser lector de Rubén Darío. Como un Borges colombiano, Valencia Goelkel denigraba del marcado malditismo del cantor de la Vida Profunda, personificación criolla, impostada y plebeya del poeta marginal decimonónico al estilo Allan Poe. Según el crítico, se

1 Este artículo se desprende de la investigación doctoral “Blanca Isaza. Escritora y editora”, adelantada en el Doctorado en Literatura de la UTP, bajo la dirección del profesor Rigoberto Gil.

2 Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, jorge.ochoa@ucaldas.edu.co.

trataba de una versión incorporada con retraso a la vida literaria suramericana tras la publicación de *Los Raros* de Darío en 1905. Barba Jacob —agrega Valencia— era tan solo la personificación de una leyenda soñada por el modesto Miguel Ángel Osorio. De modo análogo a *Las ruinas circulares*, su sueño de convertirse en la imagen paradigmática del poeta fue tan persistente y laborioso que se volvió una verdad incontrovertible, sin que por lo demás tuviese mucha importancia el examen de su poesía.

En cuanto a esta —su poesía— el autor del ensayo consideraba que solo se limitaba a aprovechar la herencia recibida del modernismo durante su última etapa, pero sin aportar nada nuevo. “Su obra es la de un epígono brillante y sin complicaciones” (Valencia, 2005, p. 62). Un último apunte sobre este ensayo: en él convivía —cosa extraña— la trama sutil del argentino con los tópicos de moda en aquellos años contra los escritores «no comprometidos» políticamente. Para Valencia Goelkel, la rebeldía del poeta antioqueño es improductiva y retardataria, “su libertad se enajena en la pura negación” (Valencia, 2005, p. 55). Es un narciso, incapaz de ver más allá de su conflicto personal. “Aferrado a su interioridad, la historia y el devenir le son ajenos” (Valencia, 2005, p. 62). Aquí el crítico marxista tiene razón, solo que esa gravitación del yo en el poema es un «problema» de Barba Jacob, pero también de la lírica moderna en general.

Pasando por encima de las sutilezas y de las verdades de moda de aquel artículo, la imagen de Barba Jacob como la mera versión criolla y rezagada del poeta maldito se mantiene en el tiempo. Sin embargo, debo agregar a manera de glosa que el malditismo no fue su única forma de autofiguración; también hizo el papel de Genio romántico en el sentido en que lo entendemos aquí: como un ser indefinible y rebelde a toda explicación, entregado a la exaltación poética y la embriaguez dionisiaca, en un dejarse ir al ritmo de algo superior al hombre.

A esas dos formas de autofiguración importadas del siglo XIX, debemos sumarle la imagen del poeta evocada por sus admiradores, que refieren con fervor casi místico el hechizo de su palabra. “Su conversación, como un vino melódico, producía embriaguez. Oírlo recitar sus poemas, disfrutar de sus diálogos, escuchar sus narraciones y ser espectador o confidente del poeta en sus momentos de inspiración, era una gracia de los dioses” (Jaramillo, 1972, p. 49). Debido a numerosos testimonios de este tipo, con los cuales se ha construido su leyenda, Barba Jacob, más que ningún otro poeta en las letras colombianas, nos recuerda eso que Claudio Magris (1992) llama «el modelo ideal del *gran poeta*»:

Ese individuo excepcional que comunica un verbo revelado y con una autoridad sacerdotal que no disminuye si los textos declamados tienen un tono contestatario y desacralizador, en vez de elevado e imperial, pues el gesto sigue siendo oracular e inspirador y reclama un imperio carismático. Como en la lidia política, también en la poética la palabra se convierte en un instrumento de poder (...). Confiada al sonido, su poesía es para ser escuchada más que para ser leída, y él la marca con magistrales resultados acústicos y con una estentórea excentricidad que revela una cuidadosa gestión de su propio éxito. (p. 186)

Poeta maldito, genio, *gran poeta*. Veamos cómo se gestó su leyenda en estas montañas.

No sabemos la fecha exacta de su llegada a Manizales, tan sorpresiva como su salida de la ciudad dos meses más tarde, pero tenemos otras dos fechas que nos sirven de indicio: por los registros oficiales se sabe que el 12 de abril de 1927 llegó por mar al puerto de Buenaventura Miguel Ángel Osorio, periodista y poeta colombiano, de 44 años de edad, expulsado del Perú; el 28 de ese mismo mes, transcribió un poema suyo en el álbum de autógrafos de la esposa de su amigo, el también poeta Jaramillo Meza, residente en Manizales. Así, entre el 12 y el 28 de abril llegó Barba Jacob a la ciudad. El poema mencionado se titula *Nuevas estancias*:

Nuevas Estancias

El aire es tierno, lácteo, da dulzura.
Miro en la luz vernal arder las rosas
Y gozo de su efímera ventura...
¡Cuántas no se abrirán, aún más hermosas!

Estos que vi de niños han trocado
En ardor sus anhelos inocentes,
Y se enlazan y ruedan por el prado...
¡Cuántos no se amarán, aún más ardientes!
La tarde está muriendo, y el marino
Soplo rasga sus velos y sus tules,
Fanjados por el ámbar ponentino...
¡Cuántas no brillarán, aún más azules!

El poeta dejó este poema en el álbum de autógrafos de Blanca Isaza y en diciembre hizo lo mismo en el de otra señora en Bogotá. Era su costumbre. Su *Canción de la vida* profunda tenía más de veinte dedicatorias. Pero había una razón particular para haber escogido precisamente este poema como tarjeta de presentación en el país. “Estancias” tiene esa pompa y formalidad decimonónica de los modernistas que, después de Vallejo, Huidobro y De Greiff, empezaba a pasar de moda. Consta de tres estrofas de cuatro versos, con rima intercalada entre los versos pares e impares de cada estrofa. Las tres terminan en un verso entre signos de exclamación que le dan énfasis a la entonación; el cuarto verso, en cada una de las tres estrofas, es muy similar aunque siempre con alguna variante, lo cual les da a los versos finales una función similar a la del estribillo de las canciones. El poema habla del paso del tiempo y la fugacidad de la vida; reivindica, además, la sensualidad y el gozo como único camino seguro en medio de esa fugacidad. Pero más allá de su forma y su contenido, el poema era en sí mismo una revelación sobre el origen del personaje que encarnaba el poeta en aquel momento. “Estancias” fue el primer poema que escribió Barba Jacob, o al menos el primero que firmó con esa nueva y definitiva identidad, en una revista de Guatemala en 1922; y —en coherencia con ello— fue, asimismo, el primero que firmó como tal en Colombia. Oficialmente, a partir de aquellas líneas reescritas en una pequeña ciudad de las montañas andinas, había dejado de ser Ricardo Arenales —el personaje que había zarpado de Barranquilla veinte años atrás— y comenzaba la leyenda de Barba Jacob. Esta es la razón —creo yo— por la cual Fernando Vallejo eligió la llegada del poeta a Manizales como prólogo de la primera versión de su biografía.

El motivo de su viaje a Manizales era el reencuentro con Juan Bautista Jaramillo, también poeta antioqueño; se habían conocido en La Habana en 1915. Estuvieron en contacto solamente unos meses, pero al parecer fueron suficientes como para mantener una fuerte amistad que se mantuvo en pie hasta el final. Dice Juan Bautista que cuando se despidieron, Ricardo Arenales —así se llamaba entonces— le entregó sus mejores versos con el fin de que los publicara en las revistas literarias de Colombia e hiciera conocer su nombre. Como si fuera el apóstol de una religión pagana, el buen Juan Bautista no olvidó nunca aquel encuentro, lo narró como si fuera una experiencia epifánica y cumplió con diligencia la tarea encomendada. Ahora, después de 12 años sin comunicación entre ambos, Arenales llegaba por sorpresa y se hacía llamar con un nombre extraño, pero más adecuado a su destino de peregrino y a la conocida leyenda sobre el origen judío de la raza antioqueña.

Hay pocos testimonios personales sobre esos dos meses que vivió en la ciudad. Se sabe que participó en un par de presentaciones, en las cuales recitó la “Canción de la vida Profunda”, la “Canción de la noche diamantina,” la “Elegía de Sayula” y la “Canción de un azul imposible”, entre otros poemas. Silvio Villegas disfrutó con él noches de bohemia, y decía que no era un hombre de vasta cultura, pero tenía el don de hechizar a la audiencia con su elocuencia. Blanca Isaza, más modesta y más diurna, en lugar de dejarse llevar por sus palabras, observó lo que no pudieron ver los hombres —atentos a la voz del genio—, la magia de sus silencios:

Barba Jacob guardaba en el revés de la solapa el alfiler de ancha cabeza de estaño; cuando el cigarrillo se consumía, él suspendía la conversación; sacaba parsimoniosamente el pequeño punzón, botaba con él la colilla de un solo golpe rápido y hasta que no colocaba de nuevo el alfiler en su sitio de costumbre, no hablaba una palabra más. Todos cuantos le conocieron recordarán este detalle; eso tan trivial y tonto de tirar un cigarrillo, lo hacía el poeta con solemnidad cómica de la cual él no se daba cuenta. (Isaza, 1951, p. 111)

El propio Barba Jacob mencionó pocas veces su experiencia de aquellos meses en la capital caldense, pero cuando lo hizo, asomaba un sentimiento extraño en alguien tan poco dado al ideal burgués de felicidad. Fernando Vallejo menciona en su biografía un escrito en donde el poeta, años después en México, recuerda:

Una tarde en que divisaba, en compañía de Aquilino Villegas, el panorama de Manizales, el ancho valle del Rosario visto desde la cordillera, con sus pueblitos dispersos de Chinchiná, Palestina, Risaralda y Marsella. Una brisa apacible sopla en su recuerdo con frescura de montañas... todo lleva a pensar que Barba Jacob vivió en Manizales, por un momento al menos en su agitada existencia, el espejismo de la felicidad. (Vallejo, 1984)

Ya en la última carta que le escribió a Juan Bautista Jaramillo, pocos meses antes de morir, el poeta recordaba con agrado aquellos días: “Con mis expresiones de viejo e inalterable cariño para tu Blanca y tus hijos, en cuya casa pasé los más deliciosos días de mi vida” (Barba Jacob, 1992).

Durante varios años permaneció en el país; anduvo por diversos lugares de la geografía andina, dedicado a labores de prensa que le permitían sobrevivir, a hacer recitales poéticos tanto en modestos auditorios de pueblo como en los grandes teatros de las capitales y a administrar su imagen de maldito, genio y *Gran Poeta*.

También soportó la miseria. Cuando regresó a México en 1932, estaba enfermo de tuberculosis, producto de sus noches de penuria en Medellín y Bogotá.

Durante este período de enfermedad que solo finalizó con su muerte en 1942, sus amigos publicaron las tres únicas ediciones antológicas de su obra que conoció —y padeció— el poeta: *Rosas Negras* (Guatemala, 1932), *Canciones y elegías* (México, 1933) y *Canción de la vida profunda y otros poemas* (Manizales, 1937); de este último libro dice Fernando Vallejo que “hizo más estragos en la ruinosa salud del poeta que todos los microbios de la tuberculosis y sífilis juntos” (Vallejo, 1984, p. 341). En 1937, Jaramillo le había escrito una carta a su amigo en la cual le proponía hacer una edición de su obra. Barba Jacob no respondió de inmediato y, entonces, —como si el silencio del poeta fuese una aprobación— ese mismo año Jaramillo publicó la obra en Manizales. Pero el poeta, que parecía desentendido de muchas cosas del mundo, mas no del destino de su poesía, reaccionó casi de inmediato. Tan pronto se publicó el libro, escribió en junio de 1937 a su paisano Luis López de Mesa, que por aquella época era uno de los escritores más influyentes en la prensa y en la vida cultural del país:

Voy a terminar esta carta con una entrañable súplica. No hace muchos días tuve conocimiento de que se ha publicado en Manizales, con el nombre de *Canción de la Vida Profunda y otros Poemas*, un libro de versos míos, sin que se hubiera pedido mi autorización ni se me hubiera preguntado siquiera qué versiones de mi poesía son las correctas ni, en fin, nada sobre el plan de la edición. Esto me parece un abuso incalificable, una verdadera piratería en cosas del espíritu. Estando un autor vivo, entrar a saco en su producción para especular con ella económicamente, llevándose de calle toda clase de respetos económicos y artísticos es un verdadero crimen, aunque no conste así en las leyes. Le ruego a usted, que conoce estos delicados problemas, se sirva suscitar en la prensa de Bogotá y Medellín una inflamada protesta contra los ladrones de mi obra lírica, que es mi única riqueza. (Barba Jacob, 1992)

La afirmación de Barba Jacob respecto al delito que se cometió con este libro es rigurosamente cierta. *Canción de la vida profunda y otros poemas* es un pirata, pero —mucho peor— publicado en una imprenta oficial: la Imprenta Departamental de Caldas; consta de 67 poemas y 4 prosas, sin fechas ni datos de las publicaciones de donde fueron tomadas. No hay registro del número de ejemplares publicados y vendidos, pero —en cambio— el valor de la mercancía (\$1,20) aparece desnudo, incuestionable en la contraportada. Hay una nota sin firma del editor, que consciente del delito que estaba cometiendo (en derecho se llama alevosía), optó por el anonimato. El prólogo del libro era del devoto e ingenuo Juan Bautista.

Este último debió enterarse de la ira santa de su idolatrado poeta y del error que había cometido, puesto que al año siguiente (1938), al recibir una carta de Rafael Heliodoro Valle, amigo íntimo de Porfirio en ciudad de México, quien le solicitaba un ejemplar del libro que había editado en Manizales, respondió que él no había sido el editor, sino un librero de Manizales llamado Luis Gómez Mejía, pero que como el libro había salido de la Imprenta Departamental de la cual era director, la gente pensaba que él —Jaramillo— había sido el editor. Heliodoro Valle, después de recibir el ejemplar enviado por Juan Bautista, le contestó de manera escueta que Barba Jacob había leído su carta, así como el libro, “y me reitera que está muy disgustado porque sin su consentimiento se ha hecho una edición que, además de

ser clandestina, tiene muchos errores que lo apenan” (Barba Jacob, 1992).

La santa indignación del poeta contra aquel abuso de confianza en el que había participado su viejo amigo termina poco antes de la muerte de Barba Jacob. Movido ahora por la necesidad de administrar su posteridad, le escribe el 23 de junio de 1941 a Juan Bautista, a quien desde 1915 había nombrado tácitamente como el apóstol de su fama, para que ahora oficie como guardián de las escrituras:

Quiero que tú, que me has querido de verdad y has admirado mis versos, y que, además, eres hombre de orden y de acción, seas el testamentario de mi poesía en Colombia. Voy pues, a comunicarte, en forma detallada las correcciones que he hecho a mis poemas, los títulos que he variado, por estar repetidos los unos, por ser impropios los demás, y sobre todo, las poesías que he suprimido de mi obra o porque nada valen o porque son apenas ligeros esquemas de canciones que pensé escribir y que nunca terminé. (Barba Jacob, 1992)

Así comienza una serie de 4 cartas enviadas entre el 23 de junio y el 13 de julio de 1941 en las cuales Barba Jacob hace supresiones definitivas, variaciones de títulos, reformas y correcciones, urgido por lo que él llama en forma eufemística su «transfiguración».

Esta indignación sagrada contra el sacrilegio de la obra y la decisión de nombrarle un guardián que la proteja más allá de la muerte nos revela un fenómeno inédito en nuestra vida literaria: la sacralización de la poesía como una forma de creación suprema que trasciende la vida del individuo; este último es meramente un sacerdote, un iniciado en sus misterios.

Juan Bautista no fue inferior a esta labor de canonización que le fue encomendada; no solamente se encargó de hacer públicas estas recomendaciones después de la muerte del poeta, sino que fue más lejos: se propuso propagar su leyenda. Con ese interés consagratorio publicó en 1944, en la misma imprenta oficial de donde había salido la versión pirata que tanto daño hizo al poeta, la biografía que daría inicio a su consagración: *Vida de Porfirio Barba Jacob*, una mezcla de recuerdos saturados de emoción, anécdotas, frases célebres y transcripciones de documentos. Esta edición se agotó rápidamente debido, no solo a que era el primer libro sobre su vida, sino también al sello de biografía autorizada que le daba al autor el haber sido nombrado por el poeta como testamentario de su obra. La propia insistencia de los lectores que escribían a la revista solicitando el libro obligó a una segunda edición, publicada por la editorial Kelly de Bogotá en 1956. La tercera y última edición fue publicada por el Instituto Colombiano de Cultura en la colección popular de 1972. Jaramillo también intentó publicar la obra completa de Barba Jacob en la editorial Aguilar, de España; y aunque esta mostró interés en el proyecto, no logró llegar a un acuerdo económico con los herederos del poeta.

Barba Jacob fue la personificación del poeta para los lectores de la región a mediados del siglo XX. El autor de «Canción de la vida profunda» logró sintetizar provocadoramente la personalidad del poeta maldito que habían puesto de moda Poe, Baudelaire y Verlaine en el siglo XIX, con la versión del poeta moderno que, según Claudio Magris, no solo comprende el dolor de existir, sino que además lo abraza con intensidad:

Como un mesías demoníaco y doliente, el poeta moderno asume sobre sí mismo el mal y la infelicidad, los encarna y los hace propios; él sabe y comprende, pero, contrariamente a lo que pensaba Sócrates, no es feliz y casi siempre tampoco es bueno, sino que es la voz misma de la infelicidad y, quizá, también de la culpa y del mal (Magris, 1998, p. 196).

La ambigüedad no resuelta de esta oscilación entre el «poeta maldito» y el poeta moderno fue, seguramente, una de las claves de la atracción que Barba Jacob ejerció —y sigue ejerciendo— en sus lectores.

La leyenda de Barba Jacob, que había empezado a consolidarse en la región caldense luego de su llegada a Manizales en 1927, fue alimentada desde la revista *Manizales* con la publicación continua de cartas, textos desconocidos y gran cantidad de anécdotas que daban cuenta de su excentricidad, considerada popularmente como impronta del genio. «Maestro de alaridos y truenos» lo llamó Luis Gers; “exaltado, turbulento, tempestuoso”, complementa Jaime Jaramillo Escobar. La poesía del *gran poeta de la montaña* parecía concebida para ser escuchada más que para ser leída en silencio, y en ningún otro lugar podía ser escuchada con mayor devoción que en la capital caldense, en donde los oradores habían alcanzado prestigio nacional y la palabra se había constituido en poderoso instrumento de poder político.

Referencias

- Barba Jacob, P. (1937). *La canción de la vida profunda y otros poemas*. Imprenta Departamental de Caldas.
- Barba Jacob, P. (1983). *Antorchas contra el viento*. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Barba Jacob, P. (1992). Cartas. *Revista Literaria Gradiva*.
- Barba Jacob, P. (2006). *Poesía Completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Beguin, A. (1954). *El alma romántica y el sueño*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonett, P. (2007). Porfirio Barba Jacob. En *Gran Enciclopedia de Colombia* (Vol. 4, 279-288). Circulo de Lectores.
- García Aguilar, E. (1988). Barba Jacob en el “music hall” de la emoción. En *Manual de Literatura Colombiana* (Vol. I, 639-666). Procultura.
- Isaza, B. (1951). *Del lejano ayer*. Imprenta Departamental de Caldas.
- Jaramillo, J. B. (1972). *Vida de Porfirio Barba Jacob*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Magris, C. (1992). *Ítaca y más allá*. Monte Ávila.
- Téllez, H. (2005). *Agenda borgesiana*. En *Mito 50 años después (1955-2005)* (63-66). Universidad Nacional.

Valencia Goelkel, H. (2005). Destino de Barba Jacob. En *Mito 50 años después* (1955-2005) (52-62). Universidad Nacional.

Vallejo, F. (1984). *Barba Jacob el mensajero*. Séptimo Círculo.





El desasosiego como táctica de la memoria: *La versión de los hechos en María*

Alejandro Arango Agudelo¹

“En lo que somos y en lo que queremos somos la Muerte, La Muerte nos rodea y nos penetra. La vivimos y a eso llamamos Vida. Vivimos, dormimos y soñamos la muerte de los muertos, y morimos la de la vida. Muerte es lo que tenemos, muerte lo que deseamos. La vida que vivimos es muerte”.

Fernando Pessoa. *Libro del desasosiego*.

“Si Tu sombra es la luz, María Mercedes, si un ángel colegial va por tu pelo y se convierte en trenzas donde vuela como si Dios le hubiera regalado un árbol, si eres Patria de los sueños y el rumor de tu Colombia en tu cabeza nos señala dos mares y mil ríos, el alba de la vida está en tus ojos diciendo cielos donde canta el aire”.

Eduardo Cote Lamus. *Un sueño para María Mercedes Carranza*.

“Todo sucede en el oleaje de la memoria”.

María Mercedes Carranza. *El olvido*.

La vida, la historia y el tiempo son algunos de los elementos que se ven retratados en la literatura. Crean una forma de mapa, un tejido entre lo liso y lo estriado de la conciencia narrativa, del momento en el que se actualizan los actos, hechos por sí mismos de pensamiento, palabras y omisiones, de un relato que siempre busca contar aquello que marca, eso que deja herida en el alma. Colombia es un país desangrado desde lo profundo de sus regiones, en una lucha entre hermanos, entre amigos, todos enzarzados en una batalla sin fin que solo acrecienta los ríos de sangre y tristeza. Esos ríos son navegados por el dolor y el desasosiego de todos los que sufren en carne propia la matanza y el horror. La literatura se ha

1 Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, alejandro.arango@ucaldas.edu.co.

encargado, desde siempre, de crear versiones de estas historias, versiones que cada vez más nos acercan a crear esos puentes de interpretación entre el arte y la vida, entendida esta última como una forma de intervención biopolítica, una herramienta para narrar y recrear esos acontecimientos que cada vez más se hacen memoria, palabra y existencia.

Es en este escenario, donde la literatura es una instalación, se adhiere a la experiencia, coopera con los otros en su recuperación del relato original y, al mismo tiempo, grita contra la desproporción del sistema político actual. Es un acto simbólico y, en simultáneo, práctico que busca recuperar la memoria, para así gestar otro rostro de una realidad en conflicto. Como sostiene Richard:

La memoria es un proceso abierto de reinterpretación del pasado que deshace y rehace sus nudos para que se ensayen de nuevo sucesos y comprensiones. La memoria remece el dato estático del pasado con nuevas significaciones sin clausurar, que ponen su recuerdo a trabajar, llevando comienzos y finales a reescribir nuevas hipótesis y conjeturas para desmontar con ellas el cierre explicativo de las totalidades demasiado seguras de sí mismas. Y es la laboriosidad de esta memoria insatisfecha que nunca se da por vencida la que perturba la voluntad de la sepultura oficial del recuerdo mirado simplemente como depósito fijo de significaciones inactivas. (1998, p. 65)

Es en este punto en donde se encuentran los poemas de *El Canto de las Moscas: versión de los acontecimientos* (1998) de la poetisa colombiana María Mercedes Carranza (1945- 2003), el cual fue publicado por vez primera en el número CL de la revista de poesía colombiana *Golpe de dados*, con 18 poemas — que después aumentaron a 24—. Este libro fue dedicado a su amigo Luis Carlos Galán, un político colombiano asesinado en 1989 en Soacha, Cundinamarca. Cada uno de los pequeños poemas es una imagen vívida del sufrimiento y el dolor, de las personas que habitaban en ese momento histórico esos lugares; son los cantos de los muertos, de las fosas comunes y de los asesinatos a sangre fría.

En este poemario se deja ver un universo de lo atroz en algunas de las escenas más tristes de la historia colombiana. Cada una de las piezas que lo componen son rumores de aquellos que ya no se encuentran y de los que caen para siempre en el olvido. Se hace uso de la transformación y la deshumanización de una matanza por una fecha, una crítica tajante al poder y al olvido, una reiteración de palabras luctuosas, sangre, muerte, sombra, podredumbre, solitaria, yerta, gusanos y aves negras recorren esta experiencia poética y dejan, a su paso, un escalofrío.

Se hace necesario, entonces, abordar a la creadora de estos cantos, una mujer hija de poeta, que, desde su propia visión del mundo, siempre demostró su inconformidad con el medio que la rodeaba. Su obra estuvo marcada por la intelectualidad, las referencias cultas y la crítica social a una patria que siempre le ha sido esquiva al artista y al humanista. En su poema *Con usted y con todos los demás* (2013) se observan esos detalles críticos que nunca abandonarían su obra: “Tanta muerte por la libertad y el orden para terminar en una Patria Boba, hecha entre chiste y chanza y más que nada por usted” (Carranza, 2013, p. 17).

En toda su escritura se intuye un desasosiego intenso, un dolor de vivir que no solo se queda en la forma intimista de su poesía, sino que trasciende al tocar

los temas más álgidos de un país que siempre buscó socavar las voces de aquellos que piensan, de aquellos que dan su versión de los hechos. Como se ejemplifica en *Oración*:

ORACIÓN

No más amaneceres ni costumbres.
no más luz, no más oficios, no más instantes.
Solo tierra, tierra en los ojos,
entre la boca y los oídos;
tierra sobre los pechos aplastados;
tierra entre el vientre seco;
tierra apretada a la espalda;
a lo largo de las piernas entreabiertas, tierra;
tierra entre las manos ahí dejadas.
Tierra y olvido.

(Carranza, 2013, p. 95)

El canto de las Moscas: *versión de los acontecimientos* (1998) se inscribe en una nueva tradición latinoamericana de denuncia, busca recrear lo absurdo y lo brutal de los hechos, en la sencillez de sus versos, cercanos todos al haikú. Contiene veinticuatro poemas para no olvidar, para crear una imagen de lo triste y lo atroz; escritos para la memoria que cada vez es más corroída por el estado. Ante estos poemas, cabe recordar la pregunta que se hace Nelly Richard "¿Dónde grabar lo más tembloroso del recuerdo si ya casi no quedan superficies de reinscripción sensible de la memoria a las cuales trasladar ese recuerdo para salvarlo de la rudeza, la mezquindad y la indolencia de la comunicación ordinaria?" (1998, p. 80). Y en respuesta surgen versos cargados de dolor y belleza, una forma de recuerdo para no olvidar el desasosiego y la tristeza que se ha querido borrar oficialmente.

Cada poema lleva por nombre una población en la que ha pasado alguna tragedia, *Necoclí* (Antioquia), *Mapiripán* (Meta), *Tamborales* (Cauca), *Dabeiba* (Antioquia), *Encimadas* (Caldas), *Barrancabermeja* (Santander), *Tierralta* (Córdoba), *El Doncello* (Caquetá), *Segovia* (Antioquia), *Amaine* (Valle), *Vista Hermosa* (Meta), *Pájaro y Uribe* (Guajira), *Confinés* (Santander), *Caldono* (Cauca), *Humadea* (Meta), *Pore* (Casanare), *Paujil* (Caquetá), *Sotavento* (Córdoba), *Ituango* (Antioquia), *Taraira* (Vaupes), *Miraflores* (Gauviare), *Cumbal* (Nariño) y *Soacha* (Cundinamarca). Esta última fue muy importante para la historia personal de la escritora, puesto que cuenta su impresión sobre el asesinato de Luis Carlos Galán:

SOACHA

Un pájaro
negro husmea
las sobras de
la vida.
Puede ser Dios
o el asesino:
da lo mismo ya.

(Carranza, 2013, p. 148)

Es así como cada uno de ellos crea un microrrelato de un momento histórico opacado por el Estado, muchos de ellos en situación de completa impunidad. María Mercedes Carranza se transforma en una exploradora del conflicto y produce imágenes desde la desnudez del lenguaje, una estetización del dolor en la disrupción de la palabra poética.

Se hace necesario revisar algunas cifras que muestran la profunda necesidad de tejido de memoria que necesita Colombia y que hasta el día de hoy se queda en números. Según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), una ONG que monitorea el desplazamiento interno en Colombia, entre septiembre de 1994 y noviembre de 1998, 1.555.000 colombianos se vieron obligados a salir de 208 municipios, correspondientes a 27 departamentos de Colombia, y fueron ubicados —en el momento de la encuesta— en 76 municipios correspondientes a 25 departamentos del país; pero esta es una cifra somera, pues aproximadamente el doble de estas personas no fue consultada y, menos aún, encuestadas por varias causas, principalmente, por el miedo de hablar y morir a causa de esto.

Hablar de cada uno de los poemas que componen esta *Versión de los hechos* (2013) se hace extenso, pues el dolor de cada una de las masacres y las vejaciones cometidas en cada uno de estos sitios se hacen inenarrables; no obstante, como una forma de creación de memoria y de recuperación de la palabra desasosegadas, a continuación se matizarán dos de los poemas que componen este libro. En Necoclí, el 9 de junio de 1994, un grupo de paramilitares de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (Accu), llegó a la vereda Nueva Esperanza, en jurisdicción del corregimiento El Mellizo, y asesinaron a siete campesinos. Lastimosamente, tres de los cadáveres de las víctimas no pudieron ser identificados. Esta tragedia dejó en descubierto el plan de los hermanos Castaño, los cuales veían en esta región un puente de libre intercambio para sus negocios. Este país siempre ha sido sangrado por los intereses de los poderosos y los que quieren hacer más dinero a costillas de las personas del pueblo, sin importar sobre quién deben pasar ni si deben dejar a un lado su propia humanidad.

NECOCLÍ

Quizás
el próximo instante
de noche tarde o mañana
en Necoclí
se oirá nada más
el canto de las moscas.

(Carranza, 2013, p. 125)

En la creación poética intervienen varios matices: la musicalidad, el asombro y, en este caso, el espanto. Solo se escuchan las moscas cantando en la boca de los muertos, una canción luctuosa. Sin saber cuándo será la próxima vez que lleguen los paramilitares a llenar de dolor y miseria sus calles, la escritora toma cada detalle y lo transforma en una alegoría fantasmal que solo permite el desamparo y el crujir de dientes.

En Dabeiba, del 23 al 27 de noviembre 1997, paramilitares de las Accu asesinaron a catorce campesinos y desaparecieron a tres más, entre los cuales había dos menores de edad. Este hecho era común en el país, en la década de los noventa, los paramilitares en busca de territorio y posicionamiento de sus tropas y sus intereses, atacaban a la población para dar *ejemplificantes* castigos a todos aquellos que no siguieran sus directrices. Este lugar —en tiempos pasados, la puerta del Urabá— rico en plantaciones, con varios resguardos indígenas y con una ilustre tradición colonial se ha visto manchado por la sangre de las disputas partidistas de mitad de siglo, del poder paramilitar y, en tiempos más recientes, del poder de la guerrilla y los narcos.

La escritora toma como punto de partida el río que ha significado riqueza y progreso, y lo transforma en un símbolo de la degradación y el arrasamiento de todo por parte de los grupos armados. Existe un tono mortuario y triste que termina en la evocación de otros rumbos, tal vez para mejorar.

DABEIBA

El río es dulce aquí
en Dabeiba
y lleva rosas rojas
esparcidas en las aguas.
No son rosas,
es la sangre
que toma otros caminos.

(Carranza, 2013, p. 128)

Cada uno de los otros poemas canta a una situación similar, canta por los muertos que ya no pueden cantar, por los pueblos desolados y por los líderes que cayeron uno tras otro; buscan reconstruir la memoria de los oprimidos, la memoria del malestar, "recordar la tirantez y los desgarros de ese arte de la memoria rota es una manera de no dejarse engañar por la consigna de la transparencia sociocomunicativa que en nombre del realismo instrumental del consenso trata de limar las asperezas de la superficie demasiado pulida en la que brillan los signos del recuerdo" (Richard, 2009, p. 115).

María Mercedes Carranza, poetisa y retratista de la realidad, nunca pudo arrancar de su ser la desazón de existir, tanto que trascendió sus miedos y angustias para hablar de algo mayor: la memoria de un país sin memoria, uno que olvida a sus muertos con la noticia del día siguiente. En resumidas cuentas, es el miedo, el miedo al olvido, el miedo a desaparecer entre cifras que solo sirven de estadística y, también, el miedo a perecer.

TENGO MIEDO

Todo desaparece ante el miedo. El miedo, Cesonia;
ese bello sentimiento, sin aleación, puro y desinteresado;
uno de los pocos que saca su nobleza del vientre.

Albert Camus

Miradme: en mí habita el miedo.

Tras estos ojos serenos, en este cuerpo que ama: el miedo.
El miedo al amanecer porque inevitable el sol saldrá y he de verlo,
cuando atardece porque puede no salir mañana.

Vigilo los ruidos misteriosos de esta casa que se derrumba,
ya los fantasmas, las sombras me cercan y tengo miedo.

Procuró dormir con la luz encendida
y me hago como puedo a lanzas, corazas, ilusiones.
Pero basta quizás sólo una mancha en el mantel
para que de nuevo se adueñe de mí el espanto.

Nada me calma ni sosiega:
ni esta palabra inútil, ni esta pasión de amor,
ni el espejo donde veo ya mi rostro muerto.
Oídme bien, lo digo a gritos: tengo miedo.

(Carranza, 2013, p. 63)

Referencias

- Barba Jacob, P. (1937). *La canción de la vida profunda y otros poemas*. Imprenta Departamental de Caldas.
- Barba Jacob, P. (1983). *Antorchas contra el viento*. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Barba Jacob, P. (1992). Cartas. *Revista Literaria Gradiva*.
- Barba Jacob, P. (2006). *Poesía Completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Beguin, A. (1954). *El alma romántica y el sueño*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonett, P. (2007). Porfirio Barba Jacob. En *Gran Enciclopedia de Colombia* (Vol. 4, 279-288). Circulo de Lectores.
- García Aguilar, E. (1988). Barba Jacob en el “music hall” de la emoción. En *Manual de Literatura Colombiana* (Vol. I, 639-666). Procultura.
- Isaza, B. (1951). *Del lejano ayer*. Imprenta Departamental de Caldas.
- Jaramillo, J. B. (1972). *Vida de Porfirio Barba Jacob*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Magris, C. (1992). *Ítaca y más allá*. Monte Ávila.
- Téllez, H. (2005). *Agenda borgesiana*. En *Mito 50 años después (1955-2005)* (63-66). Universidad Nacional.
- Valencia Goelkel, H. (2005). Destino de Barba Jacob. En *Mito 50 años después (1955-2005)* (52-62). Universidad Nacional.
- Vallejo, F. (1984). *Barba Jacob el mensajero*. Séptimo Círculo.

CREACIÓN



Oratorio de navidad

Octavio Escobar Giraldo¹

Hace cinco años, mi madre y Verónica Franco formaban parte del coro que apoyaría a los solistas y la Orquesta Sinfónica de Colombia en la interpretación del *Oratorio de Navidad* BWV 248 de Johann Sebastian Bach en la capilla de un colegio de la arquidiócesis que mira a Bogotá desde una de las cimas de los cerros orientales. Hacía tres semanas la recogíamos casi todas las tardes en el edificio de Chapinero alto en donde se quedaba –quizá vive todavía en Cali– y las dejaba frente a la Biblioteca Luis Ángel Arango, en uno de cuyos salones ensayaban. Mi madre se posesionaba del asiento trasero desde que salíamos de casa y me trataba como si yo fuera su chofer:

–Lo mereces –me recriminaba–. Yo no conozco a ningún otro muchacho que pierda Once en estos días.

¿Qué podía responder? Mis compañeros, hasta los sospechosos de retardo mental, andaban inscribiéndose en la universidad mientras yo pensaba en cómo sobrevivir un año más en el colegio, sin asesinar al prefecto de disciplina. Y mis explicaciones no satisfacían a nadie, ni a mí. La palabra “dejadez” fue la que prefirió mi padre, en su opinión preservaba el honor familiar. A mi madre le gustó “pereza”, y me convirtió en su auxiliar de servicios generales, para cobrármela. Creo que ninguna de las dos expresiones incluye a la nena que primero me llevó a las rumbas más salvajes, con gloriosos finales en su cama, y después me dejó en la inmundia. Como me gustaba su madre, me refería a ella como La Hijueputable, un término que la implicaba solo y exclusivamente a ella.

Verónica Franco ya debe tener más de cuarenta años y espero que siga siendo hermosa. Sus piernas se parecen a las de Beyoncé, cuando Beyoncé no abusa de las hamburguesas y las papas fritas, y sabe de música, ahora lo sé muy bien. La primera vez que la vi, le aclaró a mi madre que en realidad solo interpretarían unas partes del Oratorio de Navidad, compuesto por seis cantatas que escribió Bach para acompañar los actos religiosos de las diferentes festividades decembrinas:

–El día de la circuncisión incluido –agregó.

–Eso es lo que se merece este muchacho. –Aprovechó mi madre para comentar, con una sonrisa de asesino en serie en su rostro mofletudo.

–Y esa cantata, la cuarta, es una maravilla. Es en fa, y además de los oboes, intervienen las trompas. Es el centro de toda la composición –afirmó Verónica Franco con los ojos fijos en mí, dejando a sus labios jugar con las palabras.

1 Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, octavio.escobar@ucaldas.edu.co.

A mediados de diciembre, Verónica Franco mencionó que le habían regalado un gigantesco árbol de navidad y quería adornarlo. Fuimos a tres centros comerciales. Mi madre alargó el proceso de selección de los adornos, consciente de mi aburrimiento, incluso me obligó a abrazar a un apesadumado Santa Claus que me llevaba como veinte centímetros de estatura, y nos tomó unas fotos con su celular, para que mi humillación fuera mayor. Tres horas después, satisfecha, llamó a mi padre y se invitó a comer en un restaurante que huele a pescado muerto, que a ella le encanta.

–Lleva a Verónica a su apartamento, o a donde ella necesite –sonrió–, y ayúdala a adornar el árbol. Llega antes de las diez o no respondo –me advirtió con su tono maternal que era sinónimo de amenaza.

Asentí. También Verónica.

La pregunta surgió después de un largo silencio, mientras descendíamos de la circunvalar hacia el centro de la ciudad.

–¿Puedo confesarte algo? –Verónica se mordía el labio inferior.

–Por supuesto –respondió mi madre, casi con alegría.

–Tengo un romance– –Simuló arrepentimiento.

–¿De verdad? –A mi madre le encantan los chismes y nunca le ha importado que yo los escuche. Creo, además, que en ese momento consideraba que yo era su chofer y todo el mundo parece creer que los choferes son ciegos y sordos.

–Sí. Con un hombre menor que yo –admitió.

Mi madre se llevó la mano a la boca y brotó los ojos, o algo por el estilo:

–¡No!

–Sí. Es un poco menor que yo –corrigió, sonriente.

–¿Qué tanto? –Quiso saber mi madre.

–Dos o tres años –mintió.

–*Wir singen dir in deinem Heer* –repitió Verónica Franco.

–Esto de la pronunciación me parte el alma –afirmó mi madre. Sus ojos repasaban la partitura mientras dejábamos atrás el parque de los periodistas. –¿Qué significa?

–“Te cantamos a ti con todo nuestro poder” –leyó la traducción.

–Fascinante. –Mi madre meneó la cabeza–. ¿Y cómo va tu romance?

–¿Te interesa?

–¿Me interesa? ¡Claro que me interesa! –Se quitó los lentes para leer.

–... Bien. A él lo controlan muchísimo, pero puede escaparse de vez en cuando. Es más, no voy a entrar al ensayo.

–¿Por qué?

–Nos vamos a ver en veinte minutos, para él es más fácil a esta hora.

–¿En la Luis Ángel?

–No. En el apartamento.

–¿Es bueno contigo? –Había ternura en la voz de mi madre.

–Es maravilloso.

–Te felicito. No creo que pudieras imaginar un mejor regalo de navidad –sonrió antes de ladrarme–: Me dejas y llevas a Verónica. Recuerda estar aquí muy a las cinco.

–Sí, *mein führer* –demostré mis adelantos en el alemán.

–Me encantan tus chistes –respondió maternal (sardónica).

Cuando bajó del carro, aceleré rumbo a Chapinero alto.

–¿Sabes que quiero? Regalarle ropa interior.

–¿Y qué ropa interior usa? –preguntó mi madre con malicia.

–Le gustan los bóxer.

–A este badulaque también le gustan los bóxer, se cree un modelo de Calvin Klein. Los compra, carísimos, en un almacén en Unicentro, pero este año no merece nada. Llévanos a Unicentro –ordenó.

Bogotá estaba totalmente iluminada. Entre la necesidad del alcalde de congraciarse con la gente y los entusiastas de la navidad –animados por el comercio organizado– habían convertido las avenidas en un muestrario inmenso de luces multicolores. Desde que tengo un poquito de uso de razón me molesta diciembre, me deprime esa capacidad de los seres humanos para simular que están contentos. A muchos de mis seguidores en Twitter tampoco les gusta la hipocresía navideña; a la nena que me dejó en la inmundicia sí le gustaba. Hijueputable, en resumen.

Entramos al parqueadero y recorrimos los corredores del centro comercial plagados de renos y musgos, de vírgenes y pajas. Verónica Franco, asesorada por mi madre, escogió un bóxer negro con un letrero amarillo en la parte frontal: Nuclear Material. Verónica Franco lo pronunció en inglés, mi madre en español. Después decidieron tomarse un café. Yo las acompañé con una limonada.

–Está cuidando la figura –se burló mi madre.

Al final del concierto la gente aplaudió muchísimo, yo también, convencido de que había vislumbrado mi futuro. Verónica se iba tres horas más tarde y recogimos

sus maletas para llevarla al aeropuerto. Si el vuelo salía a tiempo, celebraría el 24 de diciembre en su casa, no sé con quién.

–Les agradezco mucho a los dos todo lo que hicieron por mí, de verdad.

–Corre, querida, te va a dejar el avión –dijo mi madre. Esa parquedad indica que le tuvo cariño verdadero.

Un individuo uniformado se acercó, feliz, para ayudarnos con el equipaje.

–En esta bolsa hay dos bobaditas para ustedes –se despidió Verónica, estampándonos de a beso, embriagándose con su perfume. La vimos superar una de las puertas, su cuerpo erguido, la mirada al frente.

Mi madre tomó la bolsa y la abrió:

–Esto debe ser una camiseta. –Me arrojó un paquete pequeño.

–Ábremelo, por favor. –Se lo devolví, sospechando el contenido, y arranqué.

Nunca pude usar ese bóxer.



Revista
APALABRAR
Encuentros de Lingüística y Literatura



Leí solo las instrucciones

Carlos Andrés Colorado Franco¹

En los ventanales del viejo caserón abandonado se ven las cabezas que miran con calma y placidez hacia la calle. Llevaba 9 días de trabajo ininterrumpido, de horas extra; también, un reposo intermitente que no lograba aliviar mi cansancio.

Una tarde vi la puerta del caserón abierta y entré. Ya lo habían hecho otros, podían rondar los treinta años, pero nunca ancianos o adolescentes, mucho menos niños; si llegaban en carro, no importaba, con el paso del tiempo sería un amasijo metálico en la mitad de la calle, casa de gatos, perros o indigentes o todos al mismo tiempo. La fachada descascarada, el hollín acumulado en los ángulos de las ventanas y en las columnas, la humedad como una mancha negra deforme de la que brota una esponja terrosa y verde, y la madera del umbral opaca y astillada, eran las señales de la inminente caída. Desde el umbral pude ver parte del interior, para mi sorpresa, en perfecto orden y cuidado.

Recorrí el pasillo largo iluminado por altas lámparas amarillas y paredes blancas, adornadas con cuadros pequeños de abigarrados marcos oscuros, hojas y flores, con hombres solitarios, montañas cubiertas de nieve y madrugadas pálidas; otros eran sombras que insinuaban manos, torsos, quizá piernas. Los cuadros, delicadamente distribuidos a lo largo del pasillo, daban la ligera impresión de profundidad y frío, aunque no de desamparo. El aire ofrecía un agudo aroma a lavanda y bergamota que entraba hasta instalarse con dolor en un rincón de las fosas nasales o en la base del cerebro, quién sabe, ya no me pasa eso o no me doy cuenta.

Más allá, luego del arco de madera acanalado y brillante, dos sillones ubicados en ángulo recto eran iluminados por la luz naranja de las últimas horas de la tarde, sostenían lo que apenas lograba distinguir como el contorno de dos mujeres diminutas, quizá no más altas que los propios sillones que, ahora más cerca, apreciaba de cuero. Me parece que sonreían y, al mismo tiempo, me daban la bienvenida con una verónica amplia y contundente. Recorrimos esa pequeña sala alfombrada, delineada por estanterías y repisas; ángeles, velas consumidas a la mitad, campanas de cobre, estatuillas de madera, coronas con plumas, máscaras, ceniceros y objetos aún más pequeños, tal vez dientes o uñas, eran apenas visibles bajo la luz cada vez más tenue. En la esquina, la que podría estar detrás de mí cuando entré, justo al lado del pasillo —no puedo saberlo, la pared y los cuadros me confunden el recuerdo—, se abría una habitación con armarios empotrados, altas bibliotecas de volúmenes gruesos, lomos de cuero, obras raras, letras doradas que la luz oscura de la noche, a través del ventanal, iba reduciendo a simples formas oscuras y regulares. Las pequeñas morenas sonreían al pie de una mesa caoba. Estas son las instrucciones,

1 Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, carlos.colorado@ucaldas.edu.co.

debe leerlas solo en voz alta, dijo una. Así lo hice. Entoné con dificultad las palabras de una lengua incomprensible:

“An kilumbu ya kumi / Zyibzyakum vanda katula bau nyonso / ya bayayi kuzitisa ya yai nunú / Ebuna / ntangu me basika / Kisalu me mana Kindoki ikele”².

No entendía nada. Tampoco era importante ¿para qué? Observé un momento la estancia, los libros firmes sobre las baldas, el terciopelo ajado de las sillas, las alfombras de rombos. Las diminutas ya no estaban. Volví a leer la hojita, con tono más resuelto y fluido, más familiar, y esta vez todo empezó a aclararse. Me quité los zapatos, el pantalón, todo, hasta quedar desnudo. Me senté en el suelo y me agarré un pie, lo giré despacio y luego de tres vueltas lo dejé en el suelo. Respiré con tranquilidad, casi feliz de lo que estaba pasando. Hice lo mismo con las rodillas, las piernas y la cintura, quedé en el mero tronco con los brazos y la cabeza; me dio tristeza no poderlos guardar. La otra diminuta y negra había regresado con unas bolsas de hielo, de la mitad de su tamaño; me aseguró que el frío es bueno para la relajación muscular. Lo lamenté porque ya la madrugada empezaba a clarear y el sol a levantarse. Me ayudó con el brazo izquierdo y me aflojó la cabeza; luego con el brazo derecho y el tronco. Guardó todo en los armarios que estaban dispuestos en la habitación. Eso sí, le pedí que ubicara mi cabeza frente al ventanal y me trajera dos libros regordetes.

Desde aquí veo a la gente pasar. Hace dos semanas alguien pegó un afiche de letras grandes que dice “SE BUSCA”, en el poste de la luz. Podría asegurar que soy yo el de la fotografía, pero sigo cansado para ir a mirar.

2

En el décimo día / Chibchacum nos cortaba / de estos pies a esta cabeza. / Entonces / el sol comienza a levantarse / y el trabajo ha terminado. / La brujería existe.





Poesía

Uriel Giraldo Álvarez¹

Entras
y espantas
todos los ruidos
de la casa
que de tanto esperarte
ya me habitan

— — — — —

Quizás alguna vez hayas mirado, a una cierta distancia, ni muy cerca ni muy lejos, unos zapatos tuyos. Tienen cierta tristeza, una mansedumbre de años, un desvencijamiento asimétrico, extraño; acaso un color un poco indefinido ya y disparejo. Hay tanto de ti, más que reflejo, más que retrato... una herida que pronto los hará inservibles.

— — — — —

¿Qué contendrá esa bolsa que hace tiempo cuelga de un clavo en la pared? ¿Quién la puso ahí y por qué? Quizás yo, quizás mi esposa. Parece una de esas viejas bolsas de papel en las que papá llevaba los dulces cada vez que iba al pueblo... sí, tal vez he sido yo el que la ha puesto ahí, y no contenga nada, y solo la nostalgia la hincha y le da pesantez y una familiar pesadumbre.

— — — — —

No tengo signo zodiacal (ni falta que me hace) o lo desconozco (desconozco tantas cosas). Me rige un agujero negro con ascendencia de una estrella fugaz. Chinescamente hablando creo que me rige una gallina en lo temperamental y un macho cabrío en lo sexual.

1

Profesor del Departamento de Lingüística y Literatura, jose.giraldo_a@ucaldas.edu.co.

Entonces el tiempo nos pertenecía
El sol abría sus ventanas
a las labores que yo emprendía al lado tuyo
Iba detrás de ti
sin el acoso que conocería después
acompañándote a la huerta
a sembrar coles y repollos
rosas y veraneras
y a recoger las manzanas
de los manzanos de papá
Luego hice mis propias eras
y tú me ayudaste a sembrar
lechugas y cebollas
Te amaba con ese amor inmodificable de siempre
Recuerdo que sabía ya muchas cosas de ti
con una sapiencia
que tardé mucho en comprender
El tiempo se fue yendo mientras crecía
Cuando me hice igual a mis hermanos
hubo que decirle adiós
a la casa que papá levantó piedra con piedra
a los cuartos
que supieron de mis juegos solitarios
en mi época del sarampión
y al enorme patio de tierra que me maravillaba
con su vaho tibio después de las lluvias

Revista
PALABRA
Encuentros de Lingüística y Literatura

