

INAUGURAL ISSUE

RLH

REVISTA LUSO-HISPÁNICA

ISSUE 1, FALL 2024



AATSP

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

CO-EDITORS:

Angélica Amezcua
Ana Fernández Dobao
Eduardo Viana da Silva

University of Washington,
Seattle

Sponsored by



TABLE OF CONTENT

1. PREFACE FROM THE AATSP EXECUTIVE DIRECTOR GUEST EDITORS' MESSAGE	04
2. PREFACE FROM KLETT WORLD LANGUAGES	06
3. GUEST EDITORS' MESSAGE	08
4. ARTICLES	
2. 1. <i>Las experiencias lingüísticas de los jóvenes latinos</i> . Karina Armenta Gaytan, University of Washington	12
2. 1. <i>Brida: An analysis of Paulo Coelho's work and his reception in academia</i> . Priscilla Gardina, University of California Santa Barbara	21
2. 1. <i>Afro-Brazilian literature and Brazil's self-proclaimed "racial democracy"</i> . Robineasha Mumford, University of Alabama at Birmingham	30
2. 1. <i>Una agenda olvidada: La pronunciación en las aulas de segunda lengua como un elemento importante en el aprendizaje del español</i> . Natalie Newman, University of Washington	38
2. 1. <i>La importancia de la enseñanza de la pragmática y métodos pedagógicos para enseñarla</i> . Sandy Reyes Tena, University of Washington	45
2. 1. <i>El impacto de la familia latina en la educación y salud mental de los jóvenes latinos</i> . Veronica Rivera, University of Washington	56
2. 1. <i>¿La lucha o la huida?: Un análisis de género, deseo e identidad en Sergio (1976) de Manuel. Mujica Lainez</i> , Tyler Sampson, University of Wisconsin-River Falls.....	62
2. 1. <i>El Quechua en la comunidad de Huilloc: un conjunto de factores sociolingüísticos</i> . Maeva Shea, Middlebury College	74
2. 1. <i>Contemporary colonialism: The resistance of indigenous rights abuses in Brazil</i> . Milan Hortencia Suárez, University of Washington.....	89
2. 1. <i>La enseñanza de idiomas a través del enfoque por tareas en línea: El uso de Zoom para la enseñanza basada en tareas interactivas</i> . Katherine Elizabeth Vallejo Salguero, Florida International University, Universidad Autónoma de Madrid.....	100
5. CREATIVE WORK	
3. 1. <i>El exotismo extraño de la Navidad</i> . Cristina Arsene, Santa Monica College	114
3. 2. <i>Visitante o extranjero: mi autobiografía</i> . Paul E. Kimball III, Florida International University	117
3. 3. <i>El Cuido</i> . Samantha Recino, Southern Oregon University.....	125
3. 4. <i>Un niño de Linares</i> . Isabel Vergara Ramos, University of Washington.....	127

PREFACE FROM THE AATSP EXECUTIVE DIRECTOR

MARÍA CARREIRA, PHD

DEAR COLLEAGUES:

Many of you may not know this, but our flagship journal *Hispania* was launched in 1917. Since that time – for 107 years– the AATSP has been a major force in advancing Luso-Hispanic studies. Two more milestones along the way came with the creation of *Albricias* in 1958, which publishes the works of high school students, and with the launch of *The Spanish and Portuguese Review* in 2015, dedicated to graduate student publications. But until now we have lacked a journal dedicated to undergraduate students of our languages. No more: today I am proud and excited to announce a new journal, *Revista Luso-Hispánica*, which will publish the scholarly and creative works of students at the college level. With this addition to our lineup, the AATSP now has a complete portfolio of journals serving the entire range of our constituents, from high school students to professional academics.

This initiative arrives at a critical time. Over the next 25 years the U.S. is projected to become the largest Spanish-speaking country in the world, while Brazil, the largest Portuguese speaking country in the world, is poised to also become the world's fifth-largest economy. Despite these trends, enrollments in Spanish and Portuguese in American colleges and universities continue to decline, posing a significant challenge to our mission to foster advanced proficiency in these languages among future U.S. scholars and professionals. *Revista Luso-Hispánica* aims to address this challenge by supporting creative expression and scholarly research in Spanish and Portuguese at the undergraduate level. We invite our colleagues at two and four-year colleges to contribute to this mission by encouraging their students to submit their work to *Revista Luso-Hispánica*.

As we unveil this inaugural issue, I want to acknowledge AATSP Board members Professors Florencia Henshaw and John Maddox, whose advocacy planted the seeds of this project during my initial days as executive director. My heartfelt appreciation goes out to our wonderful and talented guest editors, Professors Angélica Amezcua, Ana Dobao, and Eduardo Viana da Silva whose invaluable contributions have helped to bring this new journal to fruition. Their dedication and expertise have profoundly shaped the vision of *Revista Luso-Hispánica*, and ensured the excellence of its content. Thanks are also due to Klett World Languages for their generous support of this new journal, and in particular Marketing Director María Jesús Abilleira for her unwavering belief in this project.

Looking ahead to the next 107 years of the AATSP, let us never cease to work together to promote and support Luso-Hispanic studies, to embrace new opportunities as they present themselves, and to overcome whatever challenges we may face in the future with energy, resolve and optimism.

¡TODOS A UNA! TODOS POR UM!

Maria M. Carreira, Ph.D.
Executive Director, AATSP

PREFACE FROM KLETT WORLD LANGUAGES

**MARÍA JESÚS ABILLEIRA,
M.A.**

DEAR READERS:

It is with great enthusiasm that we at Klett World Languages celebrate the launch of *Revista Luso-Hispánica (RLH)*, a remarkable new initiative from the AATSP. As a sponsor of this important publication, we are honored to support the advancement of undergraduate scholarship and artistic expression in Spanish and Portuguese. At Klett World Languages, we believe in the transformative power of language learning. We are committed to fostering global communication, cultural understanding, and academic excellence. *Revista Luso-Hispánica* provides a much-needed platform for undergraduate students to engage deeply with the languages and cultures of the Spanish- and Portuguese-speaking worlds, not only through research and critical thought but also through creative expression. This journal fills an important space between *Albricias* and the *Spanish and Portuguese Review*, ensuring that students at every stage of their academic journey have a voice and a place to share their work.

We extend our sincere gratitude to Maria Carreira, Executive Director of AATSP, for her vision and dedication in bringing this project to life. Her leadership has been instrumental in creating new opportunities for students to contribute to the scholarly and artistic discourse in our field. To the contributors of this inaugural issue, we commend your work, your passion, and your commitment to the study of language and culture. May *Revista Luso-Hispánica* serve as an inspiration for many more students to explore, research, and create. Congratulations to AATSP on this exciting new endeavor, and to all those who will find their voices within its pages.

WITH APPRECIATION,

María Jesús Abilleira
Marketing and Product Director

GUEST EDITORS' MESSAGE

**CO-EDITORS, UNIVERSITY
OF WASHINGTON**

ANGÉLICA AMEZCUA, PHD
Director of the Heritage Spanish Program

ANA FERNÁNDEZ DOBAO, PHD
Director of the Spanish Language Program

EDUARDO VIANA DA SILVA, PHD
Director of the Portuguese Language Program

GUEST EDITORS' MESSAGE

We are honored to present the inaugural issue of *Revista Luso-Hispánica* (RLH). In collaboration with colleagues at AATSP and with the support of graduate students from the Department of Spanish and Portuguese Studies at the University of Washington, we are able to bring to light the inaugural issue of RLH, a journal dedicated to the academic and creative production of undergraduate students in Spanish and Portuguese Studies.

The 2025 issue of *Revista Luso-Hispánica* counts with the participation of undergraduate students from ten universities throughout the United States. It includes ten academic papers related to the study or teaching of Hispanic and Luso-Brazilian languages, literature, and cultures. This issue also presents four creative writing pieces: a poem, a short story, and two biographical pieces. RLH accepted submissions in Spanish, Portuguese, Spanglish, *Portuñol*, and English, written by second or heritage language speakers of Spanish and/or Portuguese.

The articles selected for publication include studies in the field of linguistics that explore sociolinguistic and identity issues, with special emphasis on the experience of Latinx students in the United States. This number also includes pedagogical studies focused on the teaching of pronunciation and pragmatics, as well as the implementation of task-based methods in online teaching environments. In literature, the current RLH issue has articles about the Brazilian writers: Paulo Coelho, Carolina Maria de Jesus, and Conceição Evaristo, exploring the themes of literary criticism and race, in addition to an article on the Argentinian writer, Manuel Mujica Lainez, analyzing gender, desire, and identity in his 1976 novel, *Sergio*. Apart from the works on linguistics and literature, two articles focus on the experience of Indigenous communities, one on the Brazilian Indigenous communities of Ejiwajegi Kadiwéu of Mato Grosso do Sul and another on the Huilloc Indigenous community in Peru. This inaugural issue closes with creative writing pieces focusing on the experiences of Latinx populations in the United States, as in the beautiful poem "El cuido" and the poetic short story "El exotismo extraño de la Navidad." The other two pieces are intricate biographical narratives focusing on the life of Spanish-speaking immigrants in the United States, giving the sensation that art and life go hand-in-hand.

We are very proud of the first edition of *Revista Luso-Hispánica*. We hope this will be only the beginning of a journal that will take a life of its own and that will inspire and motivate undergraduate students in Spanish and Portuguese Studies to continue submitting their work for publication. We are humbled and grateful to Dr. María Carreira, the Executive Director of AATSP, for trusting us as guest editors of the first issue of RLH. Finally, *muchas gracias/muito obrigado* to everyone who participated in this journal edition and especially to the undergraduate students who submitted their work.

INAUGURAL ISSUE GUEST EDITORS OF REVISTA LUSO-HISPÁNICA

Angélica Amezcua, University of Washington, Seattle

Ana Fernández Dobao, University of Washington, Seattle

Eduardo Viana da Silva, University of Washington, Seattle

MENSAJE DE LAS EDITORAS Y EL EDITOR

Tenemos el honor de presentar el número inaugural de la Revista Luso-Hispánica (RLH). En colaboración con compañeros de la AATSP y con el apoyo de estudiantes de posgrado del Departamento de Estudios Hispánicos y Portugueses de la Universidad de Washington, podemos sacar a la luz el primer número de RLH, una revista dedicada a la producción académica y creativa de los estudiantes de grado en Estudios Hispánicos y Portugueses.

El número 2025 de la Revista Luso-Hispánica cuenta con la participación de estudiantes de grado de diez universidades de todo Estados Unidos. Incluye diez artículos académicos relacionados con el estudio o la enseñanza de las lenguas, la literatura y las culturas hispánicas y luso-brasileñas. Este número presenta también cuatro textos de creación literaria: un poema, un cuento y dos biografías. RLH aceptó trabajos en español, portugués, spanglish, portuñol e inglés, escritos por hablantes de español y/o portugués como segunda lengua o como lengua de herencia.

Los artículos seleccionados para su publicación incluyen trabajos en el campo de la lingüística que exploran cuestiones sociolingüísticas y de identidad, con especial énfasis en la experiencia de estudiantes latines en Estados Unidos. Este número incluye también estudios de pedagogía centrados en la enseñanza de la pronunciación y la pragmática, así como en la aplicación del método de enseñanza por tareas en entornos en línea. En literatura, el presente número de RLH contiene artículos sobre los escritores brasileños Paulo Coelho, Carolina Maria de Jesus y Conceição Evaristo, que exploran temas de crítica literaria y raza, además de un artículo sobre el escritor argentino Manuel Mujica Lainez, que analiza el género, el deseo y la identidad en su novela de 1976, *Sergio*. Además de los trabajos sobre lingüística y literatura, dos artículos se centran en la experiencia de comunidades indígenas, uno sobre las comunidades indígenas brasileñas Ejiwajegi Kadiwéu de Mato Grosso do Sul y otro sobre la comunidad indígena Huilloc de Perú. Este número inaugural se cierra con textos de escritura creativa centrados en las experiencias de las comunidades latinas en Estados Unidos, como el bello poema "El cuido" y el cuento poético "El exotismo extraño de la Navidad". Los otros dos textos son intrincadas narraciones biográficas centradas en la vida de los inmigrantes hispanohablantes en Estados Unidos, que transmiten la sensación de que el arte y la vida vande la mano.

Estamos muy orgullosos del primer número de la Revista Luso-Hispánica. Esperamos que éste sea sólo el comienzo de una revista que tomará vida propia y que inspirará y motivará a los estudiantes de grado en Estudios Hispánicos y Lusófonos a seguir publicando sus trabajos. Nos sentimos humildemente agradecidos a la Dra. María Carreira, Directora Ejecutiva de AATSP, por confiar en nosotros como editoras y editor invitados del primer número de RLH. Por último, thank you very much/ muito obrigade a todos los que participaron en esta edición de la revista y especialmente a los estudiantes de grado que enviaron sus trabajos.

EDITORES INVITADOS DEL NÚMERO INAUGURAL DE LA REVISTA LUSO-HISPÁNICA

Angélica Amezcua, Universidad de Washington, Seattle

Ana Fernández Dobao, Universidad de Washington, Seattle

Eduardo Viana da Silva, Universidad de Washington, Seattle

MENSAGEM DAS EDITORAS E DO EDITOR

Temos a honra de apresentar o número inaugural da Revista Luso-Hispánica (RLH). Em colaboração com colegas da AATSP e com o apoio de estudantes de pós-graduação do Departamento de Estudos Hispânicos e Portugueses da Universidade de Washington, conseguimos trazer à luz o primeiro número da RLH, uma revista dedicada à produção acadêmica e criativa de estudantes de graduação em Estudos Hispânicos e Portugueses.

A edição 2025 da Revista Luso-Hispánica conta com a participação de estudantes de graduação de dez universidades dos Estados Unidos. Inclui dez artigos acadêmicos relacionados ao estudo ou ensino de línguas, literatura e culturas hispânicas e luso-brasileiras. Este número apresenta ainda quatro textos literários: um poema, um conto e duas biografias. A RLH aceitou trabalhos em espanhol, português, spanglish, portunhol e inglês, escritos por falantes de espanhol e/ou português como segunda língua ou língua de herança.

Os artigos selecionados para publicação incluem trabalhos na área de linguística que exploram questões sociolinguísticas e identitárias, com especial ênfase na experiência de estudantes latinos nos Estados Unidos. Este número também inclui estudos de pedagogia voltado para o ensino da pronúncia e da pragmática, bem como a aplicação do método de ensino baseado em tarefas em ambientes online. Na literatura, este número da RLH traz artigos sobre os escritores brasileiros Paulo Coelho, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que exploram questões de crítica literária e raça, além de um artigo sobre o escritor argentino Manuel Mujica Lainez, que analisa o gênero, o desejo e a identidade em seu romance de 1976, *Sergio*. Além de trabalhos sobre linguística e literatura, dois artigos tratam da experiência de comunidades indígenas, um sobre as comunidades indígenas brasileiras Ejiwajegi Kadiwéu do Mato Grosso do Sul e outro sobre a comunidade indígena Huilloc do Peru. Este número inaugural encerra com textos de escrita criativa centrados nas experiências das comunidades latinas dos Estados Unidos, como o belo poema “El cuido” e o poético conto “O estranho exotismo do Natal”. Os outros dois textos são sofisticadas narrativas biográficas sobre a vida de imigrantes de língua espanhola nos Estados Unidos, que transmitem a sensação de que arte e vida andam de mãos dadas.

Estamos muito orgulhosos do primeiro número da Revista Luso-Hispánica. Esperamos que este seja apenas o início de uma revista que tenha uma vida própria e que inspire e motive estudantes de graduação em Estudos Hispânicos e Lusófonos a continuarem a publicar os seus trabalhos. Agradecemos humildemente à Dra. María Carreira, Diretora Executiva da AATSP, por confiar em nós como editoras convidadas e editor convidado do primeiro número da RLH. Por fim, muchas gracias/ muito obrigade a todos que participaram desta edição da revista e principalmente a estudantes de graduação que enviaram seus trabalhos.

EDITORAS CONVIDADAS E EDITOR CONVIDADO DO NÚMERO INAUGURAL DA REVISTA LUSO-HISPÁNICA

Angélica Amezcua, Universidade de Washington, Seattle
Ana Fernández Dobao, Universidade de Washington, Seattle
Eduardo Viana da Silva, Universidade de Washington, Seattle



ARTICLES

KARINA ARMENTA GAYTAN

**UNIVERSITY OF
WASHINGTON**

Karina Armenta Gaytan is a senior undergraduate student at the University of Washington, majoring in Speech and Hearing Sciences, with a minor in Linguistics. She aspires to become a speech-language pathologist and plans on pursuing a master's degree in Speech-Language Pathology. One of her goals is to work with multilingual populations, and her interest in linguistics, as well as her background as a Spanish heritage speaker, drew her to the topic of linguistic discrimination when taking a heritage language course.

LAS EXPERIENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LOS JÓVENES LATINOS

KARINA ARMENTA GAYTAN

ABSTRACT

This essay explores the topic of linguistic discrimination, a type of discrimination based on language use, focusing on the impact it has on second and third generation Latino youth in the United States. It highlights some of the different contexts in which Latino youth may face this kind of discrimination, the impacts it can have on their well-being and language use, as well as addressing the conflict of identity that these individuals may experience. It also touches on the phenomenon of heritage language loss that occurs across generations of immigrant families living in the U.S. as they assimilate to the dominating language and culture and how this translates to the experiences of Latino youth.

Alrededor de más de 350 lenguas se hablan en los Estados Unidos (Monsen y Gregory). De estas 350, el español es el segundo idioma más hablado, con una cantidad de 42 millones de hablantes. Además, se ha reportado que existen 67,8 millones de personas quienes hablan otro idioma en casa aparte del inglés (Monsen y Gregory). Entonces, con todas estas estadísticas, podemos reconocer que en los EE. UU. hay una gran diversidad lingüística con miles de personas de diferentes orígenes y culturas. Pero muchas veces estas personas enfrentan desafíos y obstáculos al navegar la vida en este país. Una de las mayores razones siendo la imposición del idioma del inglés. El inglés es la lengua dominante de los EE. UU. Aunque no es la lengua oficial, es la que ejerce el poder, y toma superioridad en todas las áreas de comunicación tal como las instituciones, las escuelas y es la que se usa

para los documentos oficiales. Por lo tanto, podemos empezar a ver situaciones en donde la discriminación lingüística aparece.

Pero ¿qué es? La discriminación lingüística es una forma de discriminación que se define como el trato injusto de una persona basada en su uso del idioma (Levitina). Se enfoca en cosas como la presencia de un acento, el vocabulario que uno usa, o hasta la fluidez con que una persona habla el idioma. Algunos ejemplos incluyen comentarios negativos dirigidos hacia una persona sobre su manera de hablar, la negación de servicios por no hablar el idioma, o hasta políticas de “english-only” en los trabajos y las escuelas que imponen el uso del inglés y prohíbe el uso de la lengua natal (“Superar”). La autora Olena Levitina explica que, “Based on how someone speaks, people may form prejudices about social status, level of education, personal traits, and other characteristics, which result in stigmatization of non-native speakers” (Levitina). Es importante considerar esto porque cuando conocemos a alguien por primera vez, además de la apariencia física, su forma de hablar es otra de las cosas que inmediatamente notamos. Con eso basta para formar nuestra primera impresión de la persona. Esto incluye las suposiciones que uno hace, las cuales pueden ser influidas por nuestros prejuicios y resultar en actitudes negativas hacia la persona. También se debe tomar en cuenta que la discriminación lingüística puede ocurrir en varios contextos y a diferentes grados. Tal como en las escuelas, los trabajos, en la comunidad o hasta con la propia familia. La discriminación lingüística puede ser evidente como cuando alguien insulta a una persona por hablar otro idioma. También puede ser más sutil y difícil de probar. Por ejemplo, si un empleador le niega el puesto a un solicitante por el solo hecho de dudar de la capacidad e inteligencia del solicitante por su acento, aunque demuestra tener las calificaciones necesarias para el puesto, puede ser algo difícil de probar, pero de todas formas es discriminación de parte del empleador. Entonces, la discriminación lingüística surge de diferentes maneras y puede afectar a las personas de manera negativa. Por lo tanto, me gustaría enfocarme en las experiencias de los hijos y nietos de los latinos que emigraron a los Estados Unidos, particularmente los jóvenes latinos de segunda y tercera generación. Hablaré sobre las instancias en donde enfrentan la discriminación lingüística, el impacto que esto ocasiona en su estado emocional además del uso del idioma, y el conflicto de identidad que muchos hijos de inmigrantes experimentan. Para empezar, los jóvenes latinos enfrentan la discriminación lingüística en diferentes contextos. Uno de ellos ocurre en las escuelas. Aunque el país no tiene un idioma oficial, alrededor de más de 30 estados han establecido el inglés como el idioma oficial a nivel estatal (Yeban). Algunos de estos estados implementaron leyes que descartaba la educación bilingüe en favor de ‘English-only education’, argumentando que esto facilitaría el aprendizaje del inglés para los estudiantes. Estos eran los estados de Arizona, Massachusetts, y California.

Como pueden imaginar, estas leyes afectaron a los estudiantes del inglés (ELLs) al prohibirles el uso de su lengua materna en el salón. Estos estudiantes pasaron por dificultades académicas al no tener el dominio del inglés y no poder acceder al material o tener

acceso a recursos que apoyaran su aprendizaje a través del uso de su idioma materna. Entonces, tras las protestas del público, esas leyes eventualmente fueron anuladas, pero Arizona ha quedado como el único estado que todavía mantiene el ‘English-only education’ (American Immigration Council Staff).

Hay un estudio que se llevó a cabo en el estado de Arizona donde el enfoque era sobre las experiencias de los jóvenes latinos con la discriminación institucional e interpersonal (Ayón y Philbin). Esta investigación consistió en entrevistas con los padres inmigrantes de algunos estudiantes. La mayoría de los padres eran de México. Durante la entrevista, respondieron algunas preguntas sobre las experiencias de sus hijos con la discriminación. Una de las formas en que sus hijos experimentaban la discriminación era en base de como usaban sus idiomas.

Específicamente, la prohibición de usar español en el salón y comentarios sobre sus habilidades con el inglés. Los maestros habían implementado la política de “no Spanish in the classroom” (Ayón y Philbin 23). Al negarles ese derecho, se emitía el mensaje que su idioma del hogar no era importante o necesario. Que hablar el español no era algo bien visto. En otras palabras, rechazaban su lengua del hogar. Una madre que fue entrevistada habló sobre como los compañeros de su hijo se burlaban de él cuando hablaba inglés. Ella comentó, “Él me ha dicho que en veces se ríen de él cómo pronuncia palabras...Va a una escuela donde hay muchos niños güeritos” (qtd. En Ayón y Philbin 24). En esta situación podemos observar la discriminación lingüística de forma evidente que podría llegar a tener efectos negativos en este joven. Entonces, los jóvenes latinos pueden experimentar comentarios de los compañeros, o hasta de los adultos sobre su forma de hablar. Sea sobre la pronunciación, la presencia de un acento o por hablar español.

Por otra parte, los latinos de segunda y tercera generación también enfrentan la discriminación lingüística en su propia comunidad, sea de parte de sus familiares u otras personas en la comunidad latina. En este contexto, enfrentan la discriminación por no hablar el español o no hablarlo fluidamente. En estos casos, estas experiencias tienden ser más comunes entre los de tercera generación en comparación a los de segunda generación. Esto está relacionado con el hecho de que el uso del español parece disminuir a través de las generaciones. Según un reporte escrito por Lauren Mora y Mark Hugo Lopez, que investiga las opiniones y experiencias de los Latinos en los EE. UU., el 75% afirma que pueden mantener una conversación en español. Si nos enfocamos en cada generación, esto es verdad para el 93% de la primera generación, 69% de la segunda generación y 34% de la tercera generación. Entonces podemos notar que va decayendo tras cada generación. En ese mismo reporte, resulta que alrededor del 54%, un poco más de la mitad, de los latinos que hablan poco español han sido avergonzados por otros latinos por ese mismo hecho. Una persona también puede experimentar burlas y comentarios negativos sobre no hablar bien el español. Por ejemplo, aunque no lo hagan con la intención de burlarse o hacer

sentir mal, los familiares o amigos a veces hacen comentarios o chistes sobre la fluidez del español de algún familiar. Hoy en día, ha surgido el uso del término ‘no sabo kid’ que se usa para describir a los jóvenes latinos que son percibidos como no saber hablar fluidamente el español. Como se puede notar, los latinos nacidos en los EE. UU. pueden enfrentar la discriminación lingüística en contra del uso de los dos idiomas. Esta discriminación puede venir de su propia comunidad y también de las personas fuera de ella. Se preguntarán, ¿porque ocurre esto? ¿Porque parece como si los jóvenes latinos van perdiendo el español tras las generaciones? Esto tiene que ver con algo que ocurre no nada más en la comunidad latina sino a las demás personas que hablan cualquier otra lengua aquí en los Estados Unidos. Existe un patrón de pérdida en las habilidades de la lengua materna tras las generaciones como había mencionado previamente. Lourdes Torres, una profesora de la Universidad DePaul, habla más a fondo de este patrón explicando que, “Native language skills are mostly lost within three generations, with the first generation maintaining their primary language, the second generation becoming bilingual and the third primarily speaking English” (qtd. En Ramirez). Es importante reconocer esto porque hay una relación entre el mantenimiento de la lengua materna y el aprendizaje del inglés aquí en los EE. UU. Esto se debe al dominio del inglés y la discriminación lingüística en los EE. UU. Se debe a la percepción de que es importante asimilarse en el país para poder tener éxito y además evitar interacciones negativas con los demás. Desafortunadamente, no todos reaccionan positivamente al oír alguien hablar otro idioma en público. Torres también agrega, “There’s a push for people to learn English as soon as possible...”

People are shamed if they don’t speak English well” (qtd. En Ramirez). Esto es muy relevante a las experiencias de los padres inmigrantes. Muchos han experimentado la discriminación lingüística al ser humillados por no saber inglés o no hablarlo bien. Entonces, por no querer que sus hijos pasen por lo mismo, deciden criar a sus hijos con el inglés (Ramirez). En situaciones en donde sí se habla español en casa, al empezar la escuela, los niños son mayormente expuestos al inglés, y como ese es el idioma en que reciben la educación, es muy probable que tras los años el inglés termine como su idioma dominante, aunque el español haya sido su primer idioma. Esto se ha descrito como “shared language erosion”, que se describe como el proceso en donde los jóvenes mejoran sus habilidades en el inglés, pero al mismo tiempo van perdiendo las habilidades en el idioma del hogar al no seguir desarrollándolas (Garcia). Laura K. Muñoz, una profesora asistente en la Universidad de Nebraska-Lincoln comentó lo siguiente, “We assume that this failure to maintain the language has something to do with us – with the way that we were raised, with the inability of our parents to succeed at teaching Spanish – when in fact there are so many other pressures coming at both the parents and the children” (qtd. En Pérez Pintado). No es la culpa de los jóvenes ni de los padres, sino que tiene que ver con las circunstancias y las presiones de la sociedad las cuales llegan a afectar el mantenimiento del idioma del hogar. Es importante notar que la discriminación lingüística tiene mucho que ver con los prejuicios y actitudes negativas que las personas tienen hacia un grupo y a resultado, su lengua ma-

terna puede terminar siendo el objetivo de discriminación. Esto termina teniendo un gran impacto en la transmisión de un idioma a las futuras generaciones en forma de pérdida de la lengua materna. Esto no necesariamente afecta a todos de la misma manera. Puede depender del ambiente en que viven y las experiencias por las que pasaron que podrían ver afectado el desarrollo del idioma del hogar. Tener que pasar por burlas y ser constantemente recordados de que no hablan bien el idioma, puede tener efectos negativos en el estado emocional de los jóvenes latinos y también afectar su uso del idioma. Regresando a la investigación que se hizo en Arizona, se analizó el impacto que la discriminación tuvo en los estudiantes. Por ejemplo, se reportó que los niños se vuelven más conscientes de que no todos los van a tratar igual. Se dan cuenta de cómo otras personas tratan a sus padres o a otros compañeros de forma diferente por no hablar inglés. También hay un impacto emocional. Se reportó en la investigación que los niños se sentían incómodos, tristes e intimidados cuando pasaban por situaciones discriminatorias. Algunos no querían regresar a la escuela por miedo. Otra cosa que mencionaron era la opresión internalizada. Al experimentar estas situaciones de discriminación, los niños empezaron a creer que algo estaba mal con ellos y su autoestima empezó a decaer. Al punto que se sentían avergonzados de hablar español y hasta empezaron a rechazarlo como una manera de prevenir la discriminación (Ayón y Philbin).

En los contextos de la comunidad latina, los jóvenes latinos pueden tener sentimientos de inseguridad, vergüenza, y hasta ansiedad de hablar en español por miedo de ser juzgados. Amanda Pérez Pintado nos introduce a una joven llamada Ana quien habló sobre su experiencia. Ella cuenta lo siguiente, “I had a very hard relationship with Spanish for years...I almost couldn’t make the words come out of my mouth. I could think them, and I understood what people were saying, but I just couldn’t get the words to come out because I was just terrified of speaking it” (qtd. En Pérez Pintado). Ana expresa sus inseguridades con el español y esto es algo que les ocurre a muchos jóvenes. Especialmente a los que sienten que no hablan el idioma con fluidez. Cuando pasan por situaciones continuas en donde son señalados por otros latinos por su forma de hablar, deciden evitar el uso del español para ya no ser juzgados. Se sienten rechazados cuando otros los critican por no hablar el idioma o por no hablarlo “correctamente”. Empiezan a sentir que su mejor intento nunca será suficiente. Esto nos lleva al tema del conflicto de identidad. Según Mora y Lopez, la mayoría de los latinos (65%), están de acuerdo que es importante que las futuras generaciones en los EE. UU. mantengan el uso del español. El español es importante para muchos para mantener el vínculo con familiares, conversar con personas de la comunidad, y seguir transmitiendo la cultura a través de ella. Al no hablar español o haber ido perdiendo las habilidades en el idioma, estos jóvenes son vistos por los demás como rechazando sus raíces. Que se han “americanizado”, y que no valoran el idioma o su cultura (Tseng). Que si no hablan español entonces no son latinos. En situaciones con el inglés, los jóvenes son criticados por los de la cultura mayoritaria por hablar el inglés con acento o no hablarlo con fluidez. El idioma es una parte importante de la identidad, entonces cuando alguien criti-

ca tu forma de hablar, es como si te rechazaran a ti mismo. Estos jóvenes enfrentan este conflicto en donde sienten que están perdiendo la conexión a su cultura latina y al mismo tiempo intentando asimilarse a la cultura americana. Están en limbo entre las dos, intentando encontrar un balance. Enfrentan dudas al tratar de solidificar su identidad y poder aceptarse como son sin sentir culpa por no cumplir con las expectativas de ambos lados. Algunos hasta se preguntan si realmente son latinos. Interesantemente, Mora y Lopez también tocaron el tema de que si para ser latino necesitabas saber español. Se reportó que la mayoría de los adultos latinos (78%) no creen que hablar español es necesario para ser latino. El idioma es importante para muchos, pero uno no deja de ser latino simplemente por no hablar español. Hoy en día, muchos de estos jóvenes celebran su latinidad de varias formas. A través de la música, de la comida y las tradiciones. Algunos hasta deciden tomar la iniciativa de desarrollar sus habilidades en el español. Por ejemplo, Ana, la joven quien mencioné anteriormente, decidió tomar un curso de español para hablantes de herencia cuando entro a la universidad por querer retarse para mejorar y por su madre quien deseaba que mantuviera una conexión con el idioma (Pérez Pintado). Yosso menciona el capital lingüístico como uno de los capitales que los estudiantes latinos traen con ellos al salón. Define este capital como las habilidades del idioma que los estudiantes traen desde casa, reconociendo las habilidades a las cuales fueron expuestos en su familia y comunidad. Es importante reconocer que los latinos de segunda y tercera generación no van a tener las mismas experiencias con ambos idiomas. Además, puede ser que las cosas que he mencionado no sean aplicables para algunos y la realidad es que tal como existe tanta diversidad entre los idiomas que se hablan en los EE. UU., también existen diferencias entre los jóvenes latinos y sus experiencias con los dos idiomas. No tienes que hablar perfectamente en español o inglés. Al crecer en los EE. UU., estamos expuestos al idioma del hogar y al de la sociedad. No hay manera que los dos idiomas no lleguen a influir en nuestras vidas de una manera u otra. Es importante recordar que estamos creando nuestras propias identidades, las cuales no van a ser exactamente iguales a la de nuestros padres o de nuestros compañeros del salón. Estamos creciendo en un ambiente en donde las dos culturas interactúan y se mezclan. El uso de Spanglish, por ejemplo, es una parte de la identidad de muchos latinos en los Estados Unidos. Es evidencia de cómo estamos conectando y entrelazando los dos mundos en que vivimos. La discriminación lingüística no es algo que se podrá resolver de la noche a la mañana. Por lo tanto, es importante que eduquemos a los demás sobre estos temas para que puedan reconocer sus propios prejuicios y reevaluar sus actitudes, empezando por nosotros mismos. Es increíble que se hablen tantos idiomas en los Estados Unidos. Tantas maneras de ver el mundo. La diversidad lingüística es algo que se debería celebrar y apreciar. Para concluir, la discriminación lingüística es un tipo de discriminación que se basa en el uso del idioma. Como se ha examinado, puede ocurrir en varios contextos y tener efectos negativos en los hablantes. En el caso de los hijos y nietos estadounidenses de inmigrantes latinos, tener que asimilarse al país viene con dificultades del mantenimiento de la lengua materna, y conflictos de identidad al tratar de navegar entre sus dos mundos.

REFERENCES

AMERICAN IMMIGRATION COUNCIL STAFF. "English-Only Education is on the Decline – But Arizona Holds Out." Immigration Impact, 5 de mayo de 2023, immigrationimpact.com/2023/05/05/english-only-education-arizona/.

AYÓN, CECILIA Y SANDY P. PHILBIN. "Tú No Eres de Aquí: Latino Children's Experiences of Institutional and Interpersonal Discrimination and Microaggressions." Social Work Research, vol. 41, no. 1, 2017, pp. 19–30, <https://doi.org/10.1093/swr/svw028>.

GARCIA, KAREN. "How second- and third-generation Latinos are reclaiming the Spanish language." Los Angeles Times, 31 de enero de 2023, www.latimes.com/lifestyle/story/2023-01-31/how-language-affects-identity-for-latinos.

LEVITINA, OLENA. "Is Language Discrimination Still a Thing?" The TEDxVienna Magazine, 21 de febrero de 2020, magazine.tedxvienna.at/2020/02/21/is-language-discrimination-still-a-thing/.

MONSEN, LAUREN Y MAUREEN GREGORY. "The United States is rich in languages." ShareAmerica, 14 de diciembre de 2023, share.america.gov/united-states-rich-in-languages/.

MORA, LAUREN Y MARK HUGO LOPEZ. "Latino's Views of and Experiences With the Spanish Language." Pew Research Center, 20 de septiembre de 2023, www.pewresearch.org/race-ethnicity/2023/09/20/latinos-views-of-and-experiences-with-the-spanish-language/.

PÉREZ PINTADO, AMANDA. "It makes you question your identity: What it means for Latinos to lose Spanish fluency." USA Today, 6 de octubre de 2022, www.usatoday.com/story/news/nation/2022/10/06/latino-americans-lose-spanish-fluency/10451602002/.

RAMIREZ, MARC. "Latinos are pressured to speak English but often shamed when they can't speak Spanish." USA Today, 21 de septiembre de 2023, www.usatoday.com/story/news/nation/2023/09/20/latinos-in-us-spanish-language-skills-identity/70868753007/.

"Superar la discriminación por el idioma, una necesidad de las sociedades que aspiran a ser inclusivas." Bethany, colombia.bethany.org/es/recursos/superar-la-discriminacion-por-el-idioma-una-necesidad-de-las-sociedades-que-aspiran-a-ser-inclusivas-. Consultado el 17 de febrero de 2024.

TSENG, AMELIA. "Language induces an identity crisis for the children and grandchildren of Latino immigrants." The Conversation, 31 de octubre de 2023, theconversation.com/language-induces-an-identity-crisis-for-the-children-and-grandchildren-of-latino-immigrants-214832.

YEBAN, JADE. "English-Only Instruction in Public Schools." FindLaw, 19 de enero de 2024, www.findlaw.com/education/curriculum-standards-school-funding/english-only-ins-

truction- in-public-schools.html.

YOSSO, TARA J. "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth." *Race Ethnicity and Education*, vol. 8, no. 1, 2005, pp. 69-91, <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>.



ARTICLES

PISCILLA GIARDINA

**UNIVERSITY OF CALIFORNIA
SANTA BARBARA**

Priscilla Gardina is a junior undergraduate student at the University of California, Santa Barbara (UCSB), and is pursuing a double major in Comparative Literature and Portuguese, with a minor in Chemistry. She is interested in researching Brazilian literature and culture.

BRIDA: AN ANALYSIS OF PAULO COELHO'S WORK AND HIS RECEPTION IN ACADEMIA

PRISCILLA GIARDINA

ABSTRACT

Despite his enormous fame, Paulo Coelho (1947 -), best known for his bestseller *The Alchemist* (1995), is still a controversial figure in academia. The most common critique of his work, a typical criticism of bestsellers, is that it is too basic. This article explores the paradox of Paulo Coelho's reception, emphasizing the complexity of his work with reference to his 1990 novel *Brida*. An analysis of the novel's narrative reveals Paulo Coelho's affiliation with *tropicália*, a Brazilian counterculture movement. Paulo Coelho questions the conventional language of separation by fusing Christian and non-Christian beliefs around particular themes of love, magic, and sex. He challenges the reader to think about these ideas outside of the context of Christianity, ultimately going beyond political speech. His writing encourages introspection and the study of all that is invisible.

Paulo Coelho is one of the first authors that comes to mind when someone in the United States thinks about Brazilian literature. Over 150 million copies of *The Alchemist* (1988) have been sold, making it one of only nine books worldwide that have broken 100 million purchases (Boone, 2017). This data contrasts the academic reception of Paulo Coelho's work.

Despite his undeniable popularity worldwide, he is scarcely found in academic syllabi, especially in Brazil. In fact, there are more scholarly articles that discuss his poor academic reputation than deeply analyze his actual work (Flórez, 2015; Pin, 2021; Tenfen, 2017). That being said, the goal of this essay is to explore the reception of Paulo Coelho's literature with both the general public and academia. This article specifically analyzes *Brida* (1990), which exemplifies the undervalued complexity of Paulo Coelho's work. In our analysis, we will examine Paulo Coelho's counterculture approach to topics such as spirituality, sex, and love.

Paulo Coelho's work is profoundly inspired by Brazilian *tropicália*, a cultural and artistic movement that began in the early 1960s. *Tropicália* itself was shaped by another cultural movement, *Antropofagia*, which started earlier, specifically at the turn of the twentieth century. At its core, it means to symbolically cannibalize the most artistically significant aspects of other cultures in order to create a new Brazilian national identity separate from Portugal (Dunn, 2014). Its main motivation was to leave the past in the past, and move forward as an independent country free from Portuguese influence. *Tropicália* shares the same method of absorbing other cultures, but it additionally sought to separate Brazilian identity from its current oppressive military regime. Proponents of the movement pulled from philosophies both internally and externally to create a new creative style (Dunn, 2014). Though *tropicália* was especially emulated by musicians such as Chico Buarque and Caetano Veloso, the movement as a whole was profoundly inspirational for the generation it enveloped. It was a form of quiet rebellion against censorship, fraught with allegories and metaphors that could escape the strict censorship on art and media.

Paulo Coelho was in his twenties and thirties during the peak of *tropicália*. In the 1970s, he helped Raul Seixas, the father of Brazilian rock and a prominent figure of *tropicália*, write the lyrics to his songs. Ultimately, Paulo Coelho's work reflects this movement, even though he published *Brida* when *tropicália* was declining. His novels generally discuss paganism, magic, love, destiny, and many more spiritual and philosophical concepts in an untraditional way that opposes major discourses. His works hit the shelves and gained immense popularity in the 1980s, a time of great political and social change. By blending Eastern and Western philosophies, Paulo Coelho insists on a "spark of the divine" that exists within all of us, inspiring ordinary people to lead extraordinary lives (Draper, 2022). It seems logical that a rejection of traditional religion, politics, and philosophy would be attractive to an audience eager to consume cultural products that were not deeply embedded in the dominating political discourse. However, while popular with the non-professional reader, he is criticized and neglected in academic circles.

Amongst the reasons for Paulo Coelho's reputation as a 'bad writer', there is a consensus among literary critics that his works have a simple plot structure, poor writing style, and stereotypical characters (Tenfen, 2017), suggesting that his work falls under the paraliterary subgenre. The classification of Paulo Coelho's work as paraliterature is directly linked to the

profile of his usual readers. In “Las Fisuras de las Críticas Contra las Obras de Paulo Coelho: Evaluación de los Antecedentes” (2014), Flórez states that the kind of people who read Paulo Coelho are “pequeños burgueses o integrantes de la clase media, quienes, sin ningún esfuerzo intelectual, creen acceder a un arte sofisticado que llena los vacíos generados por la desesperanza de su clase social” (p. 244). To reinforce his argument, Flórez affirms that, according to Paulo Coelho’s harsh critics, the author takes advantage of the reader’s fascination for the supernatural (p. 243), leading to an understanding of his narratives as simple and trivial. Flórez’ analysis takes after an imaginary hierarchy that determines not only the quality of a literary work, but also the readers’ ability to judge what they should like. The goal of this paper is, then, to argue that Paulo Coelho’s work is much more nuanced and impactful than some of his critics claim.

In order to more deeply explore Paulo Coelho’s prose, this article will carry out an analysis of *Brida*, published in 1990. *Brida* is the title of the novel as well as the name of the main character, a young woman living in 1980s Dublin on a journey to discover the secrets of the universe through magic and the occult. This novel, as well as most of Paulo Coelho’s works, introduces magical elements into a realistic setting. In it, Paulo Coelho explores specific concepts of love, sex, and gender from the perspective of broader discourses: science, Christianity, and pagan religion. By presenting the same idea through multiple contrasting lenses, he allows the reader to question its true nature. While he discusses many themes and discourses in the novel, this article specifically focuses on how Christian and non-Christian ideologies impact Paulo Coelho’s representation of love, magic, and sex. This article hypothesizes that, by intersecting Biblical and Wiccan ideologies, Paulo Coelho rebels against the major discourse that values Christianity, effectively making *Brida* a prime example of his counterculture background.

Though *Brida* is the main character of the novel, it is not narrated entirely from her perspective. The narrator is omniscient and speaks of each character in the third person, a unique creative choice that invites the reader to dive into each character’s thoughts. We immediately experience this in the very beginning of the novel, when *Brida* meets a principal character in her journey to learn magic, the Magus. Though he is not given a proper name, the Magus is exactly as his title suggests: a person with magical powers. He is a hermit who lives in the countryside of Ireland, feared by locals but renowned by the magical community as a Teacher. When they meet for the first time, *Brida* tells him that she wants to learn magic from him because she is looking for answers to universal questions about life (Coelho, 2008, p. 9). There is a clear hierarchy between the two characters: while he represents a form of spiritual authority, *Brida* is described as a shy young woman who approaches him in pursuit of her magical destiny. She desires to learn more about the occult, “and, possibly, how to travel back into the past and forward into the future.” (Coelho, 2008, p. 9). The narrator further presents this hierarchical relationship between the two characters by highlighting that the Magus knows things about *Brida* that she has yet to learn about herself.

For instance, immediately upon their meeting, the Magus knows that, despite their age difference, Brida is his Soul Mate. Brida, on the other hand, remains unaware of his epiphany. As her Soul Mate, the Magus is her destiny; consequently, he is essential to her magical development as a form of spiritual authority. So, while the narrator reveals the difference between their knowledge, this sets the foundation for Brida's journey of self discovery and spiritual development that will outline the rest of the novel. The narrator informs the audience that while she has much left to learn, it is actually her destiny to know it.

Brida's spiritual development is key to unveiling the mysteries of her own life. It is only once Brida has mastered her magical abilities that she can understand the importance of Soul Mates, as "the whole of man's life on Earth can be summed up by that search for his Soul Mate" (Coelho, 2008, p. 57). The novel describes this phenomenon through reincarnation; in certain incarnations, a single soul splits in two, inhabiting a man and a woman. According to the novel, love is actually the force of the universe unifying a soul. It is considered a human's most important feat to find themselves in someone else, and in the process, they transcend reality and find their true purpose. While this idea is distinctly non-Christian, Paulo Coelho assigns it to Adam and Eve, claiming that, since Eve was born from Adam, she was his Soul Mate. The intersection of Christian and pagan ideology is a major indicator that Paulo Coelho was a proponent of counterculture in Brazil precisely because it is challenging tradition.

The specific type of magic that Brida learns is heavily influenced by Wicca, which is made evident by two elements: the name of her teacher and an overall emphasis on the natural world. A modern pagan religion that gained popularity in 1950s England, Wicca emphasizes the sanctity of the Earth. This manifests through sacred grounds in natural places and the incorporation of plants and animals in rituals (Grimassi, 2013). Firstly, the natural elements of the magic in this novel accurately mirror the pagan religion Wicca. In the beginning of the novel, the Magus explains that magic is a "bridge that allows you to walk from the visible world over into the invisible world, and to learn the lessons of both those worlds" (Coelho, 2008, p. 15). There are two different ways of crossing that bridge: the Tradition of the Sun and the Tradition of the Moon. The Sun teaches through space and the surrounding world, while the Moon teaches through time and everything that is imprisoned in time's memory (Coelho, 2008, p. 16). These forms of magic have a profound emphasis on the natural world, utilizing the Sun and the Moon as symbols of knowledge as well as representations of the masculine and the feminine forces of nature. At the end of her meeting with the Magus, he instructs her to spend the night alone in the forest. This exercise taught her how to commune with God in nature, and how to have faith in Him even in fear of danger. Aside from the prominence of nature elements, there is another glaringly obvious reference to Wicca in the novel. While the Magus is a Teacher of the Tradition of the Sun, Brida decides that she wants to follow the Tradition of the Moon instead. The person who teaches her this Tradition is named Wicca. She becomes a principal character of the novel and is responsible for the

majority of Brida's "awakenings" in her journey to learn magic. In her teachings, Wicca says, "Magical places are always beautiful and deserve to be contemplated. Waterfalls, mountains, and forests are all places where the spirits of Earth tend to play and laugh and speak to us. You are in a sacred place, and it is showing you the birds and the wind" (Coelho, 2008, p. 56). This quote further exemplifies the sanctity of nature by calling nature "sacred" and acknowledging the "spirits of Earth."

Though Brida is motivated to learn magic to discover the secrets of the universe, her Teacher Wicca reveals that there is a lot more at stake in her journey than she realizes. Brida is a witch who has reincarnated many times, living many different lives in pursuit of her Gift. The Gift is a person's ultimate purpose in life, the way that they can best serve God. In order to discover her Gift, Brida must be initiated into the Tradition of the witches, which requires her to fully experience the force of sex. Wicca describes sex as the "symbolic means of communion with the divine, a reencounter with the meaning of life" (Coelho, 2008, p. 128). This interpretation of sex echoes the Greek concept *hieros gamos*, which directly translates to holy marriage. In Greek mythology, this was literally the act of sex between gods, but it has a broader meaning in the Wiccan tradition. Specifically, sex can be used as a tool to commune with God because ecstasy is the most divine physical sensation a human can encounter (Grimassi, 2013). In the novel, Wicca explains that the "force" of sex is experienced when one uses all five senses during orgasm. Only then can they transcend from the physical realm, magically crossing the bridge from the visible to the invisible. Brida performs the act with her boyfriend, Lorens, while on a hike. The description of their intercourse emphasizes Brida's pleasure and its connection to God. During sex, Brida assigns herself as Eve and Lorens as Adam, professing that their "two halves became Creation" (Coelho, 2008, p. 149). Her orgasm is described as follows: "As if struck by a sacred bolt of lightning, she unleashed [her five senses] and the world, the seagulls, the taste of the salt, the hard earth, the smell of the sea, the clouds, all disappeared, and in their place appeared a vast golden light, which grew and grew until it touched the most distant star in the galaxy" (Coelho, 2008, p. 149). This passage is full of descriptive imagery of the natural world around her, in a way that encapsulates her feeling of ecstasy. The sentence itself is lengthy and riddled with commas, a technique used to overwhelm the reader and consolidate every element into one magnificent scene. Paulo Coelho's unification of female pleasure, God, and the natural world is distinctly pagan. Modern Christianity defines sex as for the sole purpose of procreation, which directly contrasts the themes explored in this novel. And yet, Paulo Coelho redefines this Christian value using pagan ideology, even assigning each participant as the first humans in the Bible. His description of sex is yet another indicator of his counterculture work as an author and the influence of tropicalism on his literature.

By placing the narrative in Ireland, Paulo Coelho further explores the religious tensions between ancient traditions in contrast with the normative demands of Christianity. Given Ireland's history of severe religious conflict, it provides an appropriate setting for Paulo Coelho

to intersect Christian and pagan ideologies. This intersection comes to a crux towards the end of the novel. After much introspection and many challenges, Brida's Teacher, Wicca, finally decides that she is ready to undergo Initiation and become a witch. During Initiation, Brida will participate in a witches' Sabbath, and can finally discover the secrets of the universe with her God-given Gift. A couple of days before the ceremony, Brida stands outside a church that's one of the first places of Christian worship in Ireland. She hesitates upon entering, believing that, since she is following a different path than Christianity, she would be "profaning the place, and would, in turn, be profaned" (Coelho, 2008, p. 194). She feels that to be in a Christian temple would be a betrayal to the witches who were burned at the stake by Christians. She remembers, however, how her Teacher included Jesus and the Virgin Mary in a prayer commemorating the martyrdom of witches. She remarks, "Love was above everything else, and there was no hatred in love, only the occasional mistake. At one point, men may have decided to make themselves God's representatives and subsequently made mistakes, but God had nothing to do with that" (Coelho, 2008, p. 195). Here, Brida realizes that she and Christians share the same God and experience the same faith. Love and faith transcend disputes between religions; their disagreements seem trivial when she realizes that they actually worship the same thing. Though Paulo Coelho spends this novel rebelling against traditional Christian values through paganist ideology, this chapter reveals that he is really rebelling against their separation. Religion often sparks a polarizing debate: to say that you believe in one religion suggests that you reject all others. Readers may assume that in speaking of paganism, Paulo Coelho must therefore be rejecting Christianity. However, he subverts the audience's expectations by asserting their similarities instead of their differences. He strips each religion down to its most basic constituents, revealing that their essence is the same. This, in itself, is a far more powerful act of rebellion than previously stated. He forgoes the negligible differences between religions and insists that we are all just people unified in faith. This is a transcendence above contemporary discourse; he presents a universal and timeless truth.

Paulo Coelho sets the foundation for the reader to examine one concept through multiple lenses. He ultimately wants us to remove the lens altogether and look at the concept philosophically. Be it faith, spirituality, magic, or love, these ideas transcend the discourse that we so often force upon them. No matter Christian or pagan, male or female, we are all humans experiencing the same Earth. Paulo Coelho's approach to these universal subjects invites readers to pursue their own spiritual development along with Brida. What distinguishes his work is his ability to connect with the readers in a philosophical way. As a magus himself, Paulo Coelho teaches "many lessons about faith, soul mate, mistakes, risk, emotions, life, opportunity, sacrifice, doubt, childhood etc." (Makwana & Chauhan, 2018). The incorporation of pagan elements into a discussion about religion is indicative of the author's support of the counterculture attitude of many tropicália artists. He is inspired by other cultures and incorporates Wicca into his work, a strategy

that defines Antropofagia. Ultimately, all of the major themes in *Brida*, specifically love, magic, and sex, are picked apart and examined in a nonconformist way.

If Paulo Coelho's involvement with tropicália and counterculture movements inspires the presumption that he should make political commentary like many other celebrated authors from the same cultural context, this could explain why he has such poor reception in academia. There is no clear social or political commentary in this novel; essentially, there is no obvious "point" other than provoking a discussion of all that is invisible: faith, love, and destiny, to name a few. He appeals to readers worldwide not only because his stories are interesting and unfamiliar; the thematic elements that Paulo Coelho explores transcend major contemporary discourses of religion, politics, and social issues. His audience may be less educated than most literary academics, but they are not unintelligent. Would his work achieve academic appreciation if he explored more "traditional" themes and writing styles? Would he be more respected by literary critics if he followed the political debates of his time? Paulo Coelho's literature is more complex than it may seem. He does not fit the perfect picture of an academic writer; yet his work inspires the reader to dialogue with the self, an immensely important act of introspection. The same year that *Brida* was published, a review of Paulo Coelho in the *Jornal do Brasil* claims, "Ele nos convoca: todos podemos ser magos" (Laughwood, 1990, p. 11). Paulo Coelho appeals to the imagination and a fascination with the unknown. He creates a world of fantasy where the main characters are witches and magicians on a journey of self-discovery through magic.

REFERENCES

BOONE, E. (2017, MAY 25). "Nine books that sold more than 100 million copies and how they compare to my book" Penguin Random House Canada. Retrieved from <https://www.penguinrandomhouse.ca/532/nine-books-sold-more-100-million-copies-and-how-they-compare-my-book>

CALVERT, M., & PALLARDY, R. (2024, APRIL 1). "Paulo Coelho" Encyclopædia Britannica. Retrieved from <https://www.britannica.com/biography/Paulo-Coelho>

COELHO, P. (2008). "Brida" HarperCollins Publishers. (Original work published 1990)

DRAPER, B. (2022, JUNE 24). "In-depth interview with Paulo Coelho". High Profiles. Retrieved from <https://highprofiles.info/interview/paulo-coelho/>

DUNN, C. (2014). "Brutality garden: Tropicália and the emergence of a Brazilian counterculture" The University of North Carolina Press.

FLÓREZ, E. (2015). "A produção literária de Paulo Coelho e sua recepção crítica: Análise de alguns aspectos" In Revista de Investigación, Educación y Cultura Sathiri (pp. 242–48). Retrieved from <https://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/view/411/444>

GRIMASSI, R. (2013). "Encyclopedia of wicca and witchcraft [Internet Archive version]" Retrieved from <https://archive.org/details/pdfy-9OKLulvxlk0Kfbv/page/n5/mode/2up>

HENDRICKSON, J. (2022). "Paraliterature. In M. Szurmuk & D. A. Castillo (Eds.), Latin American literature in transition 1980–2018 (pp. 123–38)" Cambridge University Press.

LAUGHWOOD, T. (1990). "O viajante do novo astral. Jornal Do Brasil", p. 11. Retrieved from http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_11&Pesq=%22Paulo%20Coelho%22&pagfis=285

MAKWANA, K., & CHAUHAN, S. G. (2018, OCTOBER – DECEMBER). "Depiction of Philosophical dimensions in Paulo Coelho's BRIDA" International Journal of Research and Analytical Reviews, 5(4), 1770–1772. Retrieved from http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_20542640.pdf

PIN, A. (2021). "A recepção da obra de Paulo Coelho pela crítica literária e pelo leitor" Edifes.

PINHEIRO, F. A. (2013). "A recusa acadêmica em entender Paulo Coelho" Conselho Regional de Biblioteconomia 6º Região MG/ES. Retrieved from <https://crb6.org.br/materias/a-recusa-academica-em-entender-paulo-coelho/>

TENFEN, M. (2017, AUGUST 24). "Paulo Coelho ainda é o nosso maior péssimo escritor: O Leitor. VEJA" Retrieved from <https://veja.abril.com.br/coluna/o-leitor/aos-70-anos-paulo-coelho-ainda-o-nosso-maior-pessimo-escritor>



ARTICLES

ROBINEASHA MUMFORD

UNIVERSITY OF ALABAMA AT BIRMINGHAM

Robineasha Mumford is a recently graduated student from the University of Alabama at Birmingham with a B.S. in Psychology, a minor in Chemistry, and a B.A. in Spanish. As an individual with an aspiration for the medical field, specifically that of psychiatry, Robineasha involves herself in community service with Spanish-speaking populations alongside populations within the scope of mental health hoping to bridge the gap between provider and patient. She hopes to continue work in both fields to foster the lifelong process of learning and to better understand how to help communities/individuals in need.

AFRO-BRAZILIAN LITERATURE AND BRAZIL'S SELF- PROCLAIMED "RACIAL DEMOCRACY"

ROBINEASHA MUMFORD

ABSTRACT

Afro-Brazilian literature, specifically that of Afro-Brazilian women, serves as a testament to the intricate and complex experiences and resilience of Black individuals in Brazil. Among this literary landscape, such voices as Carolina Maria de Jesus (1914-1977) and Conceição Evaristo (1946 -) illuminate the multifaceted realities of being Black in Brazil. Through works such as *Child of the Dark* (1960) by Carolina Maria de Jesus and *Ponciá Vicêncio* (2003) by Conceição Evaristo, we confront two portrayals of being Black in Brazil: the poverty, racism and marginalization in Brazilian society within the harsh conditions of the favelas, and the strength and beauty of Black culture which counter persistent systemic injustices. As both authors challenge the intersectionality of race, gender and class whilst shedding light on distinctive obstacles faced by Black women in Brazilian society, they serve as poignant reminders of resilience, creativity and humanity of Black individuals.

Literature possesses a unique ability in an opportunity to reflect upon human experiences by influencing growth through exposure to sundry perspectives, fostering empathy alongside emotional intelligence, inspiring individual growth and resilience, and providing oppor-

tunities for critical and analytical thinking. Afro-Brazilian literature, specifically the voices of Afro-Brazilian women, holds a pertinent position in Brazilian literary discourse, establishing a platform for voices of the marginalized to step forward and express their personal struggles and triumphs in navigating the intersections of race, gender, and class. Through the exploration of two Afro-Brazilian women writers, Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo, this essay hopes to illuminate the multifaceted nature of Blackness in Brazil, examining both the systemic injustices faced by Black individuals and the resilience, creativity, and humanity that persists in the face of adversity.

Before delving into specific works of Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo, it is vital to contextualize Afro-Brazilian literature within the broader socio-historical landscape of Brazil. From the formidable legacies of enslavement and colonialism to the contemporary manifestations of racism and disparities, Brazil grapples with deep-rooted systemic injustices which disproportionately affect Black communities. Firstly, it deems suitable to start with the emergence of the myth “racial democracy” in Brazil, and how this ideology has attempted to rewrite Brazil’s grim past.

Signed into law by Isabel, Princess Imperial of Brazil on May 13, 1888, the *Lei Áurea* or “Golden Law” marked the termination of centuries of torture and enslavement which plagued the country (Scott et. al, 23). Despite Princess Isabel’s actions being widely celebrated, her legacy is more nuanced and she may not quite be the hero she is portrayed as. Firstly, despite her role as Princess of Brazil, Princess Isabel’s power was limited as she acted as regent while her father, Emperor Pedro II, was away from Brazil. Furthermore, the decision to abolish slavery was influenced by a multitude of factors and the abolishment on Princess Isabel’s behalf formalized an irreversible action, dispelling talk of civil war, insurgent movements, and can be seen as a pragmatic decision to align with the changing economic landscape rather than purely a humanitarian gesture. Lastly, regardless of the abolition of slavery, many formerly enslaved Brazilians preserved against consequential social and economic challenges. Amongst these challenges lies a lack of governmental support for recently emancipated individuals which contributed to ongoing inequality and discrimination. In summary, while Princess Isabel’s involvement in abolishing slavery in Brazil portrays a noteworthy section of her legacy, the overall impact and motivations behind such actions are compounded and subject to historical interpretation, leading many Brazilians to remove her from the “pedestal” and look at her contributions from a different perspective (Gual, 2023).

Oddly enough, despite Brazil being one of the last nations in the Western Hemisphere to eradicate the practice, the myth of “racial democracy” being present within society came to be. Despite these claims of racial democracy, following the termination of slavery came a period of transition, where Brazil faced a significant labor shortage, particularly in industries such as agriculture, and the government implemented various policies to encourage

immigration to Brazil. Despite a push from the Brazilian government to increase immigration in hopes of finding an alternative to African servitude, an implemented policy of *branqueamento*, or "whitening" was put in place in hopes to "improve the bloodline" by accepting solely white Europeans or Asian immigrants. Furthermore, regardless of the blatant attempts by the Brazilian government to restore whiteness to the country, claims of racial democracy were outcried amongst citizens (Sales Augusto dos Santos and Laurence Halliwell, p. 61). Coined in 1933 by Brazilian sociologist Gilberto Freyre in his book *Casa-Grande & Senzala* (*The Masters and the Slaves*), which delves into the formation of Brazil, Freyre argued that closeness between masters and slaves prior to their legal emancipation in 1888 alongside the "benign" character of Portuguese imperialism prevented the emergence of strict racial categories. With this coining of "racial democracy" in mind, it is clear to see why the attention Brazil receives, especially from a North American perspective, "derives from its relatively harmonious transition from slavery, absence of legalized discrimination and overt racial tension, history of widespread miscegenation, and a resulting dynamic system of multiracial classification," and has led to the assumption that it is free of discrimination and disparities which plague countries such as the United States (Lovell, 395). As such, without an opportunity to see a perspective from the voice of the marginalized in Brazil, discourse surrounding race, identity and citizenship has arisen. With potential onslaught and animosity, writers such as Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo foster the importance of humility and compassion in life.

Child of the Dark (1960) by Carolina Maria de Jesus offers a poignant narrative of the raw and unflinching account of life in the favelas of São Paulo of the mid-20th century. Born in the city of Sacramento, Minas Gerais in 1914 to illiterate sharecroppers, Carolina Maria de Jesus found herself in the cycle of poverty. In São Paulo, Carolina Maria de Jesus was a single mother raising three kids, earning a living by collecting recyclable materials, which she used to purchase what little food she could afford to survive. Following her habitual collection of paper scraps and metal, Carolina Maria de Jesus stumbled upon the occasional notebook or journals which encouraged her to start documenting her day-to-day activities, including the stark reality of life in the favela. In her diary *Quarto de Despejo* or in English, *Child of the Dark*, Carolina Maria de Jesus exposes the deplorable living conditions, economic hardships, and pervasive discrimination faced by residents of the favelas, shedding light on the systemic injustices that continue to plague Brazilian society.

At the heart of *Child of the Dark* lies a portrayal of resilience and survival in the face of adversity. Carolina Maria de Jesus recounts the quotidian barriers of poverty, hunger, and violence, as well as the indignities and injustices inflicted upon Afro-Brazilians. Amongst the multitude of injustices inflicted upon Afro-Brazilians is the ignorance of corrupt politicians who offer false hope and wishes to the residents of the favelas. Carolina Maria de Jesus discusses the necessity to elect an official who knows and has lived the same fate as the favelados, "Brazil needs to be led by a person who has known hunger. Hunger is a teacher.

Who has gone hungry learns to think of the future and of the children" (Carolina Maria de Jesus 22). Carolina Maria de Jesus offers readers a firsthand glimpse into the grapples of Black individuals living on the fringes of Brazilian society, and how the "marginal people don't have names" (Carolina Maria de Jesus 32). *Child of the Dark* provides a wakeup call to individuals who place existing stereotypes amongst the favelados and provides insight into how marginalization is tied to race, class geography, similar to life in the favelas or city peripheries (Perlman, 148).

It should be noted that the attention Carolina Maria de Jesus received from Americans and Brazilians were two contrasting experiences, and hint at the injustices or inequalities which lie condensation to her absence of formal education alongside her status as an Afro-Brazilian woman from the favelas (Levine and Meihy, 1995). In the United States, Americans were fascinated by the exotic yet stark relations of urban poverty in a country such as Brazil. With this fascination in mind, American readers often viewed her diary as a sociological document as opposed to a literary work, highlighting an American perspective of exoticism and voyeurism, and led her to be praised for its candid and harrowing depiction of life in the favelas. As such, with this interest by Americans in the works of Carolina Maria de Jesus, her works are often used in university level courses igniting discussion on the Black experience and the systemic injustices which prevail.

As seen with *Child of the Dark Ponciá Vicêncio* (2003) by Evaristo emerges as a testament to the intersectionality of race, gender, and class in Brazil, offering readers a nuanced portrayal of Blackness in Brazil. Set against the backdrop of rural Minas Gerais, Conceição Evaristo's novel follows the life of Ponciá Vicêncio, a young Afro-Brazilian woman and her journey from the home of her enslaved ancestors to the wasteland of contemporary urban life which embodies the opposition and resilience of Afro-Brazilian communities. One of the principal themes throughout the novel is the bequest of servitude in Brazil and its enduring impact on society. Throughout the novel, Conceição Evaristo depicts how intergenerational trauma can be fabricated and inflicted upon Black families by tracing Ponciá's lineage back to her enslaved ancestors and illuminating how their previous experiences continue to shape her reality. The author explores the themes of colonialism, slavery and redemption through discovering one's familial secrets and how "Life was an amalgam of before-now-after-beyond. Life was a fabric made from everyone and everything" (Evaristo, 131). Through Ponciá's story, Evaristo confronts the pervasive racial inequality that persists in Brazil, shedding light on the systemic barriers that hinder social mobility for Afro-Brazilians. Additionally, similar to *Child of the Dark*, *Ponciá Vicêncio* explores the intersectionality of race and gender by portraying the distinctive obstacles faced by Black women in a patriarchal society. In her nuanced portrayal of Ponciá's experiences, she summons readers to reflect on the complexities of identity and the ways in which race and gender intersect to shape individuals' lives.

By summoning readers to delve into self-reflection, she challenges readers to confront the extensive historical as well as proceeding injustices faced by Black communities. Throughout the novel, Ponciá recounts how society is stagnant yet dynamic simultaneously, highlighting the paradox of seeking change in a society where systemic oppression remains entrenched. Furthermore, Conceição Evaristo deftly weaves personal and collective memory, illustrating how the past continually informs the present often leading to historic recurrence should one's ways not be adjusted otherwise. As can be seen through Ponciá's journey of self-discovery through uncovering hidden secrets regarding her ancestors, such as her grandfather, there lies an inextricable link between history and identity, and we often cannot find what the future holds without uncovering what the past held.

At the core of both Carolina Maria de Jesus' and Evaristo's work lies a deep commitment to intersectional analysis, recognizing the ways in which race, gender, and class intersect to shape the experiences of Black individuals in Brazil. As Afro-Brazilian women living amongst the margins of society, both writers come face-to-face with the complexities of identity and representation in Brazilian literature and challenge prevailing stereotypes in an attempt to reclaim their agency in the process. Although both Carolina Maria de Jesus and Evaristo are renowned for their portrayals of the Black experience in Brazil, their difference in upbringings alongside writing styles, educational status and historical contexts offer secondary information to the acceptability or rejection of their works in Brazilian society. Firstly, while Carolina Maria de Jesus' diary offers readers a firsthand account of poverty and racism through the lens of a favelado in Brazil's mid-20th century, Evaristo's literary works provide ingenious explorations of personal identity and empowerment in contemporary Brazilian society. Secondly, while Carolina Maria de Jesus had minimal formal education and completed a few years of elementary school to reach a level equivalent to that of a second grader, she developed a passion for reading and writing, which she pursued independently. Notably, in Carolina Maria de Jesus' works, we are provided a raw and unfiltered depiction of poverty, inequality, and racial discrimination, offering a unique perspective on life of the marginalized in Brazilian society. More so, with Evaristo, an Afro-Brazilian woman who received higher education, a bachelor's degree in literature from the Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) and later a master's degree and a Ph.D. in comparative literature from UFRJ, despite facing significant socioeconomic challenges, the prevalent themes of race, gender and identity in Brazil are explored. Furthermore, Evaristo's writing style combines elements of fiction, poetry, and oral tradition, in which she often incorporates Portuguese language variations, including Afro-Brazilian dialects, into her writing, further emphasizing the cultural richness of Brazil's Afro communities.

As an American peering in from the outside, much can be learnt from these narratives. Albeit the specific historical and cultural contexts of Brazil may differ from those of the United States, it is certain that experiences amongst Black women in both countries display recurrent themes of marginalization, discrimination, and resilience. Through engagement with *Child of the*

Dark and *Ponciá Vicêncio*, one is provided an opportunity to gain a greater comprehension of the intersecting forms of oppression which shape the lives of Black individuals, specifically that of Black women, worldwide. Moreover, such narratives challenge us to confront our own complicity in systems of oppression and to work towards creating a more just and equitable society for all. By amplifying the voices of Black women, whether they be Afro-Brazilian or African-American, and placing their experiences at the forefront, lies an opportunity to dismantle the patriarchal structures of power and privilege which perpetuate inequality and injustice.

In conclusion, Afro-Brazilian literature, particularly that which emanates from the voices of Afro-Brazilian women writers such as Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo, serves as a powerful testament to the resilience, creativity, and humanity of Black individuals in Brazil. Through exposure to literary works such as *Child of the Dark* and *Ponciá Vicêncio*, Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo oppose the jarring realities of poverty, racism, and marginalization prevalent within Afro-Brazilian culture while providing tales of perseverance and resilience in the face of adversity. In doing so, Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo defy pre-existing narratives of victimhood and despair, providing readers a perspective of Blackness which is both powerful and affirming. As the intricacies of race, gender and class within Brazilian society are navigated, the amplified voices of Afro-Brazilians, specifically Afro-Brazilian women, serve as poignant reminders of the indomitable human spirit and resilience of Afro-Brazilians.

REFERENCES

GUAL, JOAN ROYO. "Brazil Takes Princess Who Abolished Slavery 135 Years Ago off Her Pedestal." EL PAÍS English, 13 May 2023, english.elpais.com/international/2023-05-13/brazil-takes-princess-who-abolished-slavery-135-years-ago-off-her-pedestal.html

LEVINE, ROBERT M AND JOSÉ CARLOS SEBE BOM MEIHY. "The Life and Death of Carolina Maria de Jesus." 1st ed., University of New Mexico Press, 1995.

MORRISON, KAREN Y. "Afro-Latin American Women Writers and the Historical Complexities of Reproducing Race." *Meridians*, vol. 14, no. 2, 2016, pp. 88–117, <https://doi.org/10.2979/meridians.14.2.07>.

HASENBALG, CARLOS, AND SUELLEN HUNTINGTON. "Brazilian Racial Democracy: Reality or Myth?" *Humboldt Journal of Social Relations*, vol. 10, no. 1, 1982, pp. 129–42.

JESUS, CAROLINA MARIA DE. (1962). "Child of the dark; the diary of Carolina Maria de Jesus." New York: New American Library.

LOVELL, P. A. (1999). "Development and the Persistence of Racial Inequality in Brazil: 1950–1991." *The Journal of Developing Areas*, 33(3), 395–418.

PERLMAN, JANICE (2010) FAVELA. *Four Decades of Living on the Edge in Rio de Janeiro*, New York: Oxford University Press.

SCOTT, REBECCA, ET AL. "The Abolition of Slavery and the Aftermath of Emancipation in Brazil." 1st ed., Duke University Press, 1988, <https://doi.org/10.1515/9780822381549>.

SALES AUGUSTO DOS SANTOS, AND LAURENCE HALLEWELL. "Historical Roots of the 'Whitening' of Brazil." *Latin American Perspectives*, vol. 29, no. 1, 2002, pp. 61–82



ARTICLES

NATALIE NEWMAN

UNIVERSITY OF WASHINGTON

Originally from Yakima, WA, **Natalie Newman** is a recent graduate from the University of Washington in Seattle. Earning her degrees in Political Science and Spanish along with a minor in Business Administration, she is passionate about many fields of study. However, she has always been especially drawn to the Spanish language and culture. She wholeheartedly believes in the teaching and acquisition of Spanish as a second language and hopes to share her knowledge in the future. In the upcoming months, she will be applying to law school to continue her education.

UNA AGENDA OLVIDADA: LA PRONUNCIACIÓN EN LAS AULAS DE SEGUNDA LENGUA COMO UN ELEMENTO IMPORTANTE EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

NATALIE NEWMAN

ABSTRACT

Un gran desafío en las aulas de español como segunda lengua es el elemento de la pronunciación. La enseñanza a través del método comunicativo no es suficiente para el aprendizaje adecuado de la pronunciación. La investigación siguiente examina el papel de la pronunciación en las aulas de segunda lengua y cómo mejorar la enseñanza de un tema olvidado. Además, se desarrolla un argumento basado en las investigaciones en el campo lingüístico que defiende la necesidad de un currículo más explícito, diverso y con un enfoque en el aspecto cognitivo. El estudio discute los factores que afectan el aprendizaje de la pronunciación como la motivación y la influencia de la lengua materna. Se argumenta a favor de la importancia del español en los Estados Unidos y una mayor consideración de la población hispanohablante a través de un aprendizaje más completo

En mi experiencia como estudiante de español anglohablante, la pronunciación ha sido una parte muy difícil del aprendizaje, incluso después de muchos años y exposición a diferentes acentos. A menudo me encuentro tropezando con palabras que he dicho muchas veces debido a la falta de instrucción. Los sonidos de las palabras y letras de una lengua necesitan mucha práctica y enseñanza adecuada, especialmente si el estudiante que está aprendiendo español o cualquier otro idioma es adulto. En el campo de la lin-

güística, teóricos e investigadores han desarrollado teorías y otras evaluaciones sobre la pronunciación y cómo encajan en el aprendizaje de una lengua. Estas evaluaciones son importantes debido a la relevancia del español en los Estados Unidos y el valor que proviene de comunicarse en español de manera efectiva y con sensibilidad. Las metodologías de enseñanza del español como segunda lengua presentes en las aulas son suficientes para la inteligibilidad, pero hay una falta de metodologías en las clases para desarrollar una buena pronunciación. Además los estudiantes deberían aprender sobre la variación de acentos y pronunciaciones en las diferentes regiones hispanohablantes. Necesitan entender la diversidad lingüística y practicar los sonidos de una lengua nueva. Sobre todo, deben comprender que no hay una forma correcta de hablar español. El tema de la pronunciación es vital para crear un entorno de educación más completo e inclusivo.

A pesar de que el estudio de la pronunciación en el campo de la lingüística es robusto, la enseñanza en los salones de clase puede ser descuidada. Gran parte de la discusión académica pone la culpa en el énfasis del método comunicativo que se prioriza en las aulas de lengua. Sin embargo, a través de la investigación sobre el tema, se habla de satisfacer las necesidades del aula y de los estudiantes con agendas más matizadas (Elliot, 1997). Aunque la pronunciación y los acentos no ocupan la misma posición que la sintaxis o la morfología en el estudio de la lingüística, estos son una parte importante de la comunicación y tienen implicaciones significativas en el aprendizaje de una segunda lengua. Este ensayo repasará la trayectoria de la enseñanza de la pronunciación a aprendices de segunda lengua y sus implicaciones.

En los Estados Unidos, el enfoque comunicativo ha sido dominante en la instrucción de español como una segunda lengua. No obstante, muchos proponentes de este enfoque no saben qué hacer con el tema de la pronunciación y por ello a menudo la han dejado fuera de la conversación y de las aulas de español (Elliot, 1997). El enfoque comunicativo pone énfasis en el uso apropiado de la lengua en situaciones auténticas y sociales. En particular, los estudiantes aprenden cómo usar ‘tú’ o ‘usted’ y cuándo hablar en una conversación, pero el sistema de sonidos de la lengua y sus pronunciación en general son ignorados. Ciertos investigadores como Pennington, Richards y Fraser proponen que la capacidad de pronunciar como un hablante nativo no es imposible de adquirir, pero requiere una enseñanza cognitiva y explícita. Específicamente porque los sonidos de una lengua nueva son conceptos nuevos. Por lo tanto, es necesario que el cerebro aprenda estos conceptos y piense en ellos “conceptualizando el discurso” u oyendo las frases y palabras de nuevas maneras (Fraser, 2010). Cuando los estudiantes están enfocados en el sistema de sonidos de la lengua meta, pueden mejorar sus habilidades de pronunciación. El enfoque comunicativo no es una metodología inadecuada pero opino que un estudiante de L2 requiere más modos de aprendizaje para la adquisición de la pronunciación. Otro método de la enseñanza muy común para la pronunciación es el audiolingüe, que se enfoca en la fonología y morfología de las palabras y en un estímulo que crea una reacción (Beaudrie et al., 2014). Mucha de la inves-

tigación sobre pronunciación explora esta metodología porque es importante para el estudiante conocer los sonidos específicos de la lengua a través de la repetición y la instrucción explícita. Arnold y Martínez García (2020) explican cómo “antes de poder producir un sonido correctamente, el estudiante necesita poder percibirlo,” es decir, necesita entender los sonidos en relación con su lengua nativa o de alguna otra manera (p. 55).

Para continuar esta conversación sobre los métodos de enseñanza e ideologías en torno a la pronunciación, es importante discutir los factores que afectan a la pronunciación de una nueva lengua y cómo superarlos. Especialmente para los estudiantes adultos, hay muchos factores que dificultan la adquisición de un nuevo sistema de sonidos. Los autores Gilakjani (2011) Pennington y Richards (1986) definen algunos de ellos. Primero, los acentos tienen un rol importante en la adquisición de la pronunciación porque afectan a la inteligibilidad del hablante. Otro factor es la motivación y la actitud de los estudiantes así como el entorno en el que el estudiante está aprendiendo la lengua. Por ejemplo, si alguien está aprendiendo inglés para ser un profesional, su motivación de pronunciar con un acento nativo será más alta que si no hay incentivos o mucha presión (Gilakjani et al., 2011). Además, los estudiantes con un deseo de integrarse en la lengua y su cultura tendrán un incentivo para mejorar su pronunciación y copiar los sonidos con precisión. Tal vez el factor más importante es la instrucción en las aulas porque, a menudo, la pronunciación es un tema olvidado. Finalmente, un factor importante es la influencia de la lengua nativa. Es posible que los estudiantes no puedan crear sonidos que no existen en su lengua materna. Por lo tanto, la transferencia de reglas de la lengua materna a la nueva no es suficiente y muchas veces lleva a pronunciaciones incorrectas. En el caso del español, este idioma tiene cinco sonidos vocálicos que son pronunciados más abiertos y constantes, mientras que el inglés tiene más sonidos vocálicos y variación entre ellos. Es una gran dificultad para el estudiante reconocer estas diferencias. El proceso requiere el aprendizaje de un sistema nuevo de sonidos y de conceptos diferentes a los conocidos. Pennington y Richards (1986) describen cómo “los alumnos no comienzan a utilizar inmediatamente una nueva regla fonológica o característica en todos sus contextos [...] Más bien, los alumnos adquieren variantes y características de la lengua de destino y refinan gradualmente la gama de contextos en los que se utilizan variantes” (p. 214). Es interesante pensar en cómo los sonidos existen en sistemas y son conceptos complejos que necesitan atención explícita.

Ahora que hemos discutido los métodos, ideologías y factores que afectan a la pronunciación, es necesario enfocarnos en la manera de enseñar y en qué necesitan los estudiantes en las aulas. La enseñanza de la pronunciación es un trabajo para todos los involucrados en el aprendizaje, incluyendo los maestros, los estudiantes, los investigadores, los políticos, etc. Los instructores deben tener el entrenamiento necesario para enseñar la pronunciación a través de actividades variadas y un enfoque en los sonidos. Con un método más explícito de enseñanza y aspectos sociolingüísticos, los instructores y sus estudiantes pueden trabajar juntos para crear una comunicación efectiva. Muchos sonidos en español son importantes

porque si se pronuncian de manera incorrecta, el mensaje del hablante será diferente. Por ejemplo, el significado de las palabras ‘perro’ y ‘pero’ cambian dependiendo de la pronunciación de la doble [r]. Si algún estudiante no ha aprendido el sonido de la [r], no tendrá el significado deseado. Esto es solo un ejemplo, pero destaca el poder de la pronunciación para los estudiantes. La instrucción explícita y repetitiva (método audiolingüe) es necesaria para prevenir estos desafíos (Arnold y Martínez García, 2020). Algo interesante que describen Arnold y Martínez y García (2020) es un ejercicio acuñado por Elliot en el que los estudiantes dibujan sus propias bocas y describen en sus palabras como articularían el sonido. Esto es muy interesante porque es un ejemplo de instrucción ‘multimodal’ beneficiosa para los adultos en clases de segunda lengua. Además, es muy útil para un estudiante de segunda lengua estar en una sala de clase con hablantes nativos de la lengua. Esto hace más fácil crear sonidos y formar conceptos nuevos debido a la exposición a la repetición de una pronunciación nativa (Morely, 1996). Un enfoque en la comunicación es importante, pero para tener una educación de segunda lengua más completa, sería mejor tener un currículo más diversificado con enseñanza explícita y atención al aspecto cognitivo.

Un tema que necesita más atención es el problema en los Estados Unidos de ver al español con sospecha y falta de respeto. Una razón para esta forma de discriminación lingüística es la falta de instrucción y atención a la variación lingüística del español y a su importancia en los Estados Unidos en general. Es muy común que los anglohablantes ignoren los detalles gramaticales y fonológicos del español. Además, el inglés está marcado con más orden y elevación (Schwartz, 2019). Por lo tanto, primero, lo más importante es reconocer al español como un idioma muy relevante y significativo para la economía, sociedad y funcionamiento de los Estados Unidos. Con esto, en las aulas de segunda lengua, la instrucción adecuada y completa puede tener su lugar, incluso con la pronunciación y la variación lingüística.

En realidad, la inteligibilidad es muy importante porque el acento es una parte de una persona y su cultura. Sin embargo, es igual de importante que los instructores ayuden a sus estudiantes a mejorar la pronunciación para realizar una comunicación efectiva (Gilakjani, 2011). La inteligibilidad es útil en el desarrollo de la confianza al hablar porque es esencial para tener una conversación. Al mismo tiempo, cuando un estudiante tiene conocimiento de las variaciones lingüísticas, pronunciaciones diferentes y conceptos nuevos sobre los sonidos, su educación de una segunda lengua se refina. Por lo tanto, es importante que no nos cuestionemos ¿cuál es la pronunciación correcta? Si la inteligibilidad es suficiente ¿quién decide qué no es correcto? En mi opinión, esta es exactamente la razón por la cual el tema de la pronunciación ha sido descuidado en las salas de clase de una lengua. Hay muchas capas y líneas finas para considerar una enseñanza efectiva, especialmente considerando todas las variaciones existentes, pero la enseñanza de la pronunciación no debería ser un aspecto del aprendizaje del español olvidado o excluido.

En conclusión, la pronunciación es un tema muy importante en la conversación lingüísti-

ca, especialmente en la adquisición de una segunda lengua. Más y más información sobre el tema se está introduciendo, pero es todavía una parte de la adquisición de lenguas que a menudo se olvida en las aulas de español. Por ende, la enseñanza de la pronunciación es vital para la comunicación adecuada en una nueva lengua y por lo tanto el entrenamiento de los instructores es igual de importante. Después de explorar las teorías y las obras de los investigadores que trabajan más en este campo, está claro que se necesitan métodos de enseñanza más diversos para abordar adecuadamente las necesidades de los estudiantes. Para los adultos, es más difícil aprender un sistema de sonidos simplemente escuchando, como hacen los niños. El aprendizaje de conceptos cognitivos a través de una enseñanza explícita puede facilitar la adquisición de una pronunciación efectiva. Además, es importante considerar los prejuicios que subyacen a los valores asociados con ciertos acentos y el español en general en los Estados Unidos.

En resumen, la pronunciación y la inteligibilidad van mano a mano, pero la pronunciación necesita más atención en las aulas. El aprendizaje de español en los Estados Unidos es clave para crear un entorno equitativo y seguro, lo que hace que una metodología de enseñanza efectiva sea aún más importante.

REFERENCES

ARNOLD, P. & MARTINEZ GARCIA, M. T. (2020). "¿Cómo incluir la enseñanza de la pronunciación en el aula? Propuesta didáctica."

BEAUDRIE, S., DUCAR, C. & POTOWSKI, K. (2014). "Heritage Language Teaching: Research and Practice". McGraw-Hill Education.

ELLIOTT, A. R. (1997). "On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach". *Hispania*, 80(1), 95–108. <https://doi.org/10.2307/345983>

FRASER, H. (2010). "Cognitive theory as a tool for teaching second language pronunciation". In S. De Knop, F. Boers, & A. De Ryker (Eds.), *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*, 17, 357–379.

GILAKJANI, A. P., & AHMADI, M. R. (2011). "Why Is Pronunciation So Difficult to Learn? English language teaching", 4(3), 74–83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080742.pdf>

PENNINGTON, M. C., & RICHARDS, J. C. (1986). "Pronunciation Revisited". *TESOL Quarterly*, 20(2), 207–225. <https://doi.org/10.2307/3586541>

SCHWARTZ, A. (2019, DECEMBER 9). "Language, Mockery and Racism: The Case of Mock Spanish". AAAL. <https://www.aaal.org/news/language-mockery-and-racism-the-case-of-mock-spanish>



ARTICLES

SANDY REYES TENA

**UNIVERSITY OF
WASHINGTON**

Sandy Reyes Tena está en su cuarto año de la universidad y estudia ciencias medioambientales y español. Ha hecho una investigación sobre maneras de lograr metas ecológicas para la restauración medioambiental, simultáneamente promoviendo equidad racial y social en el campo de la restauración. Ahora, se enfoca en sus estudios para la licenciatura en español y tiene planes de obtener su maestría en estudios hispánicos.

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA Y MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA ENSEÑARLA

SANDY REYES TEN

ABSTRACT

Esta investigación busca exponer la importancia de la pragmática, enseñando motivos por los cuales se debería enseñar y razones por las cuales la pragmática es beneficiosa para la comprensión sociocultural de una segunda lengua.. Primero se explica la hipótesis de la adquisición de la pragmática, investigando si esta adquisición ocurre de manera secuencial o si la pragmática y la gramática se aprenden al mismo tiempo. Después de estas explicaciones, se sugieren métodos pedagógicos que pueden servir para enseñar la pragmática en el aula. El uso de la literatura y recursos audiovisuales pueden proveer input auténtico y ejercicios como las actuaciones aumentan la creatividad de los estudiantes porque pueden crear sus propios guiones. Para concluir se presentan cuestiones actuales en el campo de la pragmática que tienen que ver con la enseñanza explícita o implícita y se discute cuál es el mejor método de enseñar la pragmática.

La enseñanza del español abarca una gran variedad de conceptos para aprendices de segunda lengua (L2) y hablantes de herencia. Estos conceptos pueden variar e incluir temas sobre la gramática, con un enfoque prioritario en la gramática prescriptiva para los estudiantes de L2. La pragmática sin embargo no se enseña con gran detalle, aunque sea una parte integral de la competencia cultural y social. Hay diferentes partes de la pragmática tal como la habilidad de interpretar la intención de un enunciado o la habilidad de producir comentarios apropiados en un contexto social, pero una definición sería que la

pragmática es la habilidad de entender efectivamente, interpretar y comunicarse en situaciones sociales (Taguchi, 2011). Es necesario que los estudiantes tengan un conocimiento de la pragmática para poder entender las respuestas apropiadas y los mensajes que el hablante les está tratando de comunicar. Pihler Ciglič (2020) respalda este pensamiento y explica que el lenguaje es un comportamiento social y va más allá de poder repetir frases gramaticales o entender la formulación correcta de un enunciado. Sin entender el contexto sociocultural del hablante, un estudiante de una L2 puede interpretar su mensaje incorrectamente y esto puede causar problemas para ambas personas. Además, la pragmática nos da una visión holística sobre los seres humanos y demuestra elementos como el entorno social, espiritual y emocional de la persona (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008). Los elementos del entorno social y espiritual son evidentes especialmente en países con una religión oficial. Esto es así porque el lenguaje es lo que nos ayuda a expresar nuestras emociones y algunas de las expresiones que usamos para transmitir nuestras emociones están ligadas a la cultura. Por ejemplo, la frase “Que Dios te bendiga” o “Que Dios te cuide” puede ser una despedida cultural y espiritualmente apropiada para una familia latinoamericana, pero no siempre lo sería en contextos fuera del hogar. Otro ejemplo sería el uso del saludo “assalamu’laikum” en Indonesia, que se dirige hacia los estudiantes musulmanes, pero que después se sigue con un saludo general para los estudiantes no-musulmanes (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008). La estructura del lenguaje en Indonesia refleja la importancia de la religión y se puede usar para enseñar a los aprendices los valores sociales de ese país. Similarmente, en el caso previo de Latinoamérica, las expresiones religiosas se han integrado al habla cotidiana de muchas familias, enseñando la importancia de la religión en su cultura. También hay una conexión entre nuestras funciones cognitivas, como la memoria y la lógica, y nuestras funciones a nivel emocional. No es posible separar estas dos funciones ya que trabajan al mismo tiempo (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008). Ya que no es posible separar nuestras emociones y procesos mentales durante la socialización (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008), podemos deducir que la pragmática abarca estos procesos socioculturales al momento de hablar. Es decir, los estudiantes necesitan tener un conocimiento de la gramática para poder comunicarse, pero también necesitan un conocimiento de la pragmática para comunicarse de manera auténtica y culturalmente apropiada.

Además de la vista hacia el estado emocional de la persona, la pragmática también nos puede dar una visión del ambiente sociocultural, educativo y económico de una persona (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008). Hay rasgos fonéticos y morfológicos que se asocian con ciertas clases socioeconómicas o con grupos sociales establecidos a base de la edad, sexualidad o género, y se puede aprender bastante de una persona por el vocabulario que utiliza. Por otro lado, también podemos ver la manera en que esto se manifiesta en contextos sociales y educativos en donde personas que hablan una variedad estigmatizada de su lengua son discriminadas. Es un reto en el campo de la pedagogía y actualmente se trata de aliviar este problema con la enseñanza de la pragmática, lo que puede ayudar a combatir los prejuicios hacia ciertas variedades estigmatizadas. La variedad caribeña, en-

tre otras variedades como la chilena o andaluza, también son estigmatizadas por ser una variedad innovadora, que incluye características fonológicas como la aspiración o elisión del fonema /s/ al fin de las palabras. En la tesis de Newell Douglas Porter (2015), él define la dialectología perceptual como una subrama de estudio que intenta explicar no sólo los lugares en donde hay diferencias dialécticas, sino también las percepciones de las personas en cuanto a las variaciones del lenguaje. Porter investiga las opiniones y creencias que la gente tiene sobre la variación geográfica. Esto nos ayuda a entender las razones detrás de percepciones negativas hacia ciertas variedades y puede explicar algunas de las manifestaciones mentales que las personas desarrollan contra variedades estigmatizadas. Por supuesto, este concepto se considera una disciplina dentro de la lingüística popular que erróneamente se usa para describir las percepciones lingüísticas de personas que no han estado en un ámbito académico avanzado (Porter, 2015). Estas formas de hablar siguen siendo estigmatizadas y asociadas con un nivel de educación bajo o con comunidades que tienen bajos recursos económicos. El mismo estudio de Porter (2015) describe que la velarización de la /r/ en San Juan, Puerto Rico aún se considera estigmatizada y por lo general, se ve negativamente por su asociación con lo rural y con la clase baja. Evidentemente, estos prejuicios llegan a ser dañinos para las comunidades que hablan estas variedades y se trata de extinguir su uso en las escuelas, aunque el uso de estas variedades carga una identidad propia y una importancia cultural.

Aunque es necesario que los estudiantes tengan algún conocimiento de las normas lingüísticas del lenguaje que están aprendiendo, se debe reconocer que el estudio de la pragmática tiene muchos matices. Estos son parte de los valores y las prácticas asociadas con una lengua y la cultura que la acompaña. Taguchi (2011) explica que cuando las culturas de la primera lengua (L1) y la L2 no coinciden, las diferencias entre los valores de los dos idiomas pueden causar dificultades para el aprendiz. Puede ser que el estudiante no esté de acuerdo con las normas jerárquicas de la lengua meta, tal como se ve con el uso de los honoríficos en Japón. El sistema de honoríficos usa sufijos diferentes dependiendo de la relación que el interlocutor tiene con el receptor. Se usan honoríficos con diferentes grados de respeto dependiendo de varias características como el estatus social o edad del receptor. Los estudiantes también pueden tener un desacuerdo o dificultad con lenguajes que tienen género gramatical ya que es difícil implementar géneros neutros en estos lenguajes (Taguchi, 2011). Por estas razones, se les debe explicar las diferencias de los valores culturales de la L2 y la L1 para que los estudiantes tengan una conciencia de las razones que subyacen a las normas lingüísticas. Después de que el aprendiz obtenga cierto nivel de conocimiento y comprensión lingüística, podrá expresarse mejor en la L2 y decidir qué normas sociales quiere seguir o ignorar. Antes de llegar a este nivel de comprensión, se debe explicar la pragmática para que los estudiantes puedan entender la cultura y el lenguaje de una manera más profunda. Urbina Fonturbel (2021) explica este concepto y dice que hay una diferencia entre la cortesía ritual, que se enfoca en lo que se considera socialmente apropiado y la cortesía estratégica, que se enfoca más en la agencia de uno

y la voluntad del hablante. Podemos apreciar esta diferencia y ser conscientes de que no todos los estudiantes querrán apegarse a todas las normas de la cortesía ritual. Por ejemplo, hay algunos estudiantes que no se sienten cómodos usando pronombres con género. Querrán usar lenguaje más inclusivo y se intentará lograr este cambio con el reemplazo de la “a/o” con una “e” en los pronombres y sustantivos.

Para explicar el uso de la pragmática en el entorno social, es beneficioso entender la teoría de la socialización del lenguaje. Esta teoría se enfoca en las características pragmáticas de la lengua durante una interacción social (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008). Aunque esta teoría se puede usar para explicar la importancia de la pragmática, debe mejorarse a su definición actual. Alcón Soler y Martínez-Flor (2008) proponen que esta teoría debe poner más énfasis en que la adquisición de una lengua y de la pragmática tienen que ser actos mentales y sociales. Así que, en vez de entender solo las funciones mentales como la gramática o la morfología, también tenemos que enfocarnos en las funciones emocionales. Esta perspectiva puede ser vista como una resistencia al sistema típico que la educación impone en las escuelas y considera las necesidades sociales y afectivas de los estudiantes. Un problema dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas es que a menudo se usa un modelo que limita las conversaciones a un intercambio transaccional (Fernández Asensio, 2004). Este modelo establece que el objetivo de la comunicación es un intercambio de palabras y datos en donde el receptor decodifica el mensaje del interlocutor (Fernández Asensio, 2004). Este marco no considera que el significado de un mensaje puede ir cambiando a lo largo de una conversación y asume que el significado siempre está desarrollado en el momento de hablar (Fernández Asensio, 2004). Es más, Chéliz y Buisán (2015) proponen que el Principio de Cooperación de Grice se puede usar para explicar la expectativa del interlocutor al empezar una conversación con otra persona. Este principio nos dice que las interacciones entre las personas respetan una serie de máximas, pero se deben considerar algunos matices porque los enunciados no siempre serán interpretados de la manera que desea el interlocutor. Para tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, se debe usar un modelo que priorice el desarrollo de las conciencias de los estudiantes lo que hará que estos puedan establecer relaciones sociales (Leal Rivas, 2021).

Dadas estas explicaciones sobre la importancia y el uso de la pragmática en el contexto de los estudiantes y el entorno social, podemos ver algunas otras hipótesis que intentan explicar la adquisición de la pragmática. Una de estas hipótesis dice que la adquisición de la pragmática es serial y hace hincapié en las diferentes fases de adquisición de la semántica y la pragmática (Chéliz & Buisán, 2015). Esta lógica también se ve en otros autores que explican que los aprendices deben tener un conocimiento de la sintaxis antes de poder usar la pragmática (Taguchi, 2011). Por el contrario, el estudio de Chéliz y Buisán (2015) nos dice que los niños adquieren la información semántica y pragmática al mismo tiempo y no de manera secuencial tal como describen otros autores. Lo que destacan es que los

niños aprenden a controlar la información pragmática a una edad más tardía pero que sí aprenden estos dos componentes al mismo tiempo (Chéliz & Buisán, 2015). El estudio que hicieron se enfocó en niños menores así que tal vez no puede explicar la adquisición de niños mayores, adolescentes o adultos. Hay otros estudios que se enfocan en estudiantes mayores y que también apoyan al argumento de Chéliz y Buisán, pero aún hay opiniones polarizadas sobre este tema. Se ha propuesto que los estudiantes adquieren bastante conocimiento pragmático de su lengua materna y que algunos de los conocimientos pragmáticos pueden ser transferidos de una lengua a la otra (Bachelor, 2015). Es importante tener esto en cuenta porque cada estudiante viene con un conocimiento de la pragmática de su lengua materna y se puede apreciar la conexión entre la lengua materna y la lengua que está aprendiendo. Aunque hay una relación entre la adquisición de la gramática y la pragmática, cabe recalcar que un estudiante no podrá expresarse o entender un enunciado si no tiene un conocimiento de la gramática o del vocabulario. Esto se consideraría como un fallo pragmático y también ha sido explicado por Chomsky, quien ha relacionado la competencia gramatical con la competencia pragmática (Bachelor, 2015).

Aunque no todas las clases de lenguas enseñan la pragmática explícitamente, se puede enseñar fenómenos pragmáticos en algunas tareas que se enfocan en un análisis crítico de un texto o de una película. Ya que propuestas como las de Chéliz y Buisán nos dicen que los niños adquieren la gramática y la pragmática de manera simultánea, podemos concluir que la metodología que se usa para enseñar obras literarias o culturales puede ayudar a los estudiantes a aprender la pragmática. Además de usar obras literarias para enseñar la pragmática, hay estudios que concluyen que el uso de materiales audiovisuales puede exponer al estudiante a conversaciones genuinas, lo que puede ayudarlo a entender la pragmática (Alcón Soler & Pitarch, 2010). El estudio de Alcón Soler y Pitarch (2010) también investigó la manera en que el diálogo de una serie de televisión sirvió de material educativo para demostrar diferentes formas de formular peticiones. Dado que el diálogo en las series de televisión tiene similitudes a las conversaciones auténticas, se pueden usar esas conversaciones para que los estudiantes noten los matices de las peticiones o cualquier otro contenido pragmático. Con un educador guiando al aprendiz, se pueden crear ejercicios para que los estudiantes tengan más conciencia de la pragmática que se presenta en los materiales audiovisuales (Alcón Soler & Pitarch, 2010). Los educadores pueden guiar una conversación con los estudiantes sobre fenómenos pragmáticos que encontraron en una película y reflejar sobre las diferencias entre los enunciados vistos en la película y enunciados que han escuchado en la vida real. El mismo estudio de Khazdouzian et al. (2020) demuestra que el uso de audiovisuales, como películas, documentales o series de televisión, puede fortalecer la conciencia pragmática del estudiante dado que también tenga instrucción explícita. Sería útil usar explicaciones explícitas de antemano para que los estudiantes puedan captar, reflejar y discutir lo que han aprendido de las películas o recursos audiovisuales. Alcón Soler & Martínez-Flor (2008) respalda estos hallazgos y describen que la enseñanza de la pragmática fue mejorada con el uso de videos porque

aporta información no verbal que no se podría captar en un libro. Al ver la manera en que las personas interactúan en situaciones genuinas, tal como se hace en documentales o películas, los aprendices pueden aumentar sus destrezas receptivas y productivas (Alcón Soler & Martínez-Flor, 2008). Los recursos audiovisuales tienen bastante peso en el campo de la enseñanza porque el uso de input auténtico ayudará y preparará al aprendiz para que sepa cómo contestar apropiadamente en una conversación.

Otra sugerencia para la enseñanza de la pragmática es el uso de obras literarias ya que la literatura es una parte esencial de la cultura y puede ayudar a que los estudiantes entiendan las normas sociales de un país. Se podría usar obras de autores de diferentes países latinoamericanos o hispanohablantes para que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico y analizar fenómenos de la pragmática (Leal Rivas, 2021). Los estudiantes se deberían enfocar en elementos pragmáticos como la cortesía, cooperación o adecuación dentro de las obras diferentes (Leal Rivas, 2021). Para que las obras de literatura sean culturalmente relevantes y apropiadas, se tiene que tomar en cuenta las habilidades lingüísticas de cada estudiante. Estudiantes que son nativo hablantes, o que ya tienen un dominio avanzado del lenguaje, pueden usar recursos más complejos y podrán entender los matices de obras que usan enunciados u otras convenciones lingüísticas específicas a un lugar geográfico. Cecilia Sessarego (2007) explica que el conocimiento sociocultural de los estudiantes avanzados puede abrumar a los estudiantes principiantes. Es imprescindible usar ejercicios que no usen un input demasiado avanzado para los principiantes ya que puede terminar confundiéndolos. Se recomienda usar una enseñanza híbrida de explicaciones implícitas y explícitas, se puede usar explicaciones explícitas para enseñar las estructuras lingüísticas y explicaciones implícitas para las convenciones pragmáticas (Sessarego, 2007). Esta mezcla de enseñanza será beneficiosa para los estudiantes principiantes puesto que están adquiriendo conocimiento gramatical y simultáneamente están profundizando su entendimiento de la pragmática. El desarrollo de ejercicios apropiados para estudiantes principiantes tiene que tomar en cuenta el nivel del estudiante y estos ejercicios tienen que usar enunciados que concuerdan con las estructuras gramaticales que conocen. Se podría usar mandatos o pedidos con estructuras simples tal como el presente simple, pero no se usaría "cláusulas subordinadas que requieren el uso del presente del subjuntivo" (Sessago, 2007). Los estudiantes pueden practicar estas habilidades al crear guiones y hacer una actuación corta replicando una situación auténtica. Algunos ejemplos de actuaciones incluyen contextos de servicio en donde una persona es el cajero y el otro es el cliente o pueden hacer una actuación con una dinámica familiar. Al hacer esto, pueden usar vocabulario simple que ya conocen y sería ideal practicar con un hablante nativo o con habilidades avanzadas que pueda aportar conocimiento sociocultural.

Cabe recalcar que se les debe explicar a los estudiantes de dónde viene el input que están aprendiendo y se puede hacer con una explicación breve sobre las diferencias pragmáticas en diferentes países (Sessago, 2007). Por ejemplo, hay lugares hispanohablan-

tes en donde se considera más apropiado ser directo, mientras que en muchos países latinoamericanos esto no se considera adecuado y se prefiere suavizar el impacto del enunciado en función del contexto. Sessago (2007) da el ejemplo de que se prefiere usar pedidos directos en España en contextos de comercio mientras que en México se prefiere usar pedidos menos directos. Se suele crear un sentido de respeto o distanciamiento entre vendedor y cliente en Quito y, por ende, se usa el pronombre usted, pero en Madrid, se usa el pronombre tú (Sessago, 2007). En algunos lugares en Latinoamérica, se consideraría descortés pedir que alguien conteste el teléfono de forma directa “Contesta el teléfono”. Se diría una frase más larga e indirecta como “¿Te importaría contestar el teléfono, por favor?” (Urbina Fonturbel, 2021). De igual manera, en un restaurante en Latinoamérica, se consideraría inadecuado decir “Deme una servilleta”. Sería más apropiado decir “Me podría dar una servilleta, si no es mucha la molestia”. Este fenómeno se aprecia especialmente en países que se consideran colectivistas y que usan métodos indirectos para establecer conexiones con los demás y para formar su autoconcepción (Placencia & Garcia, 2012).

Hoy en día, todavía hay un debate sobre las mejores prácticas para enseñar la pragmática en el aula y sobre cuánta importancia se le debería dar. La mayoría de los profesores consideran la pragmática y la competencia cultural una parte integral del estudio de una lengua. Sin embargo, no está claro cuál es la manera más beneficiosa de enseñar pragmática. Alcón Soler y Pitarch (2010) explican que una de las fallas en la enseñanza de la pragmática es que es difícil tratar de incorporar input auténtico, un problema que también se puede ver en el campo de la enseñanza del español. Además de este problema, los educadores sienten que no hay suficiente tiempo para enseñar la pragmática explícitamente (Khazdouzian et al., 2020). Debido a este problema, se intenta usar materiales pedagógicos gramaticales que ya tienen para transmitir conocimiento pragmático. Sin embargo, esto no es suficiente ya que el input que se usa durante la enseñanza de un lenguaje típicamente se concentra en el conocimiento prescriptivo y los estudiantes no logran notar y comprender normas pragmáticas (Khazdouzian et al., 2020). En cuanto al debate sobre cuál método es mejor, el explícito o el implícito, los hallazgos tienden a favorecer la enseñanza explícita por sus ventajas en la adquisición. Bachelor (2015) observó en su estudio que la implementación de una instrucción explícita y más activa ayudó a que los estudiantes mejoraran las normas pragmáticas y que las intervenciones explícitas aumentaron la competencia pragmática significativamente. Alcón Soler y Pitarch (2010) también describen la superioridad de la enseñanza explícita. En su estudio, la instrucción explícita ayudó a que los estudiantes aprendieran y percibieran la pragmática. Taguchi (2011) describe la necesidad de seguir un método explícito porque promueve el desarrollo del conocimiento pragmático. El aumento del conocimiento pragmático puede ser, en parte, debido a la agencia que se les da a los estudiantes. Pueden pensar críticamente sobre la pragmática a través de ejercicios y explicaciones, y pueden practicar la creación de una variedad de actos de habla por sí mismos. La capacidad creativa y comprensiva

de los estudiantes también aumenta y se desarrolla cuando crean sus propios recursos audiovisuales en línea o a través de ejercicios de actuaciones entre alumnos.

En conclusión, la adquisición de la pragmática es un elemento imprescindible de la lengua que sigue aumentando en relevancia con movimientos hacia la equidad dentro del campo de la enseñanza. Al enseñar la pragmática, los aprendices están adquiriendo conocimiento sobre normas culturales y valores que pueden ser distintos a los de ellos. Este entendimiento matizado crea más competencia cultural en el aprendiz y les dará el conocimiento necesario para navegar relaciones entre personas de culturas diferentes. Es un aspecto de la lengua que no se puede ignorar ya que la competencia cultural va ligada a la lengua y es difícil tener un entendimiento holístico de una lengua sin la pragmática. La comunicación efectiva depende de un entendimiento mutuo de las personas que participan en una interacción y es necesario tener en cuenta las diferencias pragmáticas entre distintas culturas para comunicarse. Se ha intentado explicar si la adquisición de la pragmática llega en etapas, pero el estudio de Chéliz y Buisán nos demuestra que la adquisición de la gramática y la pragmática son simultáneas. Debido a que este estudio se enfocó en niños menores, es importante reconocer que esto puede ser diferente para aprendices mayores. Este hecho resalta que el nivel de los estudiantes tiene un impacto en la adquisición. Será más difícil para los estudiantes de niveles elementales adquirir este conocimiento cultural. También se ha debatido el método más efectivo para enseñar la pragmática y los resultados de las investigaciones apuntan a que la instrucción explícita genera mejores resultados. Aunque todavía hay limitaciones en las metodologías usadas para enseñar la pragmática, es necesario seguir tratando de dar instrucción sobre este tema de forma implícita y explícita. Debería de haber una mezcla híbrida de explicaciones explícitas e implícitas para que los estudiantes capten los matices de los enunciados y sus contextos culturales (Khazdouzian et al., 2020). Este input explícito e implícito también debe ser suficientemente comprensible y rico para que los estudiantes no pierdan el interés y se mantengan suficientemente estimulados. Si se usan recursos audiovisuales, el input no debe de estar fuera del alcance de los estudiantes y el vocabulario no debe ser demasiado avanzado ya que esto puede llegar a abrumarlos (Khazdouzian et al., 2020). Sin lugar a dudas, el campo de la pragmática seguirá cambiando y las percepciones de lo que es y no es lenguaje apropiado cambiarán con el paso del tiempo. Es importante preguntarnos sobre el criterio que estamos usando para decidir qué se considera apropiado ya que ninguna cultura funciona de manera completamente homogénea (Taguchi, 2011).

Aunque estos retos siguen en la pedagogía, los educadores deben hacer un esfuerzo por enseñar la pragmática para formar estudiantes con un entendimiento holístico y complejo del lenguaje.

REFERENCES

- ALCÓN SOLER, E., & MARTÍNEZ-FLOR, A. (2008).** "Investigating pragmatics in foreign language"
- LEARNING, TEACHING AND TESTING (1ST ED., VOL. 30).** "Multilingual Matters." <https://doi.org/10.21832/9781847690869>
- ALCÓN SOLER, E., & PITARCH, J. G. (2010).** "The Effect of Instruction on Learners' Pragmatic Awareness: A Focus on Refusals. *International Journal of English Studies*", 10(1), 65-. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/1/113981>
- BACHELOR, J. W. (2015).** "Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación*" (Lima, Perú : 1992), 24(47), 7–26. <https://doi.org/10.18800/educacion.201502.001>
- CHÉLIZ, M., & BUISÁN, LIDIA. (2015).** "Pragmática y metapragmática en lengua materna. ¿Qué nos dicen los datos experimentales sobre su adquisición? *Pragmalingüística*" (Cádiz, Spain), 23, 102–121. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2015.i23.06>
- FERNÁNDEZ ASENSIO, R. (2004).** "¿Si o no?: la interacción exolingüe y la adquisición de la pragmática." *Revista española de lingüística aplicada*, 17, 97–132.
- KHAZDOUZIAN, Y., CELAYA, M. L., & BARON, J. (2020).** "When Watching is not Enough: The Effects of Captions on L2 Pragmatics Acquisition and Awareness" / Cuando visionar no es suficiente: el efecto de los subtítulos en la adquisición de la pragmática y la conciencia pragmática de la segunda lengua. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 90–.
- LEAL RIVAS, N. (2021).** "Adquisición pragmática discursiva en L2/LE: marco conceptual y aplicativo para la educación superior. *Espiral (Cuevas de Almanzora)*", 14(29). <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4604>.
- PIHLER CIGLIČ, B. (2020).** "La adquisición de la competencia pragmática en ELE: el caso de la evidencialidad. *Colindancias (Timișoara)*", 11, 229–248.
- PLACENCIA, M. E., & GARCIA, CARMEN. (2012).** "Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante". Rodopi.
- PORTER, N. D. (2015).** "La dialectología en México: Hacia un Enfoque Perceptual." ProQuest Dissertations Publishing.
- SESSAREGO, C. (2007).** "La enseñanza de la pragmática: Principios de un enfoque didáctico para nivel principiante en un entorno universitario anglófono." *Hispania*, 90(2), 316–327.

TAGUCHI, N. (2011). "Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*", 31(Mar), 289–310. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000018>.

URBINA FONTURBEL, RAÚL. (2021). "(Des)cortesía comunicativa y ELE. *Pragmática UBU*. La web de Pragmática de la Universidad de Burgos". <https://urbinavolant.com/pragmabu/2021/04/11/descortesia-comunicativa-y-ele/>.



ARTICLES

VERÓNICA MARÍA RIVERA

UNIVERSITY OF WASHINGTON

Verónica María Rivera is a first year Undergraduate Student at the University of Washington. She recently attended Cascadia College where she graduated with an Associate Degree in Biology. At UW she intends to complete a B.S. in Public Health and a minor in Latin American and Caribbean studies, on a pre-medical track.

EL IMPACTO DE LA FAMILIA LATINA EN LA EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL DE LOS JÓVENES LATINOS

VERÓNICA MARÍA RIVERA

ABSTRACT

This essay focuses on the impacts of familial capital on a child's development, specifically within Latino families. It explores how growing up in a Latino family can be beneficial or detrimental to a child's personal growth, mental health, and academic development. Additionally, it addresses the influence of Latino family upbringing on the social development of first-generation college students on campus.

La familia es la primera experiencia que uno tiene; el primer beso, primer abrazo, primer sentimiento de amor. Sin embargo, a medida que uno va creciendo, la familia se vuelve mucho más que eso. Se puede convertir en una base de paz, cuando está constituida por personas en las que puedes confiar y que te apoyan. Alternativamente, se puede volver en tu peor pesadilla; un lugar de donde solo vienen castigos, expectativas desproporcionadas y sufrimientos. Esto es especialmente doloroso al considerar que la familia debe ser algo dulce y las únicas personas que supuestamente deben estar a tu lado. En este ensayo me enfocaré en el impacto de la familia en el individuo, especialmente en cómo la educa-

ción de una familia puede influir la experiencia educativa, en cómo tener una familia unida y querida puede tener un impacto positivo en la salud mental y en el impacto negativo del familismo y las expectativas extremas en la salud mental de un individuo.

En un estudio de Dubow, Boxer y Huesmann (2009) sobre el impacto de la educación familiar, se encontró que la educación de los padres es una forma “realmente importante y significativamente única” de predecir los logros académicos de un niño (Dubow et al., 2009). Los autores observaron que los hijos de padres con un mayor nivel educativo resultan tener más aspiraciones académicas y un mayor nivel académico como adultos. Similarmente, se encontró que un menor nivel educativo de los padres tiene un impacto negativo indirecto en los hijos a lo largo de 40 años. Además de las correlaciones entre el nivel educativo de los padres y los hijos, un aspecto importante a resaltar es el impacto de las expectativas familiares en los estudiantes de “primera generación”. En un artículo acerca de estas expectativas, Dias-Espinoza (2019) muestra como familiares de estudiantes de primera generación hablan de todo lo positivo que va a suceder como resultado de la educación y carrera del estudiante. Dias-Espinoza dice que, “estas expectativas a veces previenen que los estudiantes de primera generación exploren las oportunidades en sus institutos académicos” (Dias-Espinoza, 2019). Cuando los familiares de los estudiantes de primera generación tienen expectativas sobredimensionadas, la presión puede impactar negativamente en el estudiante y resultar en una experiencia académica menos provechosa. Por ejemplo, si los familiares empiezan a decir al estudiante que con sus logros finalmente va a poder realizar ciertos proyectos o le repiten que por sus logros va a ser un ejemplo para sus hermanos o primos, este va a sentir una presión adicional. Si solo se enfoca en ser una fuente de recursos y ejemplo para la familia, es probable que decida no ingresar en más clubes estudiantiles, por querer enfocarse en sus estudios, o que simplemente vea su tiempo en la universidad como una responsabilidad y no como algo para disfrutar.

Las expectativas familiares siempre tendrán un impacto en los hijos. Aunque la familia debe ser una red de apoyo y un hogar con amor, el familismo es un ejemplo de las consecuencias negativas y tóxicas de las expectativas extremas. En el libro *Yo no soy tu perfecta hija mexicana*, la autora Erika L. Sánchez expone el estado de salud mental de la protagonista Julia Reyes y cómo su familia consistentemente la impacta negativamente. A lo largo del libro, la mamá de Julia mantiene expectativas extremas que eventualmente llevan a que Julia intente suicidarse. Algunas de estas expectativas son que Julia no tenga privacidad, que no tenga novio ni vida social, que sepa cocinar y sea perfecta como su hermana y que estudie lo suficiente para ser recepcionista pero nada más. Estos son ejemplos que conectan con el familismo, una ideología acerca del valor de la familia frecuente dentro de las comunidades latinas. El familismo se caracteriza por la priorización y devoción a la familia, el amor a la familia y el respeto a la familia. En un estudio acerca del impacto psicológico y fisiológico del familismo tóxico, Corona, Campos y Chen (2017) encontraron que “el familismo fue asociado negativamente con soledad, depresión y sín-

tomas físicos” (Corona et al, 2017). Igual que el libro de Sánchez, este estudio, publicado en el *Cuaderno de Ciencias de Comportamientos Hispanos*, muestra que cuando una familia tiene expectativas desmesuradas en los valores, dedicación, compromiso y lealtad a la familia hay un impacto negativo en la salud mental del individuo a lo largo de su vida.

Por otro lado, la familia puede, y debe, tener una influencia positiva en la vida de un niño. Gonzales (2022) argumenta esto en un artículo enfocado en las fuerzas de las familias latinas. La autora menciona un análisis hecho por el Centro Nacional de Investigación en Familia y Niños Hispanos que encontró que las madres latinas tienen “niveles bajos de comportamientos negativos como madres y niveles altos de apoyo emocional para sus niños” (Gonzales, 2022). La autora también resalta que “el involucramiento de papás latinos con sus hijos significativamente contribuye a su crecimiento cognitivo, su idioma y su crecimiento social más que las contribuciones de las madres” (González, 2022). El análisis pone énfasis en que los padres latinos están significativamente involucrados en el futuro de sus hijos y se enfocan en sus experiencias educativas. Aunque las familias latinas pueden introducir muchos aspectos negativos en la vida de sus hijos, también traen estabilidad (hogares con padre y madre), fuerza y apoyo familiar, los beneficios de hogares multigeneracionales y una cultura con una mentalidad optimista.

Sabiendo que la familia puede tener un impacto tan fuerte en la vida de un niño, ¿qué se puede hacer para combatir el efecto negativo del familismo y la polarización de valores latinos? Si uno está en una situación donde la familia se ha convertido en una fuente de estrés y tristeza, y si está viendo que cuando se comunica con su familia su salud mental se ve impactada negativamente, es hora de analizar la fuente de este impacto y crear estrategias para protegerse del familismo tóxico. Algunas estrategias importantes citadas en un artículo de Healthline son: identificar lo que uno quiere de sus relaciones con sus familiares y crear una idea clara de los límites que se quiere establecer con ellos (Raypole, 2021). Algunas formas de hacer esto es “practicando el desapego”, por ejemplo, no participando en situaciones complicadas y evitando temas que provoquen discusiones y emociones fuertes. Además, es conveniente enfocarse en mantener conversaciones triviales y tener un plan para cambiar de tema. Algo que es difícil de digerir pero que uno tiene que aceptar es que no se puede cambiar a nadie. Dentro de la cultura latina hay muchas personalidades fuertes y obstinadas, por lo que es menos probable que una persona cambie sus valores (Raypole, 2021). Además de estas estrategias para defender la salud mental, es importante mirar hacia el futuro, identificar lo que impactó la niñez de uno y hacer un esfuerzo por no replicarlo con futuras generaciones. Cada generación avanza emocional y socialmente. Es importante ser un representante de este avance dentro de la comunidad latina.

En resumen, las familias pueden ser multifacéticas. Debido a las expectativas, la vida académica de un niño latino puede verse positiva o negativamente impactadas por la educación de sus padres y las expectativas familiares. Adicionalmente, las familias latinas

pueden crear muchos problemas, que vienen de valores basados en el familismo llevado a niveles exagerados. Por otro lado, estos valores de las familias latinas pueden introducir muchos aspectos positivos en la vida de los niños latinos. Debemos hacer un esfuerzo por iluminar estos aspectos para llevar vidas más positivas y tener relaciones intrafamiliares llenas de amor, paciencia y apoyo. La familia no debe ser motivo para que los niños tengan experiencias negativas al crecer académica, emocional y socialmente.

REFERENCES

CABRERA, N., ALONSO, A., CHEN, YU., GHOSH, R. (2022) "Latinx Families' Strengths and Resilience Contribute To ..." National Research Center on Hispanic Children and Families, www.hispanicresearchcenter.org/wp-content/uploads/2022/09/PDF-Latinx-Families-Strengths-and-Resilience-Contribute-to-Their-Well-being.pdf. Accessed 21 Feb. 2024.

GUTIERREZ, S. (2023) "How Culture Impacts Mental Health for Latino People." Chill Counseling, chillcounseling.com/2023/07/27/a-closer-look-at-the-impact-of-latino-family-dynamics-on-mental-health/. Accessed 21 Feb. 2024.

CORONA, K., CAMPOS, B., & CHEN, C. (2017). "Familism Is Associated With Psychological Well-Being and Physical Health: Main Effects and Stress-Buffering Effects." *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 39(1), 46-65. <https://doi.org/10.1177/0739986316671297>

DUBOW, E. F., BOXER, P., & HUESMANN, L. R. (2009). "Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations." *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press), 55(3), 224-249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>

GONZALES, A. (2022, DECEMBER 6). "How to unlock the strengths of Latino families. Salud America." <https://salud-america.org/how-to-unlock-the-strengths-of-latino-families/#:~:text=How%20Can%20We%20Unlock%20Latino,Latinx%20parents%20promote%20child%20development.>

JACKSON, K. (2019, FEBRUARY 12). "Medical interpretation - What is Familismo? | AMN Healthcare." <https://www.amnhealthcare.com/amn-insights/language-services/blog/what-is-familismo/> Diaz-Espinoza, M. (2019, December 30). Managing expectations: Academic journeys of first-generation college students. About the Center for First-generation Students. <https://firstgen.naspa.org/blog/managing-expectations-academic-journeys-of-first-generation-college-students>

RAYPOLE, C. (2021, AUGUST 28). "Familia Tóxica: 25 señales y Consejos. Healthline." <https://www.healthline.com/health/es/familia-toxica>



ARTICLES

TYLER SAMPSON

**UNIVERSITY OF
WISCONSIN-RIVER FALLS**

Tyler Sampson es estudiante de la enseñanza de inglés y español como segundos idiomas. Actualmente está en su último año de estudios y tiene planes para seguir sus estudios literarios a nivel de posgrado. Sus intereses de investigación incluyen los estudios de género, la literatura latinoamericana contemporánea y las producciones culturales del Cono Sur. Ha vivido y estudiado en Buenos Aires y viajado extensamente por la Argentina.

¿LA LUCHA O LA HUIDA?: UN ANÁLISIS DE GÉNERO, DESEO E IDENTIDAD EN SERGIO (1976) DE MANUEL MUJICA LAINEZ

TYLER SAMPSON

ABSTRACT

En este texto se explora cómo Manuel Mujica Lainez (MML) deconstruye el binario genérico y ofrece nuevas perspectivas sobre el género, el deseo y la identidad en su novela *Sergio*. Al abordar la novela desde los conceptos de la performatividad y la precariedad, se considera la obra como un proyecto de disidencia homoerótica. A través del personaje Sergio, MML logra superar los límites genéricos para representar identidades fuera de la matriz de inteligibilidad y así expandir las posibilidades genéricas. En contraste con la tendencia de alejar a MML a la periferia de la literatura, historia y comunidad *queer*, este texto busca reivindicar la importancia de sus aportes a la comunidad LGBTQ+ de la Argentina.

INTRODUCCIÓN

Sergio, novela publicada en 1976, aparece después de años de represión sistemática de los homosexuales en la Argentina. Como respuesta a esta represión –la cual pudo tener lugar gracias a los cambios sociales de los años 70–, MML aborda explícitamente la temática homosexual. En otros contextos, no sería muy llamativa esta disidencia. De hecho, el personaje mítico de MML tiene cierta mala reputación: su compromiso político era escaso y hoy día no es muy reconocido como autor *queer*. Pero al analizar *Sergio* dentro de su contexto sociohistórico correspondiente, se convierte en un proyecto disidente muy importante para la comunidad LGBTQ+ de la Argentina.

MML nació en 1910 en un mundo que desaprobaba todo tipo de identidad genérica no convencional. El ambiente político de su carrera como escritor era aún más turbulento, ya que se perseguía a los homosexuales de manera sistemática. La sistematización de la persecución homosexual comenzó durante el mandato de Juan Domingo Perón (Peralta 204). Asimismo, esta persecución fue reforzada y legitimada por el discurso médico de la época. Explica Anabella Gorza que el discurso médico definió cuáles formas de sexualidad y género eran deseables y cuáles no y de esta manera otorgó credibilidad al discurso estatal, las medidas tomadas y las leyes escritas para detener la actividad homosexual. Si bien hubo cambios importantes en los años 70, el impacto social siguió hasta décadas después.

En esta matriz de inteligibilidad –más bien los vestigios duraderos de esta–, MML desarrolla *Sergio*, que trata de Sergio Londres, un joven extremadamente bello. A causa de esta belleza, se encuentra en situaciones inseguras, de las cuales tiene que huir en busca de un futuro mejor. En esta odisea, crece y aprende a medida que lucha por entender su identidad y las expectativas sociales que la restringen. Al final de la odisea, acepta su sexualidad, pero su recién descubierta felicidad se derrumba en un final sombrío. *Sergio* es un cuestionamiento de los binarismos –homosexual/heterosexual, hembra/varón– y un esfuerzo por bosquejar nuevas maneras de abordar el deseo, el género y la identidad.

GÉNERO, DESEO, IDENTIDAD Y LAS FUERZAS REPRODUCTIVAS Y SUBVERSIVAS

Los conceptos de género, deseo e identidad suelen ser utilizados de manera ingenua como verdades naturales invariables y otorgadas al nacimiento por la naturaleza o un ser divino. En respuesta a esta concepción tradicional del género, las teorías de actuación y representación ofrecen un fundamento más razonable para la constitución de la teoría performativa. Judith Butler explica que si la representación del género no es expresiva, sino performativa, no puede haber una identidad preexistente con la que se pueda medir un acto (“Actos performativos” 310). El hincapié en la performatividad frente a la expresión problematiza la idea de una identidad genérica inmutable. No se puede hablar de una esencia que anhela ser expresada, puesto que la performatividad se compone de gestos corporales, movimientos y normas. La performatividad no solo aplica al género, sino también al deseo y a las prácticas sexuales, porque suelen tener sentido partiendo del género (o del sexo). Además, se expresa el género (por lo menos en parte) en “la manifestación del deseo sexual por mediación de la práctica sexual” (“Sujetos” 9).

En el marco de la performatividad, Butler logra delimitar la “ficción regulativa”. Es decir, la idea de que una verdadera identidad natural es más bien una creación o invención que se aprovecha para regular a las personas. Se pretende que todas las personas se identifiquen de acuerdo con una de las dos identidades opositoras: la identidad femenina o la identidad masculina. De esta manera, se cuestiona la mentira de que uno solo puede nacer hombre o mujer y para que una identidad sea “verdadera” tiene que parecerse a uno de los únicos dos modelos posibles. El efecto de la identificación lograda en la performan-

ce llega a ser regulativa en cuanto se presenta como el cumplimiento de una identidad interior. Los poderes sociales y las instituciones se aprovechan de este efecto para instituir la heterosexualidad obligatoria, la construcción cultural del binarismo varón/hembra, en pos de asegurar la reproducción (“Actos performativos” 304). Los intereses reproductivos vienen de la necesidad de la reproducción para asegurar la pervivencia de una cultura. De esta manera, el género y sus posibilidades performativas se ven restringidas: solo el deseo y las prácticas sexuales heterosexuales gozan de legitimidad en las sociedades modernas. El modelo regulador es eficaz de por sí: es una ficción en la que la gente cree para sentirse lograda al cumplir el “orden natural” del mundo. Pues, ¿para qué sirve una persona si su género y deseo no son para encontrar a otro (del género opuesto) para procrear?

Estas convenciones culturales heterosexuales, además de ser reproducidas al nivel individual, son mantenidas, de manera activa, al nivel social, político y jurídico. Se logra la heterosexualidad obligatoria y naturalizada a través de la inteligibilidad y reconocibilidad (“Sujetos” 8). Para ser reconocido, es necesario conformarse –y para conformarse, es necesario seguir los patrones genéricos–, y si uno no se conforma, no es visto como sujeto en la sociedad. Por lo tanto, las personas homosexuales –o cualquier persona que no mantiene la coherencia entre el género, el deseo y la práctica sexual– por su performance de género ilegible, quedan excluidas: son los apestados de la sociedad. En ciertos contextos, estas personas corren el riesgo de la precariedad, que se define como una situación en la que la pervivencia de una persona no se garantiza (“Performatividad” 322). Al no ser reconocible, una persona no solo es relegada a la inferioridad, sino también su vida entra en una situación de incertidumbre: su muerte no tiene consecuencia para el mundo.

Pese a la fuerza y la obstinación de las normas dominantes de la heterosexualidad obligatoria, se abren brechas para el cambio. Dentro de la matriz de inteligibilidad o reconocibilidad –aunque condiciona la performatividad de género y por tanto el deseo y las prácticas sexuales– se pueden expandir las posibilidades desde un lugar de resistencia. Puesto que la identidad de género es algo que se construye de manera efímera y repetida, “[...] en la relación arbitraria entre [los actos de la performance], en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género” (“Actos performativos” 297). En otras palabras, la transformación del género es posible por lo repetitivo que es; se puede “interrumpir” esta repetición con nuevos actos de género.

La transformación del género y la negociación de poder no se hace, siempre, desde el poder. Como bien señala Butler, a veces es necesario actuar antes de tener el poder (“Performatividad” 332). En vez de luchar con el objetivo de obtener el poder y después llevar a cabo los cambios, es necesario enfocarse en una reivindicación de abajo hacia arriba. Es decir, el cambio empieza con la subversión de los que no tienen el poder y el cambio se logra en el acto de resistirse. Aunque no son reconocidas ciertas prácticas sexuales o iden-

tidades genéricas, su repetición subversiva resultará eficaz; la persistencia y proliferación de estas permiten crear matrices rivales dentro de la matriz de inteligibilidad (“Sujetos” 9). De esta manera –desobedeciendo las normas genéricas al hacer performance subversiva–, se superan la ficción regulativa y la heterosexualidad obligatoria y se expande la matriz de inteligibilidad. Aunque el cambio se hace paulatinamente, la ruptura del orden social permite cada vez más posibilidades de cómo vivir en el mundo.

ANÁLISIS DE SERGIO

La validez de la actitud monolítica heterosexual del deseo y las prácticas sexuales se derrumba bajo un análisis del amor juvenil en *Sergio*. El autor comparte con los lectores –a lo *bildungsroman*– la historia trágica de Sergio Londres, un joven catamarqueño que descubre, a medida que huye de un lugar a otro, el amor y lo confuso que puede ser amar y ser objeto del deseo en un mundo cerrado a la diversidad genérica y sexual. Para llevar a cabo su proyecto de proliferación de la representación homosexual –un proyecto disidente y comprometido con el cambio social–, MML, a veces de manera casi irónica otras de manera más seria, hasta lúgubre, expone el amor homosexual en una época en la que la gente anhelaba vivir libremente, conforme a su deseo, pero por riesgo de repudio social, no podía. A lo largo de la novela, se presencian dos procesos recurrentes. Primero, en múltiples instancias se pone en cuestión la validez del modelo binario de género, es decir, la heterosexualidad obligatoria y naturalizada. Segundo, MML ofrece nuevas formas de pensar el deseo, el género y la identidad.

El principio de la novela, ambientado en un hotel en la Provincia de Córdoba, introduce una suerte de convención social, única a los veraneantes del hotel y según la cual hay algunos que duermen la siesta y otros que permanecen despiertos. Ya de entrada, se presenta un modelo binario inventado, absurdo y sin base ninguna, construido como una parodia del binarismo genérico. Las primeras páginas se dedican a la caracterización de Judith Aupick, una profesora de piano y francés que luego ocupa un rol importante en la formación de Sergio y que es –orgullosamente– un *no-durmiente*. El narrador explica: “Mientras buena parte de los huéspedes se entregaba, vencida, al sueño y a la digestión [...] Madame Aupick velaba y caminaba por la galería frontera del hotel” (Mujica Lainez 9). Es curiosa la oposición de tomar-la-siesta/no-tomar-la-siesta, sobre todo en cuanto a los durmientes, quienes se presentan como culpables por haberse “entregado” al sueño, algo que, en realidad, no es nada más que natural. Y los que no se someten a la tentación de dormir se presentan como personas “superiores” que preservan la “lucidez” y “dominan el cuerpo”, aludiendo a la creencia de que a veces existen deseos *corporales* que anhelan ser satisfechos, pero que una “lógica”, valorada socialmente, exige la superación mental de estos.

La oposición asimétrica se vuelve aún más llamativa al introducir al personaje de Sergio, un joven bello, moreno y de ojos azules que vive en Córdoba con su tía. Mientras la mayoría de los veraneantes toman la siesta, los otros huéspedes presencian un acontecimiento

que interrumpe la tranquilidad veraniega: “En el encumbramiento del segundo piso [...] va un muchacho desnudo, íntegramente desnudo” (Mujica Lainez 15-16). Sergio, un “ángel en la cornisa”, como lo denomina el título del capítulo, no obedece a ninguno de los extremos del binarismo: está sonámbulo. Se rindió frente al sueño, sin embargo, está caminando, su cuerpo se está moviendo. De este modo, no está dormido ni despierto: está ahí en el medio. Además, está desnudo. Entonces, es totalmente contrario a todos los demás y, en este binarismo, es un sujeto ilegible. Como para enfatizar lo crítico de esta escena, Sergio no está en cualquier lugar, sino que está en la cornisa, un lugar de peligro. Se podría pensar este peligro en términos de la precariedad: al caminar inconscientemente en el borde alto del hotel, corre el riesgo de la muerte.

A través de este cuadro, se establece el tono de la narrativa y a lo largo de la novela lo confuso y lo disconforme siguen apareciendo: caracterizan todas las vivencias de Sergio. También sirve como una burla del modelo binario, que intenta imponer una oposición insuperable, pero al fin y al cabo, es artificial, débil y no toma en cuenta la diversidad. Por último, logra ubicar a Sergio en una posición de ambigüedad y lo establece como un sujeto diferente que no obedece a las normas. Con respecto a estas normas, cabe destacar –también una forma de definir el proyecto de la novela– un comentario del narrador omnisciente al cerrar este episodio de Sergio: “De ese modo, sin buscarlo, Sergio influyó en la modificación permanente de determinadas costumbres” (Mujica Lainez 19). De esta manera, se asocia a Sergio con una fuerza disidente. Es decir, el protagonista se presenta como un catalizador del cambio social.

En el capítulo siguiente, si bien los lectores presencian la mudanza de Sergio –va con Aupick para vivir en Buenos Aires–, es Aupick quien mantiene el enfoque del narrador, quien explica detalladamente la conexión amorosa –y escandalosamente extraña– de ella y el barón Otto Brosdorff. En el episodio, Sergio es un personaje todavía bastante desconocido para los lectores: solo lo conocen a través de sus interacciones con Aupick y –en la mayoría– desde la perspectiva de ella. Esta estructura –de relegar a Sergio a un plano secundario y de enfocarse en los personajes que lo influyen– de por sí remeda la socialización y la susceptibilidad de los jóvenes; es decir, las cosmovisiones que los chicos desarrollan en su infancia quedan a merced de quienes los rodean.

El capítulo empieza con la historia de Aupick y Brosdorff: los dos llegaron a la Argentina de Europa, pero por razones muy diferentes. Aupick es judía y se escapó del genocidio alemán, mientras que Brosdorff es un nazi que huyó después de la Segunda Guerra Mundial. El capítulo sirve para jugar con el cruce entre la identidad y el deseo y para criticar la obstinación social en cuanto a la intolerancia de la homosexualidad. Se considera la idea de que la identidad, comprendida como estable y esencial, en realidad es algo que se puede cambiar. Al tener su circunstancia contradictoria relevada, Aupick y Brosdorff eligen “superar” sus diferencias para seguir juntos: “[...] comprendieron que sería imposible, imposible,

imposible que Aupick partiese porque el amor, el AMOR, es más fuerte que cualquier sentimiento y que cualquier referencia biográfica [...] Los que en cambio se esfumaron fueron el candelabro y la fotografía de herr Hitler” (Mujica Lainez 31). Cuando se dan cuenta de sus diferencias, deciden olvidarlas para poder estar juntos. La conexión histórica de las dos personas debería imposibilitar hasta su convivencia. Pero si los dos cumplen con la heterosexualidad obligatoria, si el término femenino contrasta al término masculino, pues parece no importar todo lo demás. A la postre, su relación no se construye para abogar por el amor entre el opresor y el oprimido, sino para ridiculizar a la sociedad. Para la sociedad, mientras el amor sea heterosexual, se puede ser flexible con los otros detalles. Es cuando se vuelve homosexual que la gente no puede cambiar. Es como para decir: ¿la sociedad permitiría este sinsentido horrendo, pero tan pronto como el amor se compone de dos personas del mismo sexo, es un pecado?

Después, la novela continúa con la huida de Sergio hacia Córdoba, a través de la cual se establece el rol de la religión en el discurso de poder y los condicionantes de la inteligibilidad. Al salir de la casa de Aupick y Brosdorff, Sergio huye hasta encontrarse con el padre León, un religioso franciscano que lo lleva para vivir en un seminario en Córdoba. Al hallar a Sergio, el padre León empieza a llorar, porque le angustia “[...] encontrar a un cordobés en la indigencia y el dolor, y más todavía encontrarlo en Buenos Aires, ciudad insufrible [...] enemiga y destructora de cuanto representa a las higiénicas virtudes del interior de la República” (Mujica Lainez 48). Así empieza la reeducación –y la institución de la heterosexualidad obligatoria– de Sergio, quien se presenta como víctima de una ciudad inmoral, en la cual aprendió malas costumbres e ideales que van en contra de la voluntad de Dios. Allí pasa tres años y termina aceptando la fe cristiana y sus principios. Es en esta etapa religiosa de su infancia que se ilustra, además, el impacto de la ficción regulatoria y la opresión internalizada.

Hacia el final de su tiempo en el seminario, se ve el resultado de su educación religiosa al ver cómo lo aflige el pecado de la masturbación. Sergio reflexiona a fondo sobre el fundador de la Orden Franciscana y su virtuosidad (Mujica Lainez 55). Esta prolongada reflexión demuestra la profunda presencia del discurso religioso –se habla de Francisco de Asís, la plegaria, la esencia divina, el pecado, etc.– al que recurre el narrador. Este discurso enfatiza la posición de la religión como objeto de crítica. Es decir, al utilizarlo MML imita la exageración de la condena de ciertas actividades (a saber, la masturbación, el adulterio, la homosexualidad, etc.) que es común de la iglesia. Además, muestra que no hace falta apelar a las leyes o a una represión sistemática para asegurar la reproducción: la religión se ocupa de crear sujetos que se reprimen a sí mismos. Sergio compara sus preocupaciones sexuales con las preocupaciones virtuosas de Francisco de Asís. De esta manera, algo natural como el deseo sexual se convierte en un pecado que hay que evitar.

La religión se hace presente a lo largo de la novela; sin embargo, hay una instancia importante en la que se cuestiona su legitimidad. A esta altura de la novela, Sergio ya es

adulto e independiente. Está con Juan Malthus, el amigo que conoció en Buenos Aires al trabajar en la tienda de su padre. Se encuentran en el interior del país después de huir (pues el padre de Juan Malthus pensó que Sergio era gay y lo despidió). Con Juan, Sergio habla de San Baco y San Sergio, dos mártires que eran “buenos amigos” y cuya relación se ha sospechado de ser amorosa. Sergio explica a Juan que manda sus oraciones a San Baco y San Sergio (Mujica Lainez 116). Primero, la referencia a esta pareja logra la invalidación de la autoridad social y moral de la iglesia, así también como la arbitrariedad de las normas sociales que se imponen. Si han existido homosexuales en la iglesia desde el siglo IV, ¿cómo pueden ser la heterosexualidad y el binario genérico naturales? Segundo, la pareja sirve como un modelo dentro de la teoría de performatividad. La performance requiere modelos, como apunta Butler y, en este ejemplo, la religión sirve como un modelo disidente. Desde un lugar de “no poder”, se aprovecha de la religión para reclamar el derecho de actuar de nuevas formas; es decir, se aprovecha de la religión para reclamar la expansión de la matriz de inteligibilidad. Esta apropiación, en parte, muestra la eficacia de la persistencia y proliferación de identidades no convencionales: eventualmente –aunque sea siglos después– se logra una ruptura que deja paso a nuevas performances.

Hacia el final de la novela, Sergio acepta su deseo homosexual y decide estar con Juan y, en los últimos capítulos, se ofrecen conclusiones respecto al deseo, el género y la identidad. Cuando Sergio está viajando por Europa, Juan va para visitarlo; es allí donde Sergio y Juan deciden estar juntos de manera amorosa. Al hacer turismo en Rávena, Italia, se encuentran con una adivina que los invita a su casa para la adivinación de los dos. Primero, Juan responde a la adivina cuando les pregunta quién de los dos quiere conocer primero su futuro: “–Los dos juntos –respondió, impetuosamente, Juan–. Nuestros destinos están unidos” (Mujica Lainez 170). Esta declaración a un grupo de desconocidos es bastante atrevida: son dos hombres que se presentan como pareja. Es más: comparten un destino.

Esta audacia es como una forma de empoderamiento, en el cual Juan logra establecerse “impetuosamente” como la pareja de Sergio. En respuesta, la adivina decide hacerlo, pero solo después de comentar que es irregular. La situación imita un desplazamiento de costumbres a un nivel menor, pues la adivina normalmente no actuaría así, pero decide consentir. Por último, la predicción –aunque no es explícita sino implícita– de su muerte hace que los lectores esperen que algo catastrófico les pase a Juan y a Sergio. Esta anticipación hace que la muerte de la pareja sea inevitable. En otras palabras, es como si no existiera ninguna forma de que estuvieran los dos juntos. Esta imposibilidad se puede relacionar con el deseo homosexual, pero esto se desarrollará más adelante.

Sergio y Juan, después de la adivina y antes de volver por fin a la Argentina como pareja, visitan el Museo del Prado, donde se da claramente la proliferación de una identidad subversiva. En el museo, los dos van directamente al cuadro *Las Meninas*, en frente del cual se toman la mano, y Sergio le dice a Juan: “Los reyes deben estar aquí, donde nos encontra-

mos nosotros, porque de no ser así se reflejarían en el espejo” (Mujica Lainez 175). Esto es un gran cuestionamiento de la heterosexualidad obligatoria: MML los ubica en una posición de poder –el de los reyes–, juntos como una pareja. Es aún más llamativo al considerar el hecho de que el linaje real requiere un heredero para que perviva. Poner a dos hombres homosexuales en la posición del rey y la reina es un rechazo de la ficción regulativa y la heterosexualidad obligatoria. Por último, cabe mencionar que, en cuanto a la performatividad –que requiere modelos para la actuación– Sergio y Juan ocupan un lugar de prestigio, el lugar que se podría decir pertenece a los modelos más importantes dentro de una monarquía. De esta manera, sus identidades no convencionales se presentan como modelos performativos para los demás.

Pese a que hay un desafío a las normas sociales, no se pasan por alto los obstáculos a nivel social que se oponen a los cambios. Por un lado, se ve un ejemplo de cómo pueden tener lugar los cambios. Al entrar en la sala donde están parados Juan y Sergio, un grupo de turistas jóvenes escandinavos se reparan en la actividad anormal de la pareja. No obstante, les da igual y no dicen nada. De hecho, el narrador comenta que viajan “para aprender” (Mujica Lainez 176). La elección de nacionalidad y edad de estos turistas se podría pensar como una forma de mostrar la posibilidad del cambio social y la conexión de este cambio con la noción de Estado/Nación: los países escandinavos fueron unos de los primeros países en la modernidad en despenalizar la homosexualidad. Después, se aclara que (por lo menos algunos de ellos) son específicamente noruegos; en Noruega, la homosexualidad fue despanalizada a principios de los años 70. Elegir este país resalta cómo un cambio a nivel gubernamental afecta mucho las percepciones sociales y las posibilidades identitarias, ya que tan solo unos años después de la despenalización de la homosexualidad, estos noruegos están dispuestos a aceptar nuevas identidades. Para ellos, la expansión de la matriz de inteligibilidad logró que aceptaran a Sergio y Juan como sujetos legibles. Es también notable el hecho de que sean jóvenes, porque estos suelen ser más dispuestos a ajustarse.

Por otro lado, en la misma escena, se contrasta la aceptación del cambio social con la obstinación a este cambio a través de una pareja cuarentona latinoamericana. Se describe a la mujer de esta pareja y “[...] el peso de su mirada reprobadora, sobre las manos que conservaban unidas [...]” (Mujica Lainez 177). Además, esta mujer dice en voz alta: “Me dan asco. Son unos maricones” (Mujica Lainez 177). En ciertos contextos, las normas de inteligibilidad cultural siguen excluyendo las identidades homosexuales. Por último, al describir a la pareja como cuarentona y latinoamericana, la crítica se dirige a los prejuicios que existían en la Argentina y en otras partes de América Latina, sobre todo a las generaciones mayores, que suelen rehusar los cambios.

En respuesta a la continuación de la exclusión, MML urge a los marginalizados a actuar. Después de la adivinación, cuando Sergio y Juan están en el museo, se repite la frase “A vosotros, poco os falta ya” (Mujica Lainez 178). En este aviso repetido hay dos sentidos que

se bifurcan en direcciones opuestas, pero que forman parte de un mismo mensaje que –pese a ser paradójico– es coherente. Por un lado, el énfasis en la muerte inevitable de estos dos amantes recuerda la precariedad y la ilegibilidad cultural de nuevas identidades genéricas. De esta manera, se avisa a los jóvenes de la época que se atreven a hacer performance más públicamente y empujar los límites sociales: habrá consecuencias negativas de sus acciones y el mundo no va a cambiar rápidamente. Por otro lado, es un indicio de esperanza: la causa y la persistencia de sus defensores triunfarán. Todos los esfuerzos (la resistencia homosexual) resultarán en la expansión de las posibilidades genéricas.

Este mensaje –una especie de zafarrancho de combate– se ve respaldado por la referencia a la *Eneida*.⁴ En el avión que regresa a Buenos Aires, Sergio traduce el poema al español, enfocándose en su sexto libro. El narrador comparte que Juan, al escuchar a Sergio hablando de *Eneida*, no podía evitar “[...] que la visión de su propia muerte y la de Sergio fluctuase sobre el apunte político, sensacionalista, mezclada con el júbilo resultante del próximo encuentro y del amor y de la vida que los esperaba en común” (Mujica Lainez 184). En *Sergio*, la adivinación es emitida por el padre de Juan, como el padre de Eneas hace en la *Eneida*. Esta referencia otorga a la novela una carga política, proactiva: hay que luchar para figurar en la matriz de inteligibilidad, para que se reconozcan nuevas identidades genéricas. Tal como en la *Eneida* hubo una gran lucha para fundar Roma y un fin vencedor, tiene que haber una lucha por parte de los homosexuales que también culminará en triunfo. Por último, Juan se preocupa por lo político que se mezcla con su júbilo. Está feliz de poder estar con Sergio, de poder compartir la vida con él, pero es consciente de que será difícil en su país.

La novela termina con la muerte de Sergio y Juan: justo al llegar a la Ciudad de Buenos Aires –esta vez no huyendo sino regresando felizmente–, juntos como una pareja, son asesinados en el fuego cruzado entre los militares y los subversivos. Si bien Sergio muere, en su lucha con el binarismo varón/hembra y la heterosexualidad obligatoria, fue capaz de resistir y responder a su deseo homosexual. Esto es importante, ya que se muestra explícitamente el amor homosexual. Ahora bien, lo más tentativo sería asignar a su muerte el pesimismo de MML, como una reivindicación de que solo se aceptará la heterosexualidad. De ser así, todo lo que se ha argüido en la novela perdería su carga disidente: no importa lo que se haga, el cambio no es posible.

Peralta ofrece, en cambio, otra perspectiva: “Al margen de los reparos inherentes a su posición social, la visión trágica que acompaña sus figuraciones literarias del homoerotismo bien puede comprenderse como un eco textual de una realidad efectivamente adversa” (204). Por ende, su muerte afirma la realidad verdadera de quienes desobedecen las normas sociales, pero como ya se ha mostrado, se hace desde un lugar de resistencia y crítica. Aunque hacia los 70 se habían logrado ciertos avances, todavía existía cierta precariedad, incluso para los escritores que abordaban temas como la homosexualidad. *Sergio* es, por cierto, una de las primeras novelas de temática *queer* en la Argentina. De esta

manera, hacer morir a los dos personajes homosexuales podría ser una táctica de censura –o por su cuenta o por presiones estatales. Si hubiera indagado más en su relación homosexual al llegar a la Ciudad de Buenos Aires, MML podría haber perdido ciertos lectores, sufrido la censura o perdido prestigio. Al hacerlos morir, los lectores tienen la posibilidad de imaginar lo que hubiera sido de su amor.

CONCLUSIÓN

MML deconstruye los modelos binarios en su novela *Sergio* en pos de brindar conclusiones para él mismo y para sus lectores acerca de conceptos como el género, el deseo y la identidad, además de resistir las formas dominantes que se esfuerzan por mantener la heterosexualidad obligatoria. Al recurrir a los recursos teóricos de Judith Butler –conceptos como la performatividad, el género, el deseo, la identidad y la precariedad– se descubren las formas subyacentes de la disidencia homosexual en la narrativa laiziana. Además, al pensar la novela en su contexto sociohistórico se realza la importancia de MML en el canon literario LGBT, porque permite relacionar la obra con la persecución sistemática de la diversidad sexual. A lo largo de *Sergio*, los lectores presencian las múltiples huidas del protagonista. No es por casualidad que Sergio deje de huir en cuanto decide aceptar su deseo homosexual y estar con Juan. MML también huía, en su vida, de su homosexualidad: nunca salió del *closet*. La novela habilita, entonces, una forma de dejar de huir, de enfrentarse con la realidad. Frente a la lucha o la huida, MML anima a las nuevas generaciones a elegir la lucha. Aunque Sergio y Juan terminan muriendo, MML deja a los lectores otra tarea: imaginar qué hubiera sido del amor de Sergio y Juan si hubieran sobrevivido y continuar la historia ensayando nuevas formas de vivir y amar.

NOTAS

1. Un detalle menor, pero igualmente importante, es la posición que tiene Judith Aupick en este binarismo. A ella se la presenta como alguien que ha dominado el cuerpo, como sujeto pensante –*res cogitans*– en comparación con los demás, que no llegan a ser más que *res extensa*. Este detalle, pensado de acuerdo con una observación de Judith Butler, adquiere un sentido disidente y aclara las intenciones de MML: “Las asociaciones culturales de la mente con la masculinidad y del cuerpo con la feminidad están bien documentadas dentro del campo de la filosofía y el feminismo” (“Sujetos”). No me ocuparé de analizar el significado de esta decisión, pero el énfasis en Aupick como mujer y sujeto pensante muestra que MML es consciente –pese a la reproducción de patrones patriarcales en sus novelas y una tendencia a no involucrarse políticamente– de las normas sociales injustas de su época, y que está dispuesto a desafiarlas, por lo menos a través del narrador y los personajes literarios.
2. Su preocupación religiosa se puede notar, por ejemplo, cuando el narrador introduce a los *Light*: “[...] Mister y Mistress Light, una pareja de ingleses que ostentaba su puritanismo como si fuera una profesión” (Mujica Lainez 13).
3. La catástrofe malthusiana se da cuando el aumento de la población supera la producción de alimentos y resulta en empobrecimiento y la potencial extinción de la humanidad.
4. *Eneida* es el poema escrito por Virgilio. Para este análisis es importante el sexto libro, en el cual Anquises, el padre de Eneas, le predice antes de volver a Italia las guerras que tendrá que luchar y las victorias que obtendrá.

REFERENCES

BUTLER, JUDITH. "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista." Traducido por Marie Lourties. *Debate feminista*, vol. 18, no. 9, 1998, pp. 296–314, EBSCOhost, research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2905531b-c8f2-36e5-bcc0-5377a63a809c.

BUTLER, JUDITH. "Performatividad, Precariedad y Políticas Sexuales." Traducido por Sergio López Martínez. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, no. 3, 2009, EBSCOhost, <https://doi.org/10.11156/aibr.040306>.

BUTLER, JUDITH. "Sujetos de Sexo / Género / Deseo". [Chapter 1 of *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. (New York, Routledge, 1990).] Traducido por Adolfo Campoy. *Revista Feminaria*, no. 19, 1997.

GORZA, ANABELLA. " 'Médicos civilizados, sexualidades perversas': una mirada médica de las identidades de género no convencionales durante el primer peronismo." *Trabajos y comunicaciones*, no. 36, 2010, p. 187–202.

LUIS PERALTA, JORGE. "Huellas de disidencia homoerótica en El Unicornio de Manuel Mujica Lainez." *Revista chilena de literatura*, no. 90, 2015, pp. 197–222, <https://doi.org/10.4067/S0718-22952015000200009>.

MUJICA LAINEZ, MANUEL. "Sergio." Penguin Random House Grupo Editorial, 2022.

NIEMETZ, DIEGO. "Aventuras y desventuras de un escritor. Manuel Mujica Lainez en el campo cultural argentino". Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2016.



ARTICLES

MAEVE SHEA

MIDDLEBURY COLLEGE

Maeve Shea is an undergraduate student at Middlebury College majoring in Luso-Hispanic Studies with a minor in French and Francophone Studies. She studied in Cusco, Peru during the fall of 2023, participating in the SIT Peru: Indigenous Peoples and Globalization program, through which she had the opportunity to conduct field research for this independent research project. This research article is her first published work and she hopes to continue studying linguistics and conducting further linguistic research projects in the future.

EL QUECHUA EN LA COMUNIDAD DE HUILLOC: UN CONJUNTO DE FACTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS

MAEVE SHEA

ABSTRACT

El idioma es un aspecto importante de la identidad en cada cultura y este hecho es muy evidente en la comunidad de Huilloc, donde los habitantes están muy orgullosos de su idioma nativo, el quechua. Mi investigación se enfoca en el idioma nativo quechua en la comunidad campesina Huilloc de la provincia de Urubamba en el distrito de Ollantaytambo en Cusco, Perú. La mayoría de los habitantes hablan exclusivamente quechua dentro de la comunidad. La pregunta base de mi estudio se centra en los diferentes usos y contextos del idioma quechua y los factores sociolingüísticos que influyen en el uso del quechua. El objetivo es analizar estos contextos y obtener las perspectivas de residentes huillocueños en relación a los usos de sus idiomas.

Realicé la recolección de los datos del 29 de octubre al 9 de noviembre de 2023, a través de 5 entrevistas semiestructuradas con residentes de Huilloc con perspectivas diferentes sobre los idiomas quechua y castellano. También observé los usos del idioma en otros aspectos de la comunidad de una manera más informal, tomando en cuenta la situación actual del estado lingüístico. De mis entrevistas y observaciones, puedo sacar conclusiones que me ayudan a entender mejor la compleja situación lingüística en Huilloc.

INTRODUCCIÓN

Un idioma es una fuente de poder e identificación para sus hablantes y una entidad en constante cambio. En mi investigación, me enfoco en el idioma quechua en la comunidad de Huilloc, ubicada en el distrito de Ollantaytambo en la provincia de Urubamba de la región Cusco, Perú. Es una comunidad compuesta de alrededor de 1500 personas y el quechua es el idioma nativo de esta población. Sin embargo, existen grandes distinciones entre los usos del idioma en diferentes contextos. La evolución lingüística es un fenómeno inevitable en la investigación lingüística y en este caso hay varios factores que producen cambios dentro de la comunidad y pueden ser interpretados desde perspectivas diferentes.

La familia de idiomas quechua tiene dos ramas diferentes con más de 15 variedades, algunas vivas pero también con algunas ya extintas (Adelaar, 2020). Muchas de las variedades no son inteligibles mutuamente. El quechua que hablan los huilloqueños es el quechua II o quechua sureño (Blum et al., 2023).

JUSTIFICACIÓN

Para justificar mi investigación, quiero subrayar la importancia de entender y estudiar el estado de los idiomas indígenas. En un artículo publicado por las Naciones Unidas, se calcula que más de la mitad de los idiomas indígenas se extinguirán antes del año 2100 (UN Department of Public Information, s.f.). El mantenimiento de estas lenguas debe ser cuidadosamente estudiado para evitar la pérdida total. Junto con la pérdida idiomática está la pérdida de cultura e ideologías que no pueden ser traducidas a otros idiomas. Después de la pérdida de un idioma, es casi imposible recuperar todos los conocimientos e información, por lo que las acciones proactivas deben ser realizadas antes de que sea demasiado tarde.

Hablando con mi padre anfitrión en Huilloc, él me explicó que el quechua de sus abuelos y generaciones anteriores ya está perdido y que actualmente se habla otra forma de quechua. Por eso, él tiene miedo de que se vayan a perder todas las palabras que se usan para leer y entender la naturaleza, con el fin de prevenir la lluvia o como indicaciones para la siembra. Es importante que los hablantes mantengan el quechua en sus vidas para que no se pierda más.

El énfasis de mi investigación en los contextos y usos idiomáticos puede dar una mejor visión del estado del quechua huilloqueño en el futuro. Para evaluar las tendencias lingüísticas y formular una predicción posible, es necesario estudiar las prácticas generales dentro de las instituciones. De esta manera, se puede obtener una buena idea de cómo elaborar estrategias para combatir la pérdida de la lengua.

Por mi formación académica en lingüística y estudios de idiomas extranjeros, estoy muy

interesada en este tema que me parece sumamente importante para el futuro del quechua. Al tener experiencia estudiando otros idiomas, tengo una mejor idea de lo importante que es la influencia de la educación en el aprendizaje de un idioma y cómo esta puede afectar a los hablantes. Aunque no soy quechuahablante, estudié un poco de quechua básico durante mi semestre en Cusco y tengo una gran apreciación por la belleza del idioma.

REVISIÓN DE LITERATURA

Para investigar la situación del quechua y de los idiomas indígenas en general, hay varias fuentes. Hay un artículo en particular que sintetiza los detalles sociolingüísticos del quechua peruano. Es el trabajo de Andrade Ciudad, doctor en lingüística con mención en Estudios Andinos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, titulado “Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano.” A lo largo del trabajo, Andrade Ciudad analiza los datos del censo para describir el estado del quechua en Perú. Un factor muy importante en este proceso es distinguir entre los datos absolutos y los relativos. Los datos absolutos incluyen el número total de hablantes de quechua sin tomar en cuenta la población ni otras inconsistencias. Los datos relativos toman en cuenta la proporción de hablantes con relación a la población total de peruanos para llegar a una cifra más contextualizada. Según las cifras del censo de 2017, Andrade Ciudad nota un crecimiento muy leve de hablantes y brinda algunas razones para este aumento (Andrade Ciudad, 2019).

Primero, presenta los incentivos estatales y el impacto positivo que han tenido sobre el quechua, usando el proyecto de la Educación Intercultural Bilingüe como ejemplo. Otra razón que comparte es la influencia del censo de 2007, en el que muchos peruanos se preguntaron sobre la autoidentificación con un idioma, haciéndoles más conscientes del rol del idioma en su vida. Finalmente, nota que en los últimos años muchas organizaciones sociales y hablantes individuales se han enfocado en el activismo y los derechos lingüísticos, creando un sentimiento de orgullo entre los quechuahablantes. Además, en su artículo, explora las diferencias entre los datos del censo de 2007 y los de 2017, subrayando también las fallas en el censo de 2007 que han sido subsanadas en el de 2017.

Este artículo brinda una buena síntesis de datos del censo que tal vez puedan ser difíciles de entender o interpretar. Además, algunos de sus argumentos están basados en datos y cifras que son difíciles de leer y comprender. En algunos casos, usa tablas para mostrar mejor su argumento, pero no siempre. Aunque es un artículo basado en la interpretación de los datos, hay mucha interpretación personal que va más allá de lo que es aparente en el censo. La mayoría de estas interpretaciones se apoyan en artículos u otros estudios, pero hay mucha distracción de los datos. Este artículo es una buena fuente de información de fondo para investigaciones sobre el quechua porque proporciona datos concretos que pueden ser estudiados y comparados con años pasados. En las secciones que siguen se presentan la pregunta de investigación, la metodología, el resultado y el análisis de datos.

PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA

En cuanto a los posibles factores sociolingüísticos, el presente estudio se enfoca en instituciones públicas y analiza las prácticas lingüísticas dentro de cada campo. Algunos ejemplos de los campos específicos que profundizaré son: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la importancia del turismo en la economía, el Día de los Vivos y las asambleas comunales. Hay mucho que aprender sobre la situación actual del idioma porque los usos tienen mucha influencia sobre el estado idiomático en la perspectiva de los hablantes. Tomando toda esta información en cuenta, planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los diferentes usos y contextos de uso del idioma quechua en la comunidad de Huilloc y cuáles son los factores sociolingüísticos que promueven o no el uso del quechua?

METODOLOGÍA

CONTEXTO

Para contextualizar mi investigación, hay que profundizar en el papel gubernamental en la transmisión y valorización del quechua y de otros idiomas indígenas del Perú. Según el sitio web del Ministerio de Educación peruano, cada niño tiene “derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la que puedan aprender a leer y escribir en su propia lengua y en el castellano –que es la lengua de comunicación nacional– como segunda lengua.” (El Ministerio de Educación, s.f.). Con esta declaración de derechos lingüísticos, la opinión del ministerio en cuanto a la importancia de una educación en una lengua materna es muy obvia. La meta de este proyecto del estado es que “[los estudiantes] puedan comunicarse eficientemente en diversos contextos de interacción social y cultural,” un reto que no siempre ha sido una prioridad del gobierno (El Ministerio de Educación, s.f.). La implementación de estos esfuerzos no ha sido realizada completamente hasta los años 90, cuando se estableció “una política de educación intercultural y de educación bilingüe” en conjunto con la Constitución Política de Perú (1993).

Además de estas políticas educativas, en el año 1975 el Congreso de la República reconoció al quechua como idioma oficial de Perú en el Decreto Ley n.º 21156 (El Ministerio de Educación, s.f.). Con esta decisión política, los quechuahablantes peruanos recibieron reconocimiento oficial de su idioma y la promesa de derechos lingüísticos después de siglos de opresión. Aunque la existencia de esta ley allanó el camino para dar más oportunidades a los quechuahablantes, en los campos de la educación y el trabajo, por ejemplo, todavía se experimentan sesgos lingüísticos y violencia sistemática hacia esta comunidad lingüística.

LA EDUCACIÓN

En la comunidad de Huilloc hay tres escuelas para los niños de 4 años a 18 años. Entre las edades de 4 y 6 años, los niños asisten a una escuela inicial en la que solamente se ense-

ña y habla quechua. Después, de 6 a 14 años, pasan a la escuela primaria y asisten a una escuela pública patrocinada por el Estado. Es en la escuela primaria donde se comienza a implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y por eso la educación es mitad en castellano y mitad en quechua. La escuela secundaria también sigue la EIB. Los niños aprenden en ambos idiomas entre los 14 y 18 años.

En cuanto a la educación superior no hay ninguna opción en Huilloc, todos los estudiantes tienen que mudarse a ciudades como Urubamba o Cusco si quieren continuar sus estudios. Como las universidades se ubican en ciudades, la educación es en castellano, de modo que los estudiantes necesitan una competencia muy fuerte en este idioma. Con la salida de tantas personas jóvenes de la comunidad, también vienen problemas como la herencia de tierras y la falta de personas para trabajar en las chakras. La comunidad entiende la importancia de la educación, pero también tiene miedo a una pérdida de identidad con la salida de los jóvenes hacia las ciudades.

LA ASAMBLEA COMUNAL

La asamblea comunal en Huilloc es una reunión para discutir asuntos de la comunidad. Asistí a 2 asambleas durante mi tiempo en Huilloc, la primera trataba de un concurso de gastronomía de una asociación de mujeres tejedoras y la otra de los eventos del aniversario de Huilloc. Se discutieron todos los detalles en quechua, pero el líder usó muchas palabras en castellano mientras hablaba quechua.

En las asambleas comunales con toda la comunidad, si hay que escribir una ley, regla o documento, primeramente, se hace en quechua. Si tiene que ser entregado al gobierno se escribe después en castellano. A veces, oficiales gubernamentales asisten a las reuniones. En este caso hay una barrera idiomática, porque típicamente no hablan quechua. Aparte de esta influencia de personas de fuera de la comunidad, todo se realiza en quechua.

LA RELIGIÓN

Aprendí que casi todos los servicios religiosos se dirigen en quechua. Asistí a un servicio de los metodistas de la comunidad en el que el pastor y los practicantes hablaban quechua, pero con muchas palabras en castellano. Al ir con una amiga, también investigadora, algunos practicantes hablaron con nosotras en castellano durante y antes del servicio. Todas las biblias estaban en quechua y una mujer nos dio una biblia en castellano para que siguiéramos el servicio.

Tuve la oportunidad de celebrar el Día de los Vivos con mi familia anfitriona y observar sus tradiciones religiosas y los idiomas que usan en sus celebraciones. Ya que no hablo quechua, la familia tenía que hablar castellano conmigo, pero entre ellos y durante las oraciones usaban únicamente quechua. Después de limpiar las tumbas de todos los difuntos de la familia, oraron para proteger las almas de los muertos y también de los vivos.

Al terminar de orar, el padre de la familia nos agradeció, en castellano, que hubiéramos participado y celebrado con ellos.

EL TURISMO

El turismo empezó a establecerse en la comunidad en el año 2012 cuando la hija de la familia, Carlota, fue a Lima para postular a la comunidad de Huilloc como un lugar perfecto para turistas. Algunas de las razones alegadas fueron que en Huilloc aún se usa el traje típico y todavía se habla el idioma quechua diariamente. Los huilloseños querían aprovechar esta oportunidad para compartir su cultura con los turistas y crear un negocio para ganarse la vida sin sacrificar su identidad cultural.

Con la llegada del turismo a la comunidad de Huilloc, llegaron también cambios sociolingüísticos con implicaciones para el idioma quechua. Debido a que no hay turistas quechuahablantes, el castellano se convirtió en una necesidad. El castellano es la lengua franca entre los huilloseños y los turistas. En Huilloc, los turistas participan en una forma de “turismo vivencial” en la que viven con los huilloseños y participan en las actividades cotidianas. Los huilloseños que interactúan con los turistas con frecuencia, sea con el turismo vivencial, la venta de sus tejidos o su trabajo como cargadores para el Camino Inka, deben asimilar su idioma para satisfacer a los turistas, sacrificando el quechua y cediendo al castellano. El turismo es uno de los negocios más importantes en la sociedad de Huilloc, pero después de la pandemia las cifras de viajeros han disminuido por lo que se están buscando varias estrategias para restablecer esta fuente de ingresos.

EL GÉNERO

En muchas comunidades campesinas hay una gran diferencia entre las capacidades lingüísticas de las mujeres y de los varones. Típicamente los varones entienden mejor el castellano porque tienen trabajos que requieren el conocimiento del idioma. Sin embargo, en Huilloc la situación es diferente a causa del negocio del turismo. Ya que la mayoría de las personas que interactúan con los turistas son mujeres, por sus capacidades de tejer y vender sus productos, estas tienen un buen conocimiento del castellano.

DEMOGRAFÍA, MÉTODOS Y ÉTICA

A lo largo de mis 12 días en la comunidad de Huilloc (desde el 29 de octubre hasta el 9 noviembre de 2023), realicé cinco entrevistas semiestructuradas. Me quedé con la familia Laucata. Como es una familia muy conocida, tiene muchos contactos y me ayudó a encontrar interlocutores. Generalmente, Claudio, el padre de la familia, salía de la casa por la mañana para buscar a los entrevistados.

DEMOGRAFÍA

Entrevisté a cinco personas para mi investigación, incluyendo tres varones y dos mujeres

con un amplio rango de edades, desde 34 años hasta una setentañera. Un interlocutor no es de la comunidad, pero trabaja en Huilloc durante la semana y regresa con su familia a la ciudad de Puno todos los fines de semana. Con excepción de él, todos los entrevistados son de Huilloc. Todos tienen una variedad de ocupaciones y un gran rango de experiencias y perspectivas. Entrevisté a dos esposos y también al padre de la esposa, es por eso que tengo varias perspectivas dentro de una misma familia.

MÉTODOS

En cuanto a mis técnicas de entrevista, quería priorizar las respuestas de los participantes, así que decidí no tomar apuntes en mi diario de campo durante la entrevista. Usé mi móvil para grabar todas las entrevistas, con excepción de una. De esta manera, pude escuchar las grabaciones a posteriori para sacar apuntes y subrayar la información más importante y relevante. Mi meta fue dirigir las entrevistas como conversaciones, para que los informantes pudieran hablar honestamente. En una entrevista con una mujer que no hablaba castellano fue necesario un traductor.

LAS ENTREVISTAS

Para ilustrar la estructura de las entrevistas, presento a continuación las preguntas de guía. Es importante notar que las entrevistas fueron dirigidas de una forma semi-estructurada y por eso hubo otras preguntas además de las planificadas.

¿En qué idioma habla usted mayormente?

¿Qué idioma o idiomas aprendió en la escuela?

¿Hay mucha influencia del gobierno en los usos del quechua?

¿Qué factores influyen en su uso del quechua o castellano?

¿En qué idioma puede expresarse mejor?

¿Hay discriminación lingüística en la comunidad?

¿En qué idioma son los servicios religiosos?

¿En qué idioma son los servicios de salud?

¿En qué idioma son las reuniones de la comunidad?

¿En qué idioma se comunican con los turistas mayormente?

¿Hay cambios en cuanto a la perspectiva de la comunidad sobre los usos del quechua?

DEFINICIONES DE LA TERMINOLOGÍA

Antes de continuar, es importante definir algunos términos. Por ejemplo, el concepto de diglosia hace referencia a la existencia de dos idiomas diferentes en una comunidad. En este contexto, hay un idioma que tiene más prestigio social y es percibido como el idioma correcto. La diglosia puede existir cuando los idiomas son oficializados, lo que significa ser reconocido por el gobierno y escrito en las leyes, o cuando no son oficializados. Otro

fenómeno dentro de la diglosia es el uso de los dos idiomas en contextos diferentes. Típicamente un idioma es usado en contextos más formales y el otro en contextos más familiares. Es posible que con la existencia de diglosia haya discriminación lingüística, pero hay casos en los que los dos idiomas coexisten en equilibrio. En el caso de Huilloc hay una diglosia que favorece al quechua más que al castellano. El quechua es usado en casi todos los aspectos de la vida de la comunidad y el castellano es empleado mayormente con las personas ajenas a la comunidad. Sin embargo, se podría argumentar a favor del castellano como idioma de prestigio en la comunidad ya que este siempre ha sido usado para discriminar contra las lenguas indígenas.

Otro término es la sociolingüística, entendida como el estudio del idioma con relación a los factores de la sociedad. Se enfoca en el idioma sin tener en cuenta las reglas gramaticales, tomando en cuenta la realidad de los hablantes y cómo les afectan distintos factores sociales. Es un área de estudios importante para entender las implicaciones de la sociedad en el lenguaje.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

HAY MUCHO ORGULLO POR EL MANTENIMIENTO DEL IDIOMA QUECHUA

Un tema recurrente en todos los entrevistados es su profundo orgullo de su identidad quechuahablante. Su idioma quechua es una de sus identidades más importantes. Por ejemplo, una entrevistada me dijo que siente que sus “tatarabuelos [y] abuelos [les] han dejado el idioma quechua desde los Incas.” (M. Laucata- Quispe, comunicación personal, el 3 de noviembre 2023). Para ellos, “esa idioma quechua no [tienen] que perder. Siempre [tienen] que estar hablando aunque sí [pueden] enviar [a sus] hijos a [otros lugares]. Siempre [tienen] que hablar el quechua,” y por eso mantienen una conexión con sus antepasados (M. Laucata- Quispe, comunicación personal, el 3 de noviembre 2023). Con la llegada de los turistas, quieren compartir su identidad lingüística a través, por ejemplo, de canciones en quechua y mostrándoles otros aspectos de su cultura. Es también una parte fundamental de la vida de los huilloseños transmitir este idioma a sus hijos.

Hay también una tristeza muy fuerte por los jóvenes que salen de la comunidad para estudiar, porque los huilloseños tienen miedo de que pierdan su idioma e identidad. Cuando pregunté a los entrevistados si sienten que habrá una pérdida del quechua, no querían reconocer esta posibilidad, solamente hablaron de la importancia de mantenerlo. Para ellos no es posible imaginar un mundo sin el idioma quechua, que es la base de su identidad.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA CULTURA HUILLOSEÑA SON TRADUCIDOS EN CASTELLANO

Durante mis días en Huilloc, mi familia anfitriona me contó muchos cuentos tradicionales de la cultura huilloseña. Estos cuentos son originalmente en quechua pero para compartirlos con los turistas y otras personas que no hablan quechua, han sido traducidos al castellano. Los miembros de la familia han memorizado los cuentos en castellano para

compartirlos con los visitantes y mantenerlos en la familia.

Hay otros aspectos de la cultura que también tienen que ser traducidos, mayormente para compartir con los turistas. Por ejemplo, el proceso de tejer es muy único para la comunidad. Para poder incluir a los turistas, han aprendido las palabras que describen el proceso. Mi madre y hermanas anfitrionas me mostraron lo que estaban tejiendo, describiendo los pasos y todo lo que estaban haciendo. Ellas usaron el castellano para explicarme el proceso, pero algunas palabras específicas no tienen traducción en castellano de manera que usaron también vocabulario quechua.

EL SECTOR EN EL QUE HABLAN MÁS CASTELLANO ES EL TURISMO

Sin ninguna duda, todos los entrevistados concuerdan en que el turismo es el campo en el que se habla más castellano. Al hablar castellano, es posible tener más éxito, porque no hay turistas quechuahablantes. Es un sector relativamente nuevo en la economía de Huilloc y por lo tanto esta necesidad lingüística es también nueva. Por ejemplo, la mujer anteriormente mencionada que no hablaba castellano, no podía vender sus tejidos fácilmente a los extranjeros.

A pesar de lo que sienten las personas que no hablan castellano, el turismo es visto como un beneficio para los residentes de Huilloc. Pueden compartir su cultura y orgullo con los visitantes y ganarse la vida con los ingresos que reciben por albergar a los turistas o vender sus productos. Es muy interesante que el turismo sea el negocio más exitoso en la comunidad, cuando también es una forma de represión de su idioma nativo, del que están muy orgullosos.

LOS HUILLOQUEÑOS NO CREEN QUE HAYA DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA

Después de entrevistar a varias personas, me comentaron que no creen que exista ninguna forma de discriminación lingüística dentro de la comunidad. Todos hablan el mismo dialecto y de la misma manera. Cualquier discriminación o sesgo contra los quechuahablantes viene de las personas de fuera de la comunidad. En el pasado, la discriminación fue más fuerte contra los quechuahablantes, pero ahora sienten más respeto y tienen más derechos lingüísticos. En mi entrevista con un profesor de educación física, le pregunté si él notaba discriminación lingüística entre los estudiantes. Me dijo que había algunos estudiantes que captan mejor el castellano que otros pero que, aunque hay un rango amplio de capacidades en castellano, nunca había notado ninguna discriminación entre los estudiantes por una razón lingüística.

Aunque todos me han comentado que no creen en la existencia de discriminación lingüística en la comunidad, encontré una contradicción con lo que me dijo una informante. Ella no habla el castellano y me habló sobre sus sentimientos en el negocio del turismo. Las otras mujeres que venden sus tejidos hablan con los turistas y les convencen para

comprarles a ellas en vez de a esta señora quechuahablante. Les dicen a los turistas que sus productos “están más bonitos [y que] el precio es más barato.” (C. – traducido por C. Laucata, comunicación personal, el 8 de noviembre de 2023) A causa de esto, ella siente remordimiento por no haber aprendido el castellano. Cuando le pregunté si hay una fuerte competencia entre las mujeres tejedoras, ella respondió que sí, pero sin embargo ella no cree que haya discriminación entre los huilloseños en cuanto al idioma. Quiero reconocer que es posible que tengamos definiciones diferentes de la palabra discriminación.

ANÁLISIS

EL USO DEL CASTELLANO EN EL TURISMO AFECTA LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA DE LA COMUNIDAD

Es obvio que en Huilloc el castellano está muy fuertemente vinculado con el éxito económico en el negocio del turismo. Esto hace que el castellano esté presente como idioma de poder en la diglosia de la comunidad. Aunque hay mucho orgullo de los quechuahablantes por su idioma, la omnipresencia del castellano históricamente ha oprimido a los idiomas nativos, cambiando la identidad lingüística de las comunidades. En el caso de Huilloc, esta diglosia fue generada por el turismo, el factor sociolingüístico que más afecta los usos del idioma. Es difícil determinar el idioma que posee más prestigio porque todavía hay mucho orgullo de los quechuahablantes por su idioma nativo, pero la importancia del castellano en la sociedad es innegable. El hecho de que los que hablan castellano pueden ganar más dinero en el turismo afecta mucho los sentimientos de los habitantes en cuanto a la importancia del idioma. Ahora mucho orgullo viene del hecho de ser bilingüe en castellano y quechua.

LA OFICIALIZACIÓN DEL QUECHUA CAMBIÓ EL TRATAMIENTO Y LOS DERECHOS DE LOS QUECHUAHABLANTES

El quechua se convirtió en un idioma oficial del Perú en el año 1975. Como consecuencia de esta legislación, hubo cambios en la percepción de los quechuahablantes. También con esta oficialización, los mismos quechuahablantes sintieron un cambio en su identidad. Porque el quechua fue integrado en las leyes oficiales, los quechuahablantes recibieron protección del estado. Este reconocimiento por el estado fue una manera de validar el idioma y los valores de los hablantes. Desde la oficialización, los quechuahablantes tienen mejor respeto y tratamiento en la sociedad peruana, aunque todavía existe la discriminación lingüística fuera de comunidades quechuahablantes.

Los entrevistados me comentaron sobre la aceptación de los quechuahablantes en el pasado. Muchos me contaron la historia de sus padres que no hablaban el castellano y de su deseo de que sus hijos salieran de la comunidad para estudiar porque no habían sentido la misma discriminación lingüística que ellos. Aunque las generaciones anteriores sufrieron muchas injusticias, todos los entrevistados me comentaron que ahora la situa-

ción es mucho mejor. Tienen el espacio y el derecho de estar orgullosos de su idioma y su cultura, algo que no fue posible en el pasado. Muchos están de acuerdo en que la oficialización del idioma quechua ha ayudado a cambiar esta perspectiva pública, notando que ahora el quechua es más respetado y por eso ellos también lo son.

HAY MÁS VALORIZACIÓN DEL QUECHUA

Según mis entrevistas, las generaciones anteriores de quechuahablantes tenían vergüenza de hablar quechua por la discriminación lingüística que sentían fuera de sus comunidades. Como no querían que sus hijos sufrieran de la misma manera, tomaron la decisión de enviar a los niños a las ciudades para estudiar el castellano y así darles una mejor oportunidad académica. Con esta vergüenza lingüística del pasado, muchas personas negaron u olvidaron su idioma nativo.

Hoy en día, la situación lingüística es muy diferente gracias a la oficialización del quechua y a los cambios sociales que afectan el orgullo lingüístico, específicamente en la comunidad de Huilloc. Hay más enfoque en la valorización del quechua en la sociedad y la transmisión intergeneracional tiene mucha prioridad en las familias. Un ejemplo muy fuerte de la revalorización del quechua es la creación e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Con este proyecto del estado, el quechua es parte de la educación en muchas escuelas, dando valor y oportunidades de éxito académico usando su lenguaje materno. Creo que la valorización se debe a muchos factores diferentes, pero todos se juntan para crear un espíritu de orgullo y celebración de su identidad.

LIMITACIONES Y OTROS FACTORES

Aunque estoy orgullosa de todas mis entrevistas y las respuestas que recibí, quiero reconocer algunas limitaciones de mi estudio. Primeramente, usé los contactos de la familia Laucata, a la que estoy muy agradecida, pero a veces sentía que estaba limitada a las personas que ellos conocían personalmente. Pregunté si podía entrevistar a otras personas pero me dijeron que no era posible. La familia Laucata es muy conocida por todos en el pueblo por su trabajo en el sector del turismo y también por su compromiso con la comunidad. Es una familia embajadora de la comunidad.

Otra limitación de mi investigación es el hecho de que tengo tres entrevistas de la misma familia. Aunque todos tienen perspectivas y experiencias diferentes, puede ser que haya sesgos y opiniones que comparten porque pasan mucho tiempo juntos y tienen los mismos valores. No quiero refutar los datos que recibí, solamente quiero reconocer este punto.

Creo que mi identidad como extranjera en esta comunidad también constituye una limitación en la realización de mi investigación. Es posible que los entrevistados no quisieran compartir sus dudas o miedos pertenecientes al idioma quechua porque no querían ser compadecidos. Por último, estudié el quechua durante un semestre pero no hablo sufi-

ciente bien para comunicarme con los entrevistados en su idioma nativo.

CONCLUSIONES

El idioma quechua es un pilar importante en la comunidad de Huilloc y el orgullo que sienten los hablantes es innegable. Hay una diferencia de perspectivas entre los miembros de la comunidad y los que no son huilloqueños en cuanto a sus derechos y al reconocimiento de su idioma. Junto con esta distinción existe también un gran cambio de perspectiva entre las diferentes generaciones. En la comunidad, el sector en que se habla más castellano es el turismo. El conocimiento del castellano es necesario para tener éxito en el turismo porque no hay otra manera de comunicarse con los turistas. La mayoría de los habitantes de la comunidad hablan ambos idiomas, castellano y quechua, pero los mayores hablan el castellano con menos fluidez porque no tuvieron la oportunidad de aprenderlo. Un hallazgo que encontré a lo largo de mi investigación es que el turismo requiere un conocimiento del castellano para poder comunicarse con los turistas, una necesidad que no existía antes de la llegada del turismo a la comunidad.

Los quechuahablantes han sufrido mucha discriminación por su identidad lingüística en el pasado, pero en la comunidad de Huilloc estas heridas generacionales se están curando. El orgullo que sienten por su idioma es muy obvio y quieren compartirlo con cada persona que entra en su comunidad. Es muy emotivo ver a los huilloqueños reclamando su identidad lingüística e incorporando su cultura en el campo del turismo para mantenerla viva para siempre.

RECONOCIMIENTOS

Esta investigación no habría sido posible sin el apoyo académico y personal de una multitud de personas. Más específicamente quiero reconocer a mi familia estadounidense, Luis Castañeda, mi asesor de Middlebury College, toda mi familia de SIT y mi asesora Palmira La Riva González. Tengo la suerte de agradecer también a mis cuatro familias anfitrionas en Perú: mis familias cusqueña, taquileña, amazónica y sobre todo a mi familia huilloqueña quienes me guiaron en esta investigación. Toda la familia me apoyó en mi investigación y sé que este estudio no habría sido realizado sin su sabiduría y voluntad por compartir su vida conmigo.

REFERENCES

ADELAAR, W. F. (2020). "Morphology in quechuan Languages". In Oxford Research Encyclopedia of Linguistics.

ADMIN. (EL 13 DE MAYO 2023). "Turismo Vivencial en Huilloc Alto. Machu Picchu Tours Peru". Recuperado de <https://www.machupicchu-tours-peru.com/experiencias/turismo-vivencial-huilloc-alto>

BLUM, F., BARRIENTOS, C., INGUNZA, A., & POIRIER, Z. (2023). "A phylolinguistic classification of the quechua language family".

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (2004). "Www2.congreso.gob.pe." Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2001.nsf/PorLey/4BE7362E64AB08CD05256EFD008138F9/\\$FILE/11286.PDF](https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2001.nsf/PorLey/4BE7362E64AB08CD05256EFD008138F9/$FILE/11286.PDF)

DETALLES DE AUTOR/A. "Revista del Magíster y Doctorado en Derecho". Recuperado de <https://rmd.uchile.cl/index.php/index/search/authors/view?givenName=Marco&familyName=Espinoza+Alvarado&affiliation=Universidad+de+Chile%2C+Facultad+de+Filosof%C3%ADa+y+Humanidades%2C+Departamento+de+Ling%C3%BC%C3%ADstica%2C+Av.+Cap.+Ignacio+Carrera+Pinto+1025%2C+%C3%91u%C3%B1a%2C+Santiago&country=CL&authorName=Espinoza+Alvarado%2C+Marco>

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). "2018 director y docente ¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura?". La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/reporte_2018-EIB_quechua-cusco-collao.pdf

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (S.F.). "Educación intercultural bilingüe | UMC | oficina de medición de la" La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/educacion-intercultural-bilingue/>

JILL WIGGLESWORTH. "Prof Jill Wigglesworth". Recuperado de <https://findanexpert.unimelb.edu.au/profile/953-jill-wigglesworth>

LAURA, R. (EL 21 DE DICIEMBRE 2021). "La Resistencia de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú". Salud con lupa. Recuperado de <https://saludconlupa.com/noticias/la-resistencia-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-peru/>

PUCP. (S.F.). Luis Florentino Andrade Ciudad. Profesores PUCP. Recuperado de <https://www.pucp.edu.pe/profesor/luis-andrade-ciudad>

ROSA LAURA. "Salud con lupa". Recuperado de <https://saludconlupa.com/miembros/rosa-laura/>

UN DEPARTMENT OF PUBLIC INFORMATION. (S.F.). "The United Nations Permanent Forum on Indigenous Languages". United Nations Department of Economic and Social Affairs Social Inclusion. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/04/Indigenous-Languages.pdf>

VARGAS, D. R. (EL 22 DE OCTUBRE 2022). "Origen y Perspectivas de las Políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Utopía hacia una eib de calidad". Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/869/86969306011/html/>



ARTICLES

MILAN HORTENCIA SUÁREZ

**UNIVERSITY OF
WASHINGTON**

Milan Hortencia Suárez will start their Master in International Studies at the University of Washington in Seattle next fall. They graduated with a Bachelor of Arts in Global & Regional Studies at the university in 2024 with a concentration in Culture, Religion, and Power in the Americas. She has traveled extensively to pursue Hispanic and Lusophone language immersion in Brazil, Spain, and Guatemala. Her article reflects the lifelong commitment to acknowledging the marginalization of underserved populations and investigating their international implications.

CONTEMPORARY COLONIALISM: THE RESISTANCE OF INDIGENOUS RIGHTS ABUSES IN BRAZIL

MILAN HORTENCIA SUÁREZ

ABSTRACT

Settler colonialism continues to endanger Indigenous peoples within the Brazilian state of Mato Grosso do Sul (MS). The exploratory question that led this investigation was: What do Guaraní people do to survive in post-colonial Brazilian occupation? This article foregrounds types of abuses by describing colonialism in MS through the literature review and data collected. The data includes forms of resistance to colonality and methods of cultural preservation. The research questions led the conversations with Indigenous affairs academics and were analyzed through the lenses of human rights, the colonality of power, and Amerindian Perspectivism. Findings include the need to recognize unique protections of the rights of Indigenous peoples and the demarcation of their territories. Brazil requires unified actions of decoloniality to restore Indigenous sovereignty and implement ancestral knowledge.

INTRODUCTION

This investigation of abuses against the most populous Indigenous groups in Mato Grosso do Sul, Brazil aims to reframe commonly held narratives by the European-dominated populace in academia through scholastic testimonies at Universidade Federal do Mato Grosso do Sul in Campo Grande. It begins by contextualizing the colonialism of South America within Brazil and Mato Grosso do Sul. The research then describes the methodology of the qualita-

tive and ethnographic research that took place in Campo Grande in 2023. This article then foregrounds Indigenous human rights abuses that take place in the state with a literature review that covers the meanings of coloniality, war capitalism, human rights, decoloniality, and Amerindian perspectivism. It distinguishes traditional human rights from the human rights of Native people. Following that, the observations delve into the findings on Indigenous resistance and struggles in post-colonial Brazil. The conclusion of the article describes how communities maintain their culture to fight for a future of decoloniality, proper territorial demarcation, and Indigenous rights protections. The pervasiveness and danger of the human rights abuses taking place in Mato Grosso do Sul indicate that protections for Indigenous populations are necessary to decolonize (the previously Indigenous) Latin America.

The realities of Indigenous peoples in Brazil are inextricably linked to their subordination under Portuguese and Spanish rule. The current generation grapples with their circumstances as they look towards the future, despite the unjust treatment of their antecedents. The Western conceptualization of Brazil's Indigenous communities has been based on Portugal's settlement, rather than by the oral histories and traditions of their people. Much like the idea of *Terra nullius* and the myth of the New World in the Western hemisphere, Eurocentricity perpetuates narratives that view Indigenous mistreatment or the trafficking of Africans as necessary evils that resulted in the good of Western economic advancement, such as in the case of the East India Company (Beckert, 2014). Most of the labor of colonial Brazil came from trafficked African people as Indigenous groups were the victims of genocide, disease, and displacement. However, these thousands of ethnic groups developed medicine, shelter, and religion to care for their societies in the pre-Columbian epochs. While they were not yet connected by expansionism at the beginning of the 16th century, Indigenous residents were thoroughly connected to their land through oral histories. Yet, the corroborated chronology held in the public psyche supersedes the cultures' multifaceted past. Since Portugal's rule, the Brazilian occupation of Indigenous land has renounced the territories, sovereignty, and human rights of Natives. The repercussions of globalization include a lack of protections for Indigenous groups in Brazil and their descendants, promoting a contemporary sense of coloniality.

METHODOLOGY

Understanding the nature of the human rights abuses committed against Indigenous groups within Mato Grosso do Sul requires both a literature review and a survey of local knowledge. This research seeks to collect residents' expertise through informal interviews and ethnographic observations. The three academics interviewed at the Universidade Federal do Mato Grosso do Sul had studied Indigenous affairs, providing an informed perspective on modern decoloniality. The findings included literature excerpts, formative historical events, and information in the public domain. The generated data focused on the treatment and cultural preservation efforts of Kadiwéu and Guaraní people in both colonial

and post-colonial Brazil. A key aspect of the qualitative inquiry was guiding informed conversations with the opinions of the interviewees, not relying on preconceived notions.

The sources used in the data-gathering process challenge the colonial ideal of racial democracy in Brazil. Since journalistic data and government reports haven't holistically charted Indigenous suffering, the research can be appropriately measured using ethnographic observations. Data gathered from academics in Indigenous affairs removed the concern for censorship and fulfilled the aims of this study by illustrating the importance of this topic.

Results are then analyzed through the concepts of human rights, the coloniality of power, and Amerindian perspectivism. Applying a critical lens to the observed data assigns social responsibility to Brazilians amid the augmenting of human rights abuses of their Indigenous populations in Mato Grosso do Sul.

This study aimed to gather data representative of Indigenous thought. Yet, the data collected came primarily from scholastic sources who were not all Indigenous themselves. Educational, economic, and racial privilege had the potential to affect the observed outcomes, even though the most affected are Indigenous people currently on their ancestral lands. It is essential that the interactions that contributed to this research were held only with such consenting academics. Conversations with Indigenous community members mainly pertained to their livelihoods and art forms, not the topic of human rights, and were therefore not recorded. Academic sources being cited were informed of the topic of research and volunteered their time as educators of Indigenous affairs.

INDIGENOUS HISTORY IN MATO GROSSO DO SUL

Indigenous groups have suffered in the form of documented and undocumented human rights abuses and violence, as over 60% of Indigenous murders in Brazil occur in Mato Grosso do Sul (*O Progresso*, 2016). The continued human rights abuses are also significant as the nation scales its international status and economy. It's the largest South American nation and one of the original countries in the geopolitical BRICS (Brazil, Russia, India, China, and South Africa) alliance. Despite the need to restore the rights of the people who've occupied the land since time immemorial, newly developed markets have been prioritized over the populations of Black and Indigenous People of Color (BIPOC). Figure 1 indicates how 46,000 Indigenous people remain in only 0.1% of Mato Grosso do Sul (*O Progresso*, 2016). The violent displacement of Indigenous people from their ancestral lands joins a host of rights that are being violated for a postcolonial state to realize its economic progress. Protections for Native populations are necessary to decolonize the once-fully Indigenous Latin America.



1. Note. This illustration establishes that the Guaraní and Kaiowá occupy 35,000 of the 35,000,000 hectares in Mato Grosso do Sul. The Guaraní and Kaiowá, the 2nd largest Indigenous population in Brazil, aren't estimated to exceed living on 900,000 hectares in the whole country

Brazil's economic trajectory developed subsequently to its establishment of imperialism, globalization, and racial hierarchy. The human rights abuses faced by Indigenous groups resulted in coloniality, as described by sociologist Aníbal Quijano in *Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America* (2000). Decolonization efforts are then the contemporary manifestations against these unequal power structures. Implementing Amerindian Perspectivism — coined by anthropologist Eduardo Viveiros de Castro in 1996 — is how decoloniality is observed in mainstream society. These schools of thought bring Brazil's neglect of Indigenous people to the forefront while establishing that civilizations are a singular facet of the Earth itself.

RACIAL DIVISIONS BY COLONIALISM

To justify contemporary coloniality in Mato Grosso do Sul, the negation of Indigenous rights and humanity was established at the inception of Portuguese colonization. Although Indigenous history didn't begin in the 16th century, Brazil's modern socio-economic hierarchies established by the idea of race did. Quijano described that the coloniality of power began with settlers generalizing the millions of Native and trafficked African people in the Americas using socio-historical identities (2000). The people of color were forced to participate in the nation-building of Brazil and were barred from political participation. The newly-formed states placed people of color under the rule of newly formed states, configuring "a new global model of labor control, and in turn a fundamental element of a new model of power to which they were historically structurally dependent," (Quijano, 2000, pg. 535). If an ethnic group was deemed undeserving of its sovereignty, narratives built upon racial prejudice dominated that population's integrity on the new world stage.

Furthermore, “war capitalism” as described by historian Sven Beckert illustrated the violent tactics the minority population of colonizers used to commodify labor and resources in the Americas. War capitalism drew from the human rights abuses committed while creating the European settler’s slave-driven labor force (Beckert, 2014). This marks the inception of the white settler’s subjugation of foreign people while profiting off foreign land. The enslavement and land expropriation gave rise to exported products such as cotton, which became a necessity in affluent societies abroad (Beckert, 2014). This began Brazil’s economic reliance on Indigenous land and labor, commodifying a rich cultural landscape into riches for Brazil’s elite even today. The dwindling Indigenous population and expatriated Africans were stripped of their social fabric and embedded into the workforce of the open market system during Brazil’s economic globalization.

Povos originários (populations native to Brazil) deserve protection from the harmful effects of enslavement and genocide, in addition to attaining their innate human rights. Although human rights are recorded in the Universal Declaration of Human Rights of 1948 by the United Nations, Amerindian perspectivism expands on the Indigenous application of these rights. Indigenous non-anthropocentrism explains why *povos originários* want to own their land though they do not overdevelop it; they want the land because they are the land itself. Professor of Portuguese studies Idelber Avelar summarized Viveiros de Castro’s theory in sharing “that although we see ourselves as persons, that perception differs from the way other species perceive us and themselves. Jaguars too see themselves as persons... in Amerindian perspectivism we have a whole system altogether, where the subject position itself is variable,” (Avelar, 2013, par. 18–19). Indeed, Indigenous scholars have their definitions of Indigenous rights, as elaborated in the *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Autoria, Autonomia, Ativismo* (2020). Tupinambá historian Casé Angatu Xukuru Tupinambá in the chapter “Carama suí ïe’emonguetás ïe’engaras” (titled in Tupí) credits “na luta pelos Direitos do Povos Originários, especialmente o Direito ao Território, Alteridade e Autonomia” to “Parentes Zapatistas em Chiapas (México) que lutam pela autonomia e Alteridade de seus Territórios,” (*Literatura Indígena Brasileira Contemporânea*, 2020, p. 62).

COUNTER-COLONIAL OBSERVATIONS

The effort to prove the pervasiveness of coloniality in Mato Grosso do Sul’s Indigenous communities was carried out by ethnographic surveys of academic’s knowledge in Campo Grande. Opposing Eurocentric legacies of silencing local *povos originários* meant that the data collected is entirely dedicated to fighting misconceptions of Indigenous sovereignty and freedoms. Each source confirmed the need for decolonization and protections for Indigenous rights. They vary in their opinions of addressing these topics, just as their academic specialties and affiliations vary.

QUALITATIVE

Informal academic conversations with students and lecturers at Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) provided ample grounding for the Indigenous human rights abuses. The first of which was Benilda Vergília Kadiwéu Examelexe, a Social Anthropology Master's student at UFMS and an Ejiwajegi Kadiwéu artist. Her background in design and entrepreneurship is demonstrated in her work for the *Fundo de Mulheres Indígenas do Brasil*. A cultural practice of her people that she shared is less common due to colonialism is pottery. As resources in the Pantanal region became scarcer for Indigenous groups, her art has moved to accessible mediums such as canvas totes and cotton t-shirts. While their land rights have been rescinded, they bore the creativity needed to preserve culture, economy, and expression.

Another unique feature of Examelexe's testimony was how history is made into the designs of the very art being produced. She described her people as skilled horse riders and warriors. Because of this, the Kadiwéu were sought out as allies by the Portuguese to go into battle during the Paraguayan War. The Kadiwéu were to receive land demarcation rights as their compensation for assisting in the war, affirming their contributions and their rights to the land that was fought for. Sharing their horseback riding techniques ultimately led to their collective victory. Still, they were not granted their land demarcated when the new borders were formed (B. Examelexe, Ejiwajegi Kadiwéu, Porto Murtinho, Pantanal region of Mato Grosso do Sul, personal communication, August 23, 2023). She represents this history in her designs, namely in the Indigenous female art collective she has co-created.

Tatiana Azambuja Ujacow Martins is a human rights & law professor, author, and lawyer in Campo Grande. Ujacow's presentation began with an anecdote about Indigenous inequality from her childhood and transitioned into a discussion of statistics on Indigenous affairs in the state. The anecdote discusses the reasoning behind her career in Indigenous human rights defense and education as well as the title of her book *Direito ao Pão Novo*. The title *Rights to Fresh Bread* is inspired by her hometown where Indigenous people would ask households for their old bread to feed their families. The state of Mato Grosso do Sul is home to the third largest Indigenous population of the country (13%) where only 0.6% of the state's territory is demarcated as Native land. She grew up not knowing why they would ask for expired food, rather than seeking fresh food. Eventually, she realized that her Indigenous neighbors deserved equal rights— not just the means for survival. The chronic inability to adequately nourish Native people in Mato Grosso do Sul stems from the reshaping of the predated agricultural system. Self-managed territories where the yields of farm plots would circulate within the community. The sustainable farming of Native species was replaced by agrobusiness monocultures that have regressed food production to unsustainable methods due to globalization.

Alongside Examelexe, history Master's student David de França Brito from UFMS also sha-

red his unique perspective on the causes and solutions to Indigenous rights violations. His response for how Indigenous sovereignty should be recognized and respected by the Brazilian government depends on the contact groups have had with settlers. It looks differently on an Indigenous geographic level, rather than on the state or federal government level. In his opinion, solutions should be hyper-individualized, never generalized, when respectfully addressing Indigenous sovereignty/human rights. França de Brito explained that Companhia Matte Larangeira had used Kaiowá & Guaraní land and labor to export *erva-mate* to international markets. Different groups, even in the same state, have different legacies with colonialism. Some met colonizers 300 years ago while others met imperialists 100 years ago, not including the thousands of ethnic groups sharing the continent. This resulted in varying relationships with colonial powers, wherein some groups are now better adjusted while others continue to suffer more (D. Brito, personal communication, August 23, 2023). In being subjected to the negation of their human rights for varying periods, the needs of some groups are distinct from others in the state.

ETHNOGRAPHIC

Ethnographic data points complemented the conversations regarding the loss of rights of Indigenous Brazilians in Mato Grosso do Sul. The *aldeia urbana* named Bairro Marçal de Souza is a community for Kadiwéu people in Campo Grande, where cultural artifacts are held in the *Memorial da Cultura Indígena*. Their book collection held Indigenous resources, including the book *Cartilha de Direitos dos Povos Indígenas* written by lawyers who specialized in Indigenous rights for the Permanent Commission of Indigenous Affairs (*Comissão Permanente de Assuntos Indígenas* - COPAI) in 2012. The COPAI was established by the Order of Lawyers in Brazil (*Ordem dos Advogados do Brasil* - OAB) in Mato Grosso do Sul, a non-state entity that serves the public at the federal level. Its contents maintain relevance due to the goals of the human rights described having yet to be enforced. Their art collection displays items for sale that have been made by the Kadiwéu people living in the community. Each case in their collection holds descriptions of the significance of the history behind the artifacts, a first-hand account of cultural relevance. These descriptions are a part of a larger tradition of oral history, a valuable form of storytelling.

From the Bairro Marçal de Souza: Memorial da Cultura Indígena, COPAI's *Cartilha de Direitos dos Povos Indígenas* outlined issues that affect the state's *povos indígenas* and defined their unique human rights. The resource was available to those served at the community center and non-Native visitors seeking information. The book detailed human rights protections relevant to those living there such as the United Nations' 2007 Declaration on the Rights of Indigenous Peoples and the rights defined in the Federal Constitution of 1988 articles. It presents human rights "como dignidade, educação, saúde, cultura, moradia, lazer e tantos outros" (such as dignity, education, health, culture, housing, leisure, and many others) (COPAI, 2012). Marçal de Souza's library also included the book *A Cidade como local de afirmação dos direitos indígenas* (The City as a Locale for the Affirmation

of Indigenous Rights) by the Comissão Pró-Índio de São Paulo (Pro-Indian Commission of São Paulo) & Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos (Gaspar Garcia Center for Human Rights). Financially supported by the European Union and OXFAM, it aims to discuss how an urban city like Campo Grande can create policies that would protect the Indigenous people who relocate to cities. It details the rights Indigenous people should have beyond ones regarding physical and cultural safety. The discussion of these rights uncovered a theme of laws protecting Indigenous people being neglected by the government.

No âmbito estadual, apenas o Mato Grosso do Sul desenvolveu um programa que beneficiava expressamente índios nas cidades: o subprograma “Casa do Índio” (do programa habitacional “Che Roga Mi” para atendimento à população de baixa renda) que se destinava: *“à construção ou melhoria habitacional da população indígena no Estado, respeitadas as suas especificações culturais, podendo atender também aos índios desaldeados”*... Foi por meio desse programa que se viabilizou a implantação do Conjunto Habitacional Água Bonita na cidade de Campo Grande. No entanto, essa política parece não ter tido continuidade, já que em 2003 o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul instituiu o programa “Novo Habitar” com o objetivo de *“diminuir o déficit habitacional do Estado de Mato Grosso do Sul, atendendo preferencialmente à população com renda de até três salários mínimos”*... que diferentemente do decreto de 2000 não faz menção específica aos “índios desaldeados” ou índios vivendo na cidade. E o fato é que nenhuma outra aldeia urbana foi viabilizada pelo governo estadual.

The “Indigenous House” program was instituted in 2000 to promote culturally adequate housing for low-income Native people in the state. In 2003, a new program made Bairro Marçal de Souza the only aldeia urbana instated by the state government’s decree (CPISP, 2013).

Although the Memorial da Cultura Indígena’s art display included pieces for sale, they represented the modern implementation of Indigenous culture in contemporary Brazilian society. Having such items on display continues the existence of ancient art forms and their role in the region’s cultural history. The Kadwéu ceramic pottery is widely recognized in Brazil and threats to its reproduction reflect an encroachment on their rights to cultural representation.



2. Note. This figure describes how the ability to reproduce traditional art allows them to “reaffirm cultural traditions and preserve the ethnic identity of the group”.

CONCLUSION

Mato Grosso do Sul’s diverse Indigenous population made a copious setting to observe the systemic human rights abuses that have taken place in Brazil due to the country’s lasting adherence to coloniality. The coloniality of power, war capitalism, and racial hierarchies continue to exist in the post-colonial nation of Brazil. The burden of Indigenous groups to subordinate themselves to economic exploitation and cultural erasure negates their human rights to instead prioritize the state’s desire to employ imperialism, capitalism, and urbanization. Native communities facing mistreatment require urgent and sweeping change so future generations do not also live in a ceaseless state of trauma. Activists, scholars, and ordinary citizens choose to reject centuries of mistreatment and utilize the wisdom of Native people to decolonize the state, despite a history of disenfranchisement. Affirming their rights to land, safety, and life through a meticulous level of consideration would allow for Brazil’s narrative of a racial democracy in a post-colonial state to approach accuracy. The work of restoring Indigenous sovereignty is a task that would require dedication, however not nearly as taxing as maintaining the nationalistic hierarchical power dynamics brought about in the sixteenth century.

REFERENCES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES CIENTÍFICOS. (2020). "Literatura indígena contemporânea: Autoria, Autonomia, Ativismo." 2020. ABEC Brasil.

AVELAR, IDELBER. (2013). "Amerindian Perspectivism and Non-Human Rights." Tulane University Press.

BECKERT, S. (2014). "The Empire of Cotton: A Global History" [eBook edition]. Alfred A. Knopf.

COMISSÃO PERMANENTE DE ASSUNTOS INDÍGENAS. (2012). "Cartilha de Direitos dos Povos Indígenas." Ordem dos Advogados do Brasil.

QUIJANO, ANÍBAL. (2000). "Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. International Sociology Vol. 15(2)", 215-232.

UJACOW, T. (2023, AUG. 25). "Lecture about the 2023/2026 government transition – Perspectives and Challenges [Guest lecture]." Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

[UNTITLED GRAPHIC]. (2016). "O Progresso." <https://www.progresso.com.br/cidades/60-dos-assassinatos-de-indigenas-do-brasil-sao-no-ms/198851/>

60% DOS ASSASSINATOS DE INDÍGENAS DO BRASIL SÃO NO MS. (2016, JUNE 26). "O Progresso." <https://www.progresso.com.br/cidades/60-dos-assassinatos-de-indigenas-do-brasil-sao-no-ms/198851/>

(2013). "A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas". Comissão Pró-Índio de São Paulo & Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos.

(2023). Cerâmica Kadwéu [Pottery]. Bairro Marçal de Souza: Memorial da Cultura Indígena. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.



ARTICLES

KATHERINE ELIZABETH VALLEJO SALGUERO

**FLORIDA INTERNATIONAL
UNIVERSITY, UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE MADRID**

Katherine Elizabeth Vallejo Salguero es una joven española-ecuatoriana recientemente graduada en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación por la Universidad Autónoma de Madrid. Tras su estancia en la Universidad de Florida, motivada por su pasión por los idiomas y con el apoyo de la Dra. Melissa Baralt, quiso contribuir en la enseñanza de segundas lenguas, dando lugar a este artículo.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A TRAVÉS DEL ENFOQUE POR TAREAS EN LÍNEA: EL USO DE ZOOM PARA LA ENSEÑANZA BASADA EN TAREAS INTERACTIVAS

KATHERINE ELIZABETH VALLEJO SALGUERO

ABSTRACT

La enseñanza de segundas lenguas sigue siendo de gran relevancia con el paso del tiempo. Los métodos tradicionales de enseñanza o la realización de ejercicios gramaticales no siempre suplen las necesidades de los estudiantes, que en muchos casos se frustran al no ver mejoras en su competencia comunicativa. En este artículo pretendo explicar el modelo *Task Based Language Teaching* (TBLT)/ Enseñanza basada en tareas; demostrar qué es una tarea y mostrar cómo este método se puede implementar para la enseñanza en línea. Mi meta es contribuir a la enseñanza de español como segunda lengua a través del enfoque TBLT.

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, se ha puesto especial énfasis en la enseñanza de segundas lenguas en la educación, lo que ha resultado ser una gran ventaja tanto en el ámbito personal como en el profesional. Hoy en día, esa importancia no se ha perdido, de hecho ha tomado aún más valor dado el mundo tan globalizado, multicultural y multilingüístico en el que vivimos. Por eso que el Español como Lengua Extranjera (ELE) y la adquisición de segundas o terceras lenguas son de tanta utilidad. En este contexto, cabe destacar la enseñanza por tareas, conocida por sus siglas TBLT en inglés (“Task-based Language Teaching”), como un marco metodológico para lograr mejores resultados en la adquisición de una segunda

lengua por parte de los estudiantes. La razón de su importancia se comenta con más profundidad en las siguientes páginas de este artículo.

Es fundamental mencionar la reciente situación de emergencia sociosanitaria vivida mundialmente, con la Covid-19. En el ámbito educativo, tuvo un impacto enorme en la forma de enseñanza a nivel mundial, lo que llevó a la implementación de la educación en línea, que ya existía anteriormente aunque no estuviera tan presente. Durante la pandemia, vimos cómo millones de estudiantes tuvieron que cambiar su modo de estudio de una modalidad presencial a una modalidad completamente en línea. Esto no solo fue un gran reto para los estudiantes, sino también para el profesorado. En una recopilación de quince estudios, González-Lloret, Canals y Pineda (2021) muestran cómo los profesores tuvieron que rediseñar su metodología para que sus estudiantes lograran sus objetivos de aprendizaje con capacidades y plataformas limitadas. Los estudios también muestran el alto nivel de cambio en la metodología de enseñanza de los profesores de idiomas, algo que supuso para estos profesionales un reto muy grande. Mientras se publican más estudios y/o colecciones de estudios que detallan qué nuevas metodologías de enseñanza fueron beneficiosas para los alumnos, existe aún la necesidad de ejemplos concretos de tareas comunicativas que un profesor o profesora de ELE, puede usar y cómo llevarlo a cabo en el contexto de una plataforma de videoconferencia que permite la comunicación sincronizada, como es el caso de Zoom.

Este artículo profundiza en lo que es la definición de TBLT y en cómo es la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras a través del enfoque por tareas. Pretendo explicar y ejemplificar cómo esta metodología se puede implementar en enseñanza en línea y lo mucho que esto beneficiaría a los estudiantes de ELE y también, cómo les motivaría y mejoraría su competencia comunicativa. Para ello, usaré un ejemplo concreto de una tarea pedagógica que diseñé en una clase de TBLT en la Universidad Internacional de Florida y mostraré cómo la llevé a cabo a través de Zoom. Además de dar a conocer esta metodología, me gustaría ofrecer un ejemplo exitoso de este enfoque y cómo fue su puesta en práctica.

LA DEFINICIÓN DE UNA TAREA

En primer lugar, cabe explicar y definir qué es la enseñanza de una lengua a través del enfoque por tareas (TBLT). Según la Asociación Internacional para la enseñanza a través del enfoque por tareas (IATBLT), se trata de un marco educativo para la teoría y la práctica de la enseñanza de una segunda lengua o lenguas extranjeras. Esta metodología se basa en el significado y para ello recurren al uso de tareas comunicativas como unidad principal para, a partir de ellas, determinar las necesidades educativas y los objetivos curriculares, para diseñar actividades lingüísticas en el aula y para evaluar las competencias comunicativas. Es decir, este enfoque educativo, a diferencia de los métodos tradicionales y de los que se usan actualmente en la mayoría de las escuelas, desafía la enseñanza de lenguas extranjeras basada en la gramática para centrarse en el significado.

Dicho esto, debemos definir primero también qué es una tarea. Dado que hay muchas definiciones de tarea, en este caso nos centraremos en la definición de Ellis, en la cual explica que para que una tarea sea una actividad de enseñanza de una lengua esta debe seguir cuatro principios: su objetivo principal debe ser el significado, debe haber algún tipo de vacío comunicativo, los estudiantes deben emplear sus propios recursos y debe tener un resultado que no sea solo el uso de la lengua. (Ellis 2009, p. 223). Además, tal y como Long (2014) explica, una tarea en este enfoque educativo se define con su significado convencional y no técnico, o sea, se entiende como una actividad diaria y no como una actividad pedagógica.

En este contexto entendemos que la enseñanza de una lengua a través del enfoque por tareas es una metodología o enfoque educativo basado en el significado y no en la gramática, por ende esta metodología se centra en la competencia comunicativa del alumno. Para ello, el estudiante debe desarrollar la tarea –entendida como un trabajo diario y no pedagógico– que tendrá un vacío u objetivo a resolver por el alumno con sus propios recursos (lingüísticos); de esta manera la tarea realizada no solo tendrá un resultado productivo a nivel comunicativo, sino también le proporcionará conocimientos que podrá trasladar a su vida diaria, siendo este el objetivo principal de la metodología TBLT. Un ejemplo de esto sería que el alumno/alumna realice la lista de la compra, esto requerirá que se base en sus propios conocimientos, tiene un vacío lingüístico (ya que no se especifican los alimentos que debe comprar) y tiene un resultado tangible, ya que dispondrá de una lista escrita con vocabulario y se centra en el significado. Aun así, ¿cuál es la diferencia entre una tarea y un ejercicio? ¿Cómo es la metodología de la enseñanza de una lengua basada en tareas?

Para el diseño de este tipo de tareas, contamos con varios modelos: Ellis (2003), Willis (1996; 2012) y Nunan (2004). Ellis propone que el diseño de una tarea ha de tener tres partes: fase previa a la tarea, fase durante la tarea y fase posterior a la tarea, pudiendo encontrar en esta última un enfoque en la forma, donde se puede enseñar la gramática de una manera explícita. Ellis prefiere que la gramática explícita se haga después de una tarea: destaca que el profesor o la profesora puede mencionar contenidos de gramática en cualquiera de las tres fases (Baralt y Bravo, 2016; Baralt y Morcillo, 2017; Ellis, 2003). A diferencia del modelo de Ellis, Willis hace mayor hincapié en la fase posterior a la tarea y, aunque mantiene las tres fases, difieren un poco de las de Ellis dado que propone un ciclo de la tarea que, a su vez, consta de la tarea, la planificación y el informe. El modelo de Willis es bastante estricto con respecto a cuando se debe introducir la gramática explícita – solo se hace después de una tarea Baralt y Bravo (2016). Por eso, propone una fase en la que se hace un enfoque en el lenguaje que a su vez se divide en análisis y práctica. Por último, el estudio de Nunan (2004) difiere bastante de estos dos modelos previos y establece diferentes fases: creación del bosquejo (presentar el tema), realizar una práctica controlada de vocabulario y elementos gramaticales, practicar una escucha auténtica (ejemplos reales), enfocarse en los elementos lingüísticos, proporcionar una práctica más libre y finalmente realizar la tarea. Aunque algunos estudiosos

consideren el modelo de Nunan más apropiado para contextos que siguen una tradición confucionista —escuelas que mantienen el método educativo tradicional— lo importante es que el profesor o la profesora sepa que tiene varias opciones metodológicas con las cual puede implementar una tarea en el aula de ELE.

CÓMO IMPLEMENTAR UNA TAREA EN EL AULA DE ELE: EL MARCO METODOLÓGICO DE ELLIS

Dicho esto, el modelo de Ellis (2003) en general es el más usado por su simplicidad: se divide en tres fases. El objetivo de la fase previa a la tarea es iniciar una conversación e incentivar a los estudiantes a participar en ella. Por lo tanto, se pueden emplear diferentes técnicas, por ejemplo, el profesor o profesora puede comenzar contando una experiencia personal relacionada con el tema a tratar y preguntar a los estudiantes por experiencias similares. Al iniciar la clase de manera más dinámica e informal, los estudiantes estarán más predispuestos a participar, además, al no comenzar abordando cuestiones gramaticales, no sentirán la presión ni el miedo de cometer errores y es más probable que se involucren. Sin embargo, también se puede dejar esta estrategia para el final y comenzar introduciendo el tema y haciendo una lluvia de ideas con relación al tema propuesto para posteriormente, si se desea o se dispone del tiempo necesario, introducir las experiencias personales. Por ejemplo, en la misma tarea de hacer la compra se puede comenzar preguntando por palabras que ven en el supermercado o por frases que usan al hacer la compra. El profesor pasa a la fase siguiente durante la tarea, en la cual los estudiantes llevarán a cabo las instrucciones que han recibido previamente, mientras el profesor supervisa y ayuda si es necesario. Finalmente, y tras terminar la tarea, el profesor o la profesora guía a los estudiantes y comienza la fase posterior a la tarea, en la cual los estudiantes explicarán y mostrarán el resultado de su tarea. En esta fase final hay varias estrategias posibles; se puede hacer un enfoque de forma explícita, como por ejemplo explicar a fondo estrategias gramaticales o vocabulario empleado durante la tarea y también se pueden mostrar ejemplos reales en formato de vídeo o audio, entre otros. Por ejemplo, si la tarea ha sido realizar una lista de compra, en la fase posterior a la tarea se puede hacer un enfoque en el lenguaje centrándose en las expresiones que se utilizan normalmente y se podría añadir un ejemplo real con la reproducción de un audio de alguien haciendo la compra.

En resumen, escribir la lista de la compra se ajusta a la definición de lo que en TBLT se considera una tarea. Tiene como objetivo principal el significado, dado que los estudiantes tienen que expresarse, comunicarse y crear su propio significado. Hay también un vacío comunicativo, puesto que han de tomar notas. Además, los estudiantes usan sus propios recursos, recomendaciones, selecciones, no están repitiendo lo que dice el profesor o un libro. Finalmente, hay un resultado claro, algo que pueden mostrar a su profesor o profesora, en este caso la lista de la compra.

La metodología para implementar esta tarea sigue el modelo de Ellis con sus tres fases. Durante el desarrollo de la tarea, preparé dos opciones de elemento sorpresa que tienen

como objetivo incentivar y motivar a los estudiantes (además de tener un sentido lúdico). Nota que, en la fase final, hay un plan para repasar la gramática de una manera explícita y después de eso, un ejercicio de práctica gramatical.

¿PUEDE HABER EJERCICIOS GRAMATICALES EN TBLT? ¡SÍ!

Siguiendo el ejemplo proporcionado más adelante (Figura 1) profundizaré en la cuestión planteada previamente, ¿cuál es la diferencia entre una tarea y un ejercicio? Pues bien, una tarea, tal y como también he explicado previamente, tiene que cumplir cuatro requisitos: su objetivo principal debe ser el significado, debe haber algún tipo de vacío comunicativo, los estudiantes deben emplear sus propios recursos y debe tener un resultado que no sea solo el uso de la lengua. En este caso la tarea llevada a cabo está centrada en el significado, ya que su objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de dar indicaciones y seguir las. Además, hay un vacío, puesto que el compañero debe averiguar cuál es el destino final y también aquel que da las indicaciones debe averiguar cómo guiar adecuadamente a su compañero, ambos están sirviéndose de sus propios recursos para llevar la tarea a cabo y finalmente ambos obtienen un resultado más allá del lingüístico, que en este caso es el conocimiento de un nuevo medio de transporte y como utilizarlo.

Un ejercicio, al contrario, es cualquier actividad o práctica que no cumpla con estos cuatro requisitos. Puede ser una práctica gramatical, prácticas o drills fonéticos, un análisis meta-lingüístico (por ejemplo, circular todos los verbos en el texto que estén en el modo subjuntivo y reflexionar sobre por qué). Lo importante es el tiempo: idealmente, se hace un ejercicio después de la tarea comunicativa – es decir, en la fase final de la tarea (Baralt y Bravo, 2016), para así ayudar a fomentar la concienciación del estudiante, para que se percate de las formas que necesita para comunicarse.

La tarea explicada previamente se basa en la hipótesis del reconocimiento de Schmidt (1990), la hipótesis de la producción de Swain (1995) y la hipótesis de la interacción de Long (1996). Los estudiantes, a través de una tarea, se darán cuenta de las formas que necesitan para completar esa tarea. Durante el momento de necesidad o después de una tarea, el profesor o la profesora tiene varias opciones metodológicas (como un ejercicio explícito después de la tarea) para ayudar a los estudiantes a darse cuenta de formas y/o mejorar y rectificar sus errores. Todo esto se centra en la importancia de emplear la segunda lengua o lengua extranjera durante el desarrollo de una tarea, donde el profesor o la profesora puede orientar las relaciones entre forma y significado. Según Samuda (2009), las tareas deben enseñarse en un contexto comunicativo que promueva el uso de la lengua para que así el área del cerebro relacionada con el desarrollo y aprendizaje se active y la competencia comunicativa mejore. Es por eso por lo que la fase previa y posterior a la tarea son de vital importancia.

En otras palabras, la enseñanza de la lengua a través de tareas no solo debe cumplir los cuatro requisitos para que la actividad pedagógica propuesta sea una tarea, sino que tam-

bién debe enseñarse en un contexto comunicativo que requiera que el estudiante relacione forma y significado conjuntamente y no de manera aislada. Como hemos visto, si no se proporciona un contexto los estudiantes no están más que resolviendo ejercicios sin un fin determinado, por lo que su cerebro no adquirirá la competencia comunicativa que se busca, y por ende no mejorarán su conocimiento del lenguaje. Es decir, el TBLT les da a los estudiantes un contexto comunicativo en el que pueden percibir las formas que necesitan a través de la metodología y el proceso de la tarea implementado por el profesor o profesora, por ello la gramática sí tiene cabida en la metodología TBLT, siempre y cuando no se pierda el enfoque principal en la competencia comunicativa ni se aisle del contexto, en este caso el enfoque lingüístico se centra en la elección del verbo empleado por lo que se abordan cuestiones gramaticales sin poner el foco exclusivamente en ejercicios gramaticales.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A TRAVÉS DEL ENFOQUE POR TAREAS EN LÍNEA

Las nuevas tecnologías pueden ser una gran herramienta incluso en el ámbito de la educación y la enseñanza, además no debemos olvidar que el hecho de que estamos cada vez más interconectados no solo a nivel mediático y tecnológico, sino también político y social, hace que tengamos, ahora más que nunca, que establecer relaciones con personas de otros países, culturas y lenguas. Es por eso por lo que en este caso la enseñanza de idiomas a través del enfoque por tareas en línea es, no solo una alternativa en caso de emergencia, sino una realidad imperante de cara a un mundo lleno de oportunidades educativas y laborales también a distancia, tal y como Baralt y Morcillo (2017) explican en su guía para profesores sobre cómo llevar a cabo TBLT a través de plataformas digitales.

Sin embargo, es de vital importancia que la metodología que llevamos en línea sea basada en las mismas teorías que la implementación presencial. La enseñanza de idiomas a través del enfoque por tareas en línea no puede ser plantada sin la teoría. Abogamos por la metodología de idiomas a través del enfoque por tareas por muchos motivos. Tal y como Long expone en su libro, podemos basarnos en la teoría de la adquisición de las segundas lenguas, en la filosofía de la educación, en su funcionalidad y en su enfoque en el estudiante, entre otros.

En su artículo, Baralt y Morcillo (2017) hablan de cómo la enseñanza a través de tareas y los distintos marcos metodológicos posibles no se pueden emplear de la misma manera en línea que en una clase presencial, puesto que no todas las tareas se pueden llevar a cabo en línea dependiendo de su grado de dificultad o complejidad (Baralt, 2013). La atención o grado de concentración de los estudiantes no es el mismo en una clase en línea que en persona, así mismo, las relaciones interpersonales y sociales en persona no son iguales que a través de un ordenador (Baralt, Gurzynski-Weiss y Kim, 2016). Esto dificulta el desarrollo e implementación de las tareas y además, el hecho de que las clases sean impartidas en línea hace que se tengan que implementar herramientas adicionales para la metodología que en persona no son tan relevantes (Baralt y Morcillo, 2017), como pueden ser aplicativos,

páginas web o pizarras interactivas. Esto nos hace entender que no podemos pretender realizar la misma tarea de la misma manera en línea y en persona, puesto que en línea no disponemos de los mismos recursos, la misma motivación, capacidad de concentración y participación que en una clase presencial. Es decir, la tecnología tiene beneficios múltiples (véase Baralt, 2013; Smith, 1990 y González-Lloret, 2021), pero hay que saber de sus diferentes potencialidades para asegurarnos de que la teoría psicolingüística siempre se comunique con nuestra práctica a la hora de enseñar. Por eso, Smith y González-Lloret han pedido más estudios de investigación sobre cómo las tareas y la tecnología juntas pueden maximizar la adquisición de lenguas extranjeras.

ZOOM COMO PLATAFORMA PARA LLEVAR A CABO UNA TAREA

Zoom es una herramienta digital que permite tener reuniones o videollamadas grupales. Tiene un espacio donde podemos ver a todos los participantes de la reunión y otras muchas herramientas digitales, como las salas en grupo (o “breakout rooms” en inglés). En 2020, llegó a tener más de 300 millones de usuarios diariamente durante la pandemia de COVID (Karl et al., 2022). Zoom es una de las herramientas más usadas por el profesorado de lenguas extranjeras, dado que es una aplicación gratuita y segura. A continuación explicaré en profundidad la tarea que diseñé (Figura 1) y cómo la implementé con mi clase de ELE en Zoom.

Basándome en el modelo de Ellis y en las sugerencias de Baralt y Morcillo Gómez, desarrollé una tarea centrada en el plano del metro de Madrid cuyo objetivo es enseñar a los alumnos cómo dar y seguir las indicaciones adecuadas para desplazarse. De esta manera, y siguiendo las tres fases de Ellis, establecí una fase previa en la cual introduje el tema contando una experiencia personal e invitando a los estudiantes a participar compartiendo también sus experiencias. Después, junto con los estudiantes, creamos una lista de vocabulario que considerábamos relevante y relacionada con el metro y entonces les proporcioné el material para realizar la tarea y establecí un límite de tiempo, 10 minutos. Después introduje un elemento sorpresa y les di 10 minutos más para terminar la tarea. Finalmente, en la fase posterior a la tarea pedí que los estudiantes compartieran sus resultados y me enfoqué en la forma, en la diferencia entre “coger” y “tomar” o “agarrar” el metro, para resaltar la importancia de la variedad diastrática en el uso de la lengua y sus posibles problemas o dificultades. La tarea se realiza en parejas, por lo cual un miembro de la pareja dará las indicaciones y su compañero o compañera deberá anotar las indicaciones y averiguar cuál es el destino final, esta tarea está pensada para un nivel intermedio, sin embargo también se podría adaptar a un nivel principiante sin necesidad de adivinar el destino, solo siguiendo las indicaciones.

FIGURA 1: EL METRO DE MADRID

Fuente: <https://www.metromadrid.es/es> (imagen gratuita y con acceso abierto)



TAREA:

Estudiante 1: Elige en el mapa del metro de Madrid un lugar que te gustaría conocer y al que te gustaría ir (pero no se lo digas a tu compañero/a, debe adivinarlo), tu punto de partida es Plaza de Castilla. Explicarás a tu compañero/a cómo llegar.

Estudiante 2: Has de tomar apuntes de las indicaciones de tu compañero/a para después explicárselo a la clase. También apunta cuál crees que es el destino final.

PLAN METODOLÓGICO BASADO EN EL MODELO DE ELLIS:

FASE PREVIA A LA TAREA:

- El profesorado le pregunta a la clase en Zoom: ¿Cómo soléis ir al trabajo? ¿Qué medio de transporte utilizáis normalmente?
- Entonces pregunta: ¿Qué medios de transporte conocéis?
- Después de que los estudiantes hayan compartido, el profesor o la profesora hablará de su experiencia con el metro, pidiendo que los estudiantes también compartan.
- El profesor o la profesora les preguntará sobre el vocabulario relacionado con el metro. Puede entonces hacer diferentes preguntas, tales como:
 - ¿Cómo vas de una estación a otra?
 - ¿Cómo indicas que tienes que cambiar de una línea a otra?
 - ¿Cómo indicas hacia qué dirección tienes que ir?
- El profesor o la profesora comparte su pantalla en Zoom y les muestra la tarea. La leerá en voz alta junto con los estudiantes para resolver posibles dudas.
- El profesor o la profesora les explica que los pondrá en salas en grupo, y que tendrán 10 minutos para completar la tarea. Entonces todos volverán a la sala grande.
- El profesor o la profesora asigna a los estudiantes a sus salas en grupo (2 por cada sala).

FASE DURANTE LA TAREA:

- Los estudiantes hacen la tarea en sus salitas ("breakout room") en grupo.
- Mientras tanto, el profesor o la profesora monitorea a los estudiantes. Esto se hace en Zoom 'saltando' de una sala a otra ("breakout rooms").
- Cuando hayan terminado los 10 minutos, el profesor o la profesora cierra las salas en grupo y todos regresan a la sala principal de Zoom.
- Elemento sorpresa: "Tu amiga de la Universidad está en Madrid y quiere encontrarse contigo, está en Tribunal, explícale cómo encontrarse contigo o si te ves capaz o está cerca de la ruta que tienes que tomar, ve a recogerlo e ir juntos al destino."
- Los estudiantes regresan a sus salas en grupo; tienen 3 minutos.

FASE FINAL DE LA TAREA:

- El profesor o la profesora cierra las salas ("breakout rooms" _ en grupo y todos regresan a la sala principal de Zoom. Confirma que todos estén listos y que todos tengan un resultado escrito para compartir.
- El profesor o la profesora guía a los pares mientras reportan.
- Enfoque en la forma: el profesor explica las diferencias dialectales entre los verbos coger y tomar en español, y el uso de estos verbos en diferentes áreas geográficas.
- Expresiones comunes: Coger/tomar la línea ___ en dirección___ hasta___ y después hacer trasbordo y cambiar de línea en ___ y coger/tomar la línea___ en dirección___ hasta ___.

Proporcionando un ejemplo práctico, me dispongo a explicar en mayor profundidad la tarea que yo misma llevé a cabo en una clase en línea y como la adapté para que fuera

llevada a cabo con éxito. Tal y como yo he mencionado, escogí el marco metodológico de Ellis, manteniendo la estructura de la fase previa, durante y posterior a la tarea y adaptando el proceso a la plataforma de Zoom (aunque esta tarea también puede adaptarse para una clase presencial).

Como se puede ver, usé las salas en grupo para la fase durante la tarea. Esta herramienta sirve para poner a los estudiantes en grupos pequeños o en pares y así facilitar la interacción durante una tarea. Es más, el profesor o la profesora puede ir pasando de una sala a otra (“breakout rooms”) sin que los estudiantes sepan cuándo va a llegar, lo que ayuda con la gestión del aula y la atención. Esta tarea funcionó muy bien, ya que todos los estudiantes lograron resolverla y pudieron exponer sus resultados. Además, el elemento sorpresa fue interesante ya que todos tenían respuestas diferentes.

En cuanto a la fase previa a la tarea, comencé la clase preguntando a los alumnos/las alumnas cómo van al trabajo normalmente, qué medio de transporte usaban, a partir de ahí y tras haber introducido el tema principal procedí a realizar una lista de los principales medios de transporte, entonces pasé a la estrategia de experiencias personales. Compartí una experiencia personal en la que cometí un error y tuve que rectificar mi trayecto en el metro y a partir de eso los estudiantes se animaron también a compartir su experiencia. Entonces decidí pasar a la fase durante la tarea y expliqué lenta y detalladamente la tarea que iban a llevar a cabo a continuación. Les mandé los materiales pertinentes, resolvimos dudas y les di diez minutos para realizar la tarea. Tras estos diez minutos introduje el elemento sorpresa y les concedí de 5 a 10 minutos más para terminar la tarea. Finalmente, y tras comprobar que todos habían terminado, entramos en la fase posterior a la tarea en la cual les pedí que compartieran sus resultados con sus compañeros. Después de sus aportaciones introduje las explicaciones gramaticales explícitas (“focus on form”) aunque intenté hacerlo de una forma que fuera más cercana y fácil de comprender para los estudiantes. Finalmente terminamos con un breve resumen de la actividad, lo aprendido y una conclusión haciendo referencia a la importancia de entender las diferencias diastráticas en la lengua.

El programa de Zoom me permitió dividir a los estudiantes en parejas en diferentes salas en grupo dando a todos participantes la oportunidad de hablar. Esta herramienta es ideal para fomentar la interacción. Además, cabe mencionar que dividir a los estudiantes en grupos y en pequeñas salas individuales (“breakout rooms”), no solo resulta de gran ayuda para el docente, sino que también lo es para los alumnos, ya que les da la oportunidad de conocerse y entablar amistad. Baralt, Gurzynski-Weiss y Kim han demostrado que este aspecto de la enseñanza en línea, la amistad y la socialización, es de gran importancia para la atención y la adquisición de lenguas. Así mismo es de gran ayuda el chat incluido en la plataforma que permite enviar documentos e información y que, en mi caso, es lo que hice enviar a los estudiantes el mapa y las instrucciones de la tarea.

CONCLUSIÓN

En lo referente a la enseñanza de idiomas y dada su importancia, debemos considerar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, no solo es necesario implementar nuevas metodologías para que nuestros estudiantes no pierdan el interés ni la motivación para aprender un idioma, sino que también debemos asegurarnos de que el aprendizaje tenga lugar con base teórica y psicolingüística. En segundo lugar, hemos comprobado cómo la enseñanza de idiomas a través del enfoque por tareas se puede llevar a cabo en línea y sincrónicamente. A lo largo de este artículo he pretendido explicar qué es el TBLT, qué es una tarea y cómo implementar una tarea en línea usando la plataforma Zoom mediante el modelo metodológico de Ellis, y así mostrar cómo adaptar los marcos teóricos originales para la enseñanza en línea no es tan difícil. Por ejemplo, basándonos en el marco metodológico de Willis y en la propuesta de Baralt y Morcillo Gómez, si queremos implementar una tarea en una clase en línea podemos hacer que los estudiantes realicen la fase previa a la tarea por su cuenta antes de la reunión, proporcionándoles previamente los materiales e instrucciones necesarias.

Por ejemplo, la fase previa se puede enviar en formato de vídeo, lo que resultará más fácil para los estudiantes y evitará errores. Sin embargo, también se puede realizar previamente la mayor parte del ciclo de la tarea, la tarea y la planificación. Por lo cual, a la hora de la reunión en línea la clase se centrará en el informe, en el cual los estudiantes compartirán los resultados de sus tareas y sus dudas para finalmente realizar el enfoque en el lenguaje, especialmente el análisis y se mandarán actividades para practicar, por ejemplo enviando ejercicios por correo electrónico.

Con este artículo espero haber demostrado cómo es posible llevar a cabo la enseñanza de un idioma a través de plataformas digitales, realizando todas las fases metodológicas en línea en Zoom y demostrando cómo la herramienta de las salas de grupo ("breakout rooms") puede fomentar la interacción entre estudiantes. El campo de la enseñanza de idiomas necesita ejemplos más concretos para los profesores y, siguiendo a Baralt y Morcillo Gómez, espero haber contribuido a esta necesidad y al campo de ELE. Además, no podemos olvidarnos que tras la pandemia, el uso de la enseñanza en línea ha crecido exponencialmente en el mundo y eso hace que sea cada vez más necesario divulgar experiencias concretas que permitan al profesorado alcanzar niveles de calidad de enseñanza que sean equiparables a los de la enseñanza presencial. Todo esto constituye un reto muy importante, teniendo además en cuenta, la reciente llegada de la Inteligencia Artificial y cómo esto también cambiará completamente los modelos no sólo de enseñanza, sino también los de la sociedad.

REFERENCES

- BARALT, M. (2013).** "The impact of cognitive complexity on feedback efficacy during online versus face-to-face interactive tasks". *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 689-725.
- BARALT, M., & BRAVO, M. L. (2016).** "Teaching Chinese as a foreign language: A classroom study on the timing of grammar around a task". *Chinese as a Second Language Research*, 5, 27-61.
- BARALT, M., & MORCILLO GÓMEZ, J. (2017).** "Task-based language teaching online: A guide for teachers". *Language Learning & Technology*, 21, 28-43.
- BARALT, M., GURZYNSKI-WEISS, L., & KIM, Y. (2016).** "Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form". In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and L2 learning* (pp. 209-239). Amsterdam: John Benjamins.
- ELLIS, R. (2003).** "Task-based Language Learning and Teaching". Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009).** "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- ELLIS, R. (2017).** "Task-based language teaching. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 108-125). New York: Routledge.
- GONZÁLEZ-LLORET, M., CANALS, L., & PINEDA, J. E. (2021).** "Role of technology in language teaching and learning amid the crisis generated by the COVID-19 pandemic". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26, 477-482.
- IATBLT. (N.D.).** "International Association for Task-Based Language Teaching". Retrieved January 3, 2024, from <https://www.iatblt.org/>
- KARL, K. A., PELUCHETTE, J. V., & AGHAKHANI, N. (2022).** "Virtual work meetings during the COVID-19 pandemic: The good, bad, and ugly". *Small Group Research*, 53, 343-365.
- LONG, M. H. (1996).** "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- LONG, M. H. (2014).** "Second language acquisition and Task-Based Language Teaching". **HOBOKEN, NJ: WILEY-BLACKWELL.**
- NUNAN, D. (2004).** "Task-based language teaching". Cambridge: Cambridge University Press.

SAMUDA, V. (2009). "Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher". In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. Norris (Eds.), *Task-Based Language Teaching: A reader* (pp. 379-400). Amsterdam: John Benjamins.

SCHMIDT, R. W. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

SWAIN, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". In G. Cook, & B.

SEIDLHOFER (EDS.), "Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson (pp. 125-144)". Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. (1996). "A framework for task-based learning". Essex, UK: Longman.

WILLIS, J. (2012). "A framework for task-based learning". Intrinsic Books E-books.



CREATIVE WORK

CRISTINA ARSENE

SANTA MONICA COLLEGE

Cristina Arsene is an aspiring writer who can write in several languages, such as English, French, Spanish, and Romanian. Ms. Arsene was born and raised in a communist country, where the only freedom that was not fully controlled by the state was independent studying. However, learning unapproved languages like Spanish and English was both a challenge and a risk due to the lack of learning materials in foreign languages and the limited number of teachers who taught such languages. Yet, when there is a will, one finds the means to accomplish it, and Ms. Arsene is proof of it.

EL EXOTISMO EXTRAÑO DE LA NAVIDAD

CRISTINA ARSENE

La Navidad de mi infancia tiene el olor perfumado de naranjas agridulces y el color de plátanos verdes que toman semanas para madurar. Durante mi infancia, mi padre iba a trabajar en el extranjero y por eso pasaba desde seis meses hasta un año sin verlo o hablarle cada vez que aceptaba un contrato en el extranjero. No había móviles, ni teníamos un teléfono en casa. La única persona que tenía uno era un vecino en el pueblo, el presidente del partido comunista local, pero sabíamos, mi madre y yo, que no era una buena idea tener una conversación privada en su casa. Ir a trabajar en el extranjero era la mejor solución para todos, nos decían nuestros padres. Mi padre tenía un sueldo más alto que en su trabajo en la refinería de petróleo y así no teníamos que ir a la escuela del pueblo donde nadie aprendía nada porque podía pagar por nuestra educación en la escuela de artes de la ciudad. Además, gracias a su trabajo en el extranjero, teníamos acceso a productos que no se importaban en el país para el consumo de las masas y que nadie podía comprar en el mercado. Solamente los que tenían puestos en el gobierno comunista disfrutaban de privilegios como acceso a los productos de importación. Tenían razón mis padres: era lo mejor para todos.

Cada vez que mi padre regresaba de sus viajes de trabajo nos traía cosas que otros niños de mi clase no tenían, pero nunca podía compartirlos con nadie. Era muy peligroso. El padre de una de mis compañeras de clase trabajaba para la policía de seguridad—a la que llamábamos la policía secreta—y aunque era una niña de ocho o nueve años, tenía la tendencia de amenazar a todo el mundo, incluso a los profesores. Por eso mis padres tenían miedo de que, como los niños hacen a veces, fuese a hablar con mis compañeros de clase de lo que mi padre nos traía del extranjero. Como siempre, mis padres tenían razón, era peligroso compartir algo con alguien fuera de la familia, incluso los dulces y las frutas exóticas que mi padre nos traía del extranjero.

La Navidad en mi familia siempre estaba velada en una atmósfera de ansiedad y nublada por las emociones que nadie expresaba porque dolía más dejarlas salir al aire que guardarlas cada uno por sí mismo. Tal vez el oxígeno en el aire iba a empoderar lo que sentíamos y así iba a aumentar el dolor. De hecho, podía percibir la presencia de la ansiedad ya algunos días antes de que mi padre llegara del extranjero. Mi padre siempre regresaba unos días antes de la Navidad. El día de su llegada era siempre una experiencia confusa llena de emoción y precipitación. Temblaba de ansiedad, pero guardaba un aire calmo que no traía mi angustia interior. Todo lo que sentía desaparecía cuando llegaba a casa.

Después de los abrazos fugaces y las lágrimas retenidas, nos concentrábamos en abrir las maletas y los paquetes llenos de sorpresas para poder superar el dolor que los sentimientos bien suprimidos nos causaban. Lo mejor que podíamos hacer era degustar la variedad de dulces que mi padre nos había traído porque las frutas nunca estaban lo suficientemente maduras para consumirlas en el momento. Ya empezaban los días de esperanza. Las naranjas y los plátanos aún verdes iban a pasar hasta dos semanas encima del armario donde hacía calor para que maduraran. Mientras tanto, lo que nos quedaba hacer era vigilarlos y, como todos los niños sin paciencia, averiguar si el proceso se había adelantado desde hacía diez minutos cuando habíamos comprobado su estado de maduración la última vez.

A pesar de que mi mamá nos repetía que dejáramos las frutas en paz cada vez que nos veía subir encima de la silla para mirar arriba del armario, la impaciencia siempre ganaba. Solamente pelar el primer plátano todavía verde y crudo nos convencía que, como siempre, mi mamá tenía razón que teníamos que esperar hasta el año nuevo para disfrutar de las frutas exóticas. Mientras, lo único que nos quedaba a hacer hasta cuando las frutas iban a estar finalmente maduras era pelar una naranja verde y poner la piel encima de la estufa para perfumar la casa con su olor impregnante, lo que no sabía que iba a ser el símbolo del día de nuestra Navidad exótica que me recordara por toda la vida igual que el dolor embebido en el aire de las fiestas navideñas.



CREATIVE WORK

PAULE. KIMBALL III

**UNIVERSITY OF TEXAS
AT AUSTIN**

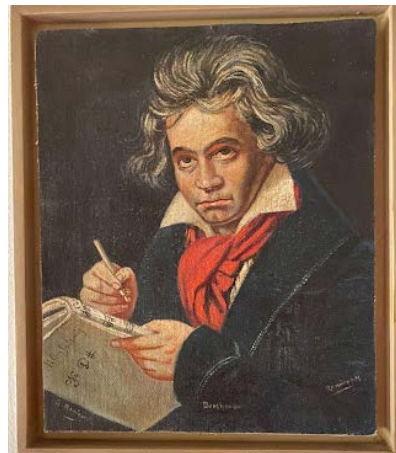
Paul E. Kimball III is currently a History, Spanish, and Latin American Studies student at the University of Texas at Austin. Growing up, Paul balanced life between the two capital cities of Medellín and Austin, which allowed him to develop a strong sense of biculturalism. Today, he is proud to share his Colombian American heritage with others. His academic goals include starting a student organization centered around ornithology and conservation, participating in internships and research, and beginning his graduate studies. It is his hope to one day work in the academic field in connection with Latin American studies.

VISITANTE O EXTRANJERO: MI AUTOBIOGRAFÍA

PAUL E. KIMBALL III

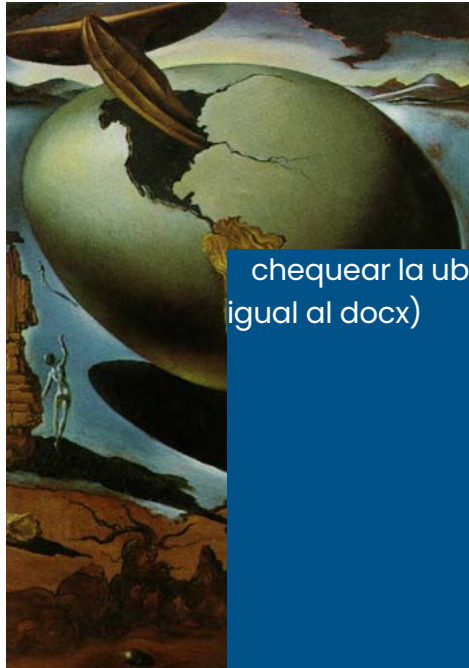
Dedicado al maestro colombiano, Fernando Botero Angulo, cuyas obras siempre me han dado buena compañía.

Solo dos cosas han sido consistentes a lo largo de mi vida: el amor que tengo por los cuadros y el hecho de que todo siempre cambia. Mi bisabuelo, Gregorio Ramírez Martínez, a quien llamamos por el apodo cariñoso *Papá Goyo*, fue aprendiz bajo la tutela del artista colombiano Francisco Antonio Cano Cardona y sus cuadros pintorescos han decorado las paredes de nuestras casas familiares desde que tengo memoria. Siempre han estado ahí y siempre me han fascinado cuando me encuentro en Colombia con la familia: un retrato de mi abuela Ofelia cuando era niña, una colección de los compositores de música clásicos y famosos, una escena de mi mamá y mi tía como niñas jugando con una muñeca, y varios otros.



Estudio y Beethoven, Gregorio Ramírez Martínez, 1851, fotos personales

Pero esta estabilidad de la presencia de los cuadros y ese sentimiento de familiaridad que me dieron durante años no podían prevenir que mi vida fuera una serie de olas tumultuosas tumbándome por ambos hogares. Por aquí y por allá, pero ni de aquí ni de allá; afuera y siempre perdido entre dos mundos, como el hombrecito en el cuadro, *Allegory of an American Christmas* por Salvador Dalí.



chequear la ubicacion de las foto (que sea igual al docx)

Allegory of an American Christmas, Salvador Dalí, 1934

Nací en Houston, Texas, de una mamá colombiana. Temprano en la vida inmigramos a Medellín, Colombia. Vivíamos felices, hablábamos el español, pero todavía distintos porque éramos de Colombia, emigramos de Colombia a los Estados Unidos y ahora un regreso, pero se sentía como una llegada. ¿Beríamos sentirnos en casa aquí, ¿cierto? Todavía no aparecieron y mi abuela de Florida ni me entendía porque yo no hablaba en inglés. Como lo dijo Valeria Luiselli, sentí que yo era “somehow always a foreigner,” (MacArthur Fellow, 2019).

De Florida nos fuimos a Texas. Me metieron en clases de ESL y me separaron de los otros estudiantes. Me etiquetaron: limited English proficient, English language learner, at-risk... Me sentí más extranjero que nunca; me sentí alien. Y así seguí, un extraterrestre caminando por los pasillos esperando que nadie me mirara y que pudiera armonizarme entre los colores de mis compañeros. No lo logré. En esos tiempos, sentía que el sistema escolar me había fallado y, encima de todo, mi familia estaba experimentando dificultades económicas. Así que, cuando llegué a la edad de asistir a la universidad como había hecho mi hermana

mayor, decidí seguir los pasos de mi papá y lanzarme a la fuerza laboral. Entendí que, para adelantar había que trabajar, pero ¿en qué? ¿Y dónde? ¿Cómo? Por un buen tiempo trabajé como un hacelotodo, pero no dominaba nada. Resultó ser una cadena de experiencias sin sentido y, en ese momento, me veía en *The Workman* por Diego Rivera.



The Workman, Diego Rivera, 1932

Luego, llegó la oportunidad que esperaba. Un tío colombiano me invitó a regresar a Colombia y trabajar en la compañía familiar como hacían todos los tíos y primos mayores. Por fin, mi momento iba a llegar. La vida en los Estados Unidos no me parecía una realidad en la que quería continuar porque siempre tenía la percepción de que no era una realidad que me quería a mí. Entonces, empaqué una maleta lo más rápido que pude y re-inmigré a Colombia. Sentí que tenía todo enfrente de mí, regresando a donde yo creía que era mi patria, como en *Horizontes* por Francisco Antonio Cano Cardona, maestro de mi Papá Goyo e influenciador de mi introducción al mundo del arte.



Horizontes, Francisco Antonio Cano Cardona, (copia de estudio por Gregorio Ramírez Martínez, 1946), foto personal

Después de que llegué, descubrí que mi tío no tenía la autoridad que pensaba y que la administradora verdadera era mi tía, la que acompaña a mi mamá y juega con la muñeca en el cuadro que cuelga en nuestra finca montañera. Ella me dijo que para trabajar en la compañía se requiere un título universitario y experiencia (ninguno tenía), y que con ese apellido y el español mío (que se había erosionado por vivir en los Estados Unidos) era probable que nadie me contratara allí. No entendí lo que me había pasado. Pensaba que estaba regresando a casa, pero ahora sentía que nunca debería haber sido invitado. Me quedaron dos opciones: re-emigrar de Colombia o quedarme e intentar mostrar mi valor de otra manera. Dentro de mí existía una contradicción de emociones inmensas. Decepción. ¿Por qué tuve que probarme a mí mismo más que a los demás? Vergüenza. ¿Sería posible que solo quieren lo mejor para mí y que me están intentando motivar a ganar mi posición? Decidí quedarme en Colombia y encontrar una solución. Era el primer paso, pero todavía sentía que tenía la mente llena de niebla, como si fuera el Hombre con la cabeza llena de nubes por Dalí.

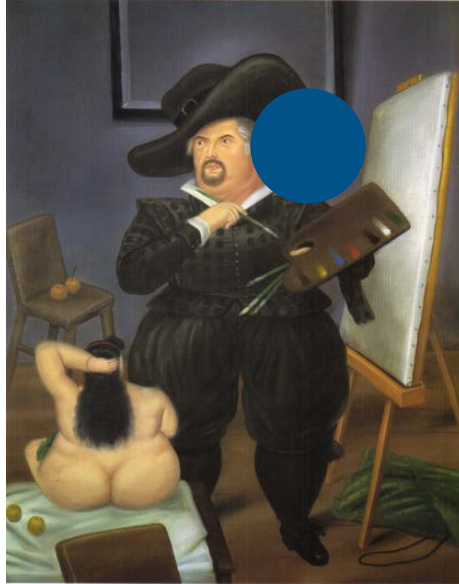


Hombre con la cabeza llena de nubes, Salvador Dalí, 1936

Me matriculé en unos cursos de español en la Universidad Pontificia Bolivariana y empecé a pintar. Pinté cuadro tras cuadro y los entregué a la familia para que los pusieran en los varios edificios del negocio. Se convirtió en mi trabajo extraoficial; es decir, no me pagaban un salario, pero me prestaban techo y no me faltaba nada. Me gusta pintar y es algo que, después de Papá Goyo, mi abuela, mi mamá y yo hemos disfrutado mucho.

En la casa de mi abuelo, entre los cuadros de Papá Goyo, de vez en cuando encuentro una obra de mi abuela o mi mamá. De alguna manera, entregar mis cuadros al negocio fue un tipo de continuación de la tradición artística de mi familia, y me encantó esa idea demasiado. En esa época, me imaginé como Autorretrato en Velásquez por Fernando Botero Angulo.

Sin embargo, las cosas siempre cambian. El negocio de la familia sufrió un golpe y de

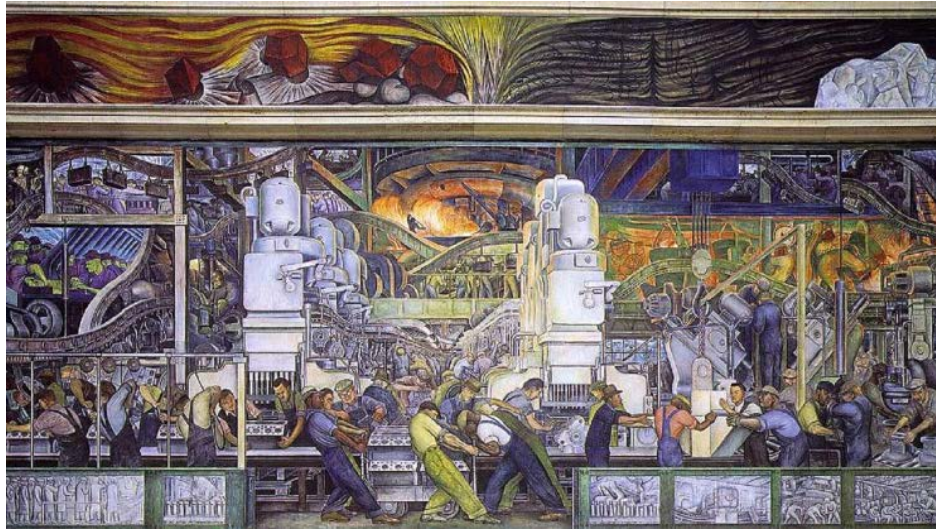


Autorretrato en Velásquez, Fernando Botero Angulo, 1986

repente, decidieron que sería mejor que yo regresara a los Estados Unidos. ¿Mejor para quién? Pronto me encontré en un avión de regreso a Texas, empujado por una ola negra de tristeza hacia el país donde nací, ¿pero hacia mi hogar? No lo sentí así. Otra vez en ese mundo extraterrestre donde yo soy el extraterrestre. Todavía un inmigrante en mi propio país. Siempre un niño perdido. Al aterrizar, me di cuenta de que me tocaría empezar de nuevo. No tenía dinero, ni educación y los dos se exigen el uno para el otro. Afortunadamente, como un salvavidas, un amigo familiar, inmigrante colombiano que también vivía en Austin, me informó sobre un programa que ayudaba a gente que quería estudiar. Él había empezado a tomar clases de inglés en el colegio comunitario de Austin (ACC) y me conectó con los mismos contactos que lo ayudaron a él.

Trabajando para ganarme la vida y estudiando a la vez, completé un título de asociado en tecnologías automotrices y empecé a trabajar en un taller de camiones con motores especializados de Detroit. Así es como se empieza una carrera, ¿cierto? Trabajé en ese taller e hice todo lo que uno debería hacer para subir la escalera profesional, pero la promoción nunca llegó. Estaba inmóvil y atrapado en la primera línea, como los trabajadores en La Pared del Norte de la Industria Detroit por Rivera.

¿Había dado una vuelta? ¿Había viajado a través del tiempo? Tuve que buscar dentro de



La Pared del Norte de la Industria Detroit, Diego Rivera, 1933

mi alma y entender la verdad: que aunque había ganado mi título y empezado mi carrera, esa no era mi carrera y algo tenía que cambiar. Con el apoyo de mis seres queridos, tomé la decisión de regresar a estudiar, no para completar otro título y conseguir otro trabajo, sino para estudiar por estudiar porque me di cuenta de que me sentía más feliz y con propósito cuando lo hacía. Esta vez, lo iba a hacer lo mejor que pudiera e iba a aprovechar cada momento porque he vivido y revivido las otras opciones y ya no me sirven. Solicité para entrar a la universidad de mis sueños e increíblemente me aceptaron. Desde entonces, me he dedicado a mis estudios más que a ninguna otra cosa en mi vida. Hoy me divierto al decir que me siento como la persona en *El Poeta* de Botero, gozando de la historia, del español y de los estudios latinoamericanos.



El Poeta, Fernando Botero Angulo, 1987

Sigo visitando Colombia, y cada vez que voy, me siento un poco más como un residente, sin importar lo que puedan pensar los que estén a mi alrededor. Y cuando entro a las casas familiares, sigo viendo los cuadros que me han acompañado a lo largo de mi vida. En mi edad de adulto, me fascinan más que nunca y la historia que representan me llena de orgullo. Y, además, todavía me sorprenden. Este verano, tuve la oportunidad de quedarme unos días en la finca montañera y al acostarme en la sala vi un cuadro que nunca había visto allí antes. Era un cuadro llamativo, de texturas y colores crudos, casi doloridos, pero hermosos y cautivadores. Estaba colocado por encima del marco de la chimenea, una posición venerada en cualquier casa. Mi corazón se rompió por llenarse tanto y mis ojos brotaron lágrimas guardadas por años porque era un cuadro que conocía; era el mío.



La bifurcación, Paul E. Kimball III, 2005



CREATIVE WORK

SAMANTHA ELIZABETH RECINO

**SOUTHERN OREGON
UNIVERSITY**

Samantha Elizabeth Recino is a first-generation Latina. She earned a bachelor's degree in fine arts from Southern Oregon University in Creative Writing. Recino is currently working on two collections of poetry titled *Just Another Brown Daughter* and *La Sonrisa*. She draws her inspiration from growing up in a rural community with little to no diversity. Recino believes in the importance of hearing and understanding the voices of others. She currently works with migrant students to attain their educational goals.

EL CUIDO

SAMANTHA ELIZABETH RECINO

*We know how to take care of everything that is not ours
We know how to take care of everything that is not ours
We know how to take everything that is not ours*

*Wake up and see different genres of you
Cleaning bathrooms
Bussing tables
Preparing food
Mowing grass
Picking strawberries*

*You can hear the phrases
all for a better life*

*For who
La niña that got left home alone to play mommy at 12
The drop out that broke hearts by selling goodie bags
The sister that got left behind because the coyotes didn't feel like playing road runner*

It all gets to be too much

*Elizabeth can take a shit
Racist Clayton gets to order another Mountain Dew
Aunt Tiffany will enjoy her mashed potatoes
Uncle Bob doesn't have to make that extra trip to Home Depot
Oh and gam gam can make her famous strawberry jam*

*All for them
To better their lives.*



CREATIVE WORK

ISABEL VERGARA RAMOS

**UNIVERSITY OF
WASHINGTON**

Isabel Vergara Ramos va entrando a su tercer año en la Universidad de Washington, estudiando Leyes, Sociedades, Justicia y Estudios Étnicos Americanos. Le encanta celebrar sus varias culturas siendo mexicana, chilena y americana. En su tiempo libre le gusta trotar, leer libros de terror, cocinar, viajar y pasar tiempo en familia. Su pasión es la inmigración y espera buscar una carrera en donde pueda luchar por la justicia para las víctimas de nuestro sistema legal de inmigración.

UN NIÑO DE LINARES

ISABEL VERGARA RAMOS

Mientras lo estoy entrevistando, me mira con ansias y sus ojos determinados queriendo contarme sobre Linares, el lugar que antes llamaba su hogar. Él comparte sus buenos recuerdos de jugar en la calle con sus vecinos, comer los queques con los cuales su mamá lo regaloneaba y cómo caminaba a la escuela cada día con sus amigos. En un punto de esta entrevista me dice: “Mi niñez fue demasiado corta”. Mi papá se enfrentó a muchos desafíos. Se nota que no es fácil contar estas historias personales, pero dice que son vitales para yo poder entender sus razones para dejar a Linares y venirse a los Estados Unidos. Como creció bajo la dictadura, había toques de queda cada noche, reuniones de resistencia a la dictadura en casas vecinas y nunca supo cómo era la democracia hasta cumplir los dieciocho años. Me dice: “Mija, el Chile que yo conocía era un país con falta de oportunidades, donde mi camino ya estaba escrito, pero yo quería algo distinto, quería ser distinto a los demás”.

Mi papá tuvo dos opciones cuando se graduó de la enseñanza media, ir a la universidad cruzando los dedos para que le dieran un préstamo para estudiar, o comenzar a trabajar. Su mamá había estado enferma durante la mayoría de su niñez y su papá lo dejó cuando tenía 11 años, así que siempre había dificultades económicas. Al final mi papá decidió arriesgarse e ir a la Universidad. Así fue como llegó a la Universidad del Bío Bío, en donde él conoció a unos mormones de Utah que estaban visitando Chile. Se hicieron amigos y mi papá empezó a hacerles preguntas sobre sus vidas en la “América linda”. Todo lo que escuchaba le entusiasmaba, finalmente vio otro futuro en donde podía perseguir sus sueños. Así fue como terminó su educación en la Universidad del Bío Bío, antes de irse, porque si no, su mamá no lo iba a dejar ir.

Mi papá me comenta: “Fui a los Estados Unidos con un pasaje de seis meses de turismo, pero ya he estado aquí por más de veinte años”. Llegó a Miami, Florida, el año 1996 con una maleta y su sueño de una vida mejor, como muchos otros inmigrantes. Aunque Utah era su destino final, solo tenía el dinero para tomar un avión hasta Florida. Ahí empezó su primera experiencia americana, tomar un Greyhound Bus con el dinero que le quedaba, por tres días hasta Utah, donde su única amiga americana lo recibió. Entró a los Estados Unidos sin saber ni una oración de inglés, pero estaba determinado a aprender. Él me dice:

“No me sentí muy bienvenido, era la primera vez que había visto tanta gente americana, y no escuchaba nada de español en Utah, era difícil”. Este es un sentimiento común de los inmigrantes, sentirse aislados. Así fue como se enfrentó con mucha discriminación y racismo, pero siguió adelante. Trató de aprender inglés mientras hacía sus trabajos de pintar, limpiar pisos en supermercados, ayudar en construcción y todo esto no era fácil. Tres meses después, conoció a un argentino y dos chilenos.

Al conocer a estos nuevos amigos, mi papá les contó de su vida, de cómo en Chile tenía su diploma de la universidad y cómo habría podido empezar a trabajar como profesor de historia, y estar cómodo en vez de aventurarse. A pesar de tener que hacer trabajos de mínimo pago, mi papá no estaba listo para rendirse y regresar a Chile en esos momentos. A unas semanas de haberse conocido, los chilenos y el argentino invitaron a mi papá a viajar a Seattle. Cuando llegaron a Portland, el carro se echó a perder. Alguien tenía que quedarse en esta ciudad para esperar a que el carro se arreglara, y mi papá se ofreció. Solo, en Portland, Oregon, con miedo de llamar a su mamá porque no quería admitir las dificultades con que ya se había enfrentado, hizo lo único que sabía hacer: sobrevivir. Decidió quedarse en Portland en vez de ir a Seattle porque vio que había una gran comunidad de latinos. “Hubo un momento en que tuve tres trabajos, McDonalds, La Carreta (restaurante mexicano) y otra taquería mexicana”. Me dice que habían muchos inmigrantes. La vida de un inmigrante como mi papá era trabajar duro, ganar apenas lo suficiente para comer, y esperar no tener que dormir en la calle. Mientras me cuenta su historia, su cara se pone un poco triste, como si regresara a estos tiempos difíciles. Pero vuelve al presente, y me sigue contando.

De repente, los seis meses que le dieron los oficiales de inmigración terminaron y decidió no regresar a Chile, hizo lo que pudo para quedarse. A pesar de pasar varias noches en la calle, solo una comida al día, y no saber cómo regresar a la universidad, aún siguió con esperanza de triunfar.

Cuatro años después, finalmente pudo regresar a estudiar. “No entendí por qué el sistema educativo de los Estados Unidos no quería aceptar mi educación de Chile, pero qué podía hacer, tuve que brincar varios obstáculos para ser exitoso”. Me dijo que tenía que dar un buen ejemplo de que los sueños sí se pueden cumplir, hasta para un niño de un pueblito en Chile. Me dice que no fue fácil, estuvo a punto de rendirse varias veces, pero por un angelito que lo guió, siguió adelante. Veo que se entusiasma para contarme el resto de su historia, como ya pasó lo más difícil. Aprendió inglés, se graduó de la Universidad Estatal de Portland, y se hizo residente de los Estados Unidos, agradecido por el casamiento que le resolvió todos sus problemas migratorios. Cada día se fue sintiendo más cómodo en los Estados Unidos, así que empezó a pensar en su próxima meta. Siempre teniendo en mente a su mamá, quien era su motivo para seguir adelante, él siempre quería poder apoyarla lo mejor posible. Así siguió con la educación, sacó su maestría en educación y luego su doc-

torado en educación. Empezó como profesor de primaria y ha llegado hasta ser el asistente del superintendente de un distrito escolar. Su próxima meta es ser superintendente.

Mi papá dice que también tuvo suerte y recuerda todas las dificultades. Vio muchos inmigrantes que no pudieron ir a la escuela por tener familias que apoyar, u otras responsabilidades, y siguieron trabajando en restaurantes como La Carreta por el resto de sus vidas. Por esta razón, la pasión más grande de mi papá es facilitar el camino a otras generaciones para ayudarlos a que sus sueños sean posibles. Cada día, él lucha por las comunidades de bajos recursos, por la gente que enfrenta los mismos obstáculos que él sufrió. Él apoya, a través del sistema educativo, a los estudiantes para que tengan lo que necesitan para sobresalir en la escuela y seguir hasta la universidad. Me cuenta que esa fue la razón por la cual fundó WALAS (Washington Association of Latino Administrators), porque antes no existía ninguna organización para ayudarles a los latinos a aprender a ser líderes en el estado de Washington. Él da el apoyo que él quiso, pero nunca tuvo. Él siempre fomenta la educación como la mejor ruta hacia el éxito.

No pienso que nadie tenga un camino fácil hasta cumplir sus metas, pero se trata de tener esperanza y ayudar a que la próxima persona tenga un camino por lo menos un poco más fácil. Este apoyo puede ser a través de la educación, celebraciones culturales, enseñar sobre los derechos de inmigrantes, pelear por mejores condiciones en los lugares de detención, etc. Él reconoce su suerte de tener éxito y también como sufrió para llegar a donde está por eso piensa que el sueño americano puede ser más fácil de alcanzar si todos juntos abrimos muchas puertas para ayudar a cada uno que viene llegando a este país.

