

PÓRTICO

REVISTA LITERARIA

21

EDITORIAL COSTA RICA
NÚMERO 12, AÑO 2022

ISSN 2215-2571



Editorial
Costa Rica



Imprenta Nacional
Costa Rica



■ EN ESTE NÚMERO:

Reflexiones sobre la literatura costarricense en la enseñanza del español como segunda lengua:
Gabriela Amador y Erick F. Salas • Jessie Zúñiga • José I. Arias • Rosaura Chavarría • Roberto Acuña /
Artículos literarios: Tomás F. Arias • Mauricio Molina / Creación literaria: Pablo Narval • Diego Quintero

CRÉDITOS



© Revista Pórtico 21, número 12, Año 2022
© Editorial Costa Rica

Dirección editorial y producción: Laura Solano Rivera
Diagramación, portada y artes finales: Felipe Fernández
Fotografías: Programa Intercambio Cultural para el Aprendizaje del Español, TEC.

ISSN 2215-2571
120 p., 24 x 21.5 cm

Miembros del Consejo Editorial:

Laura Solano Rivera
Maricela Mora Chaves

Derechos reservados conforme a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos. D.R.

Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de ley.

Gerente de la Editorial Costa Rica
María Isabel Brenes Alvarado

Consejo Directivo de la Editorial Costa Rica

Presidente
Tomás Federico Arias Castro

Vicepresidente
Carlos Rubio Torres

Secretario
Otto Vargas Masís

Directores
Carlos Humberto Cascante Segura
Ruth Cubillo Paniagua
Fabiola Quiroz Condori

Junta Administrativa de la Imprenta Nacional

Jorge Emilio Castro Fonseca
DIRECTOR GENERAL IMPRENTA NACIONAL
DIRECTOR EJECUTIVO JUNTA ADMINISTRATIVA

PRESIDENTA
Marlen Luna Alfaro
VICEMINISTRA DE GOBERNACIÓN Y POLICÍA

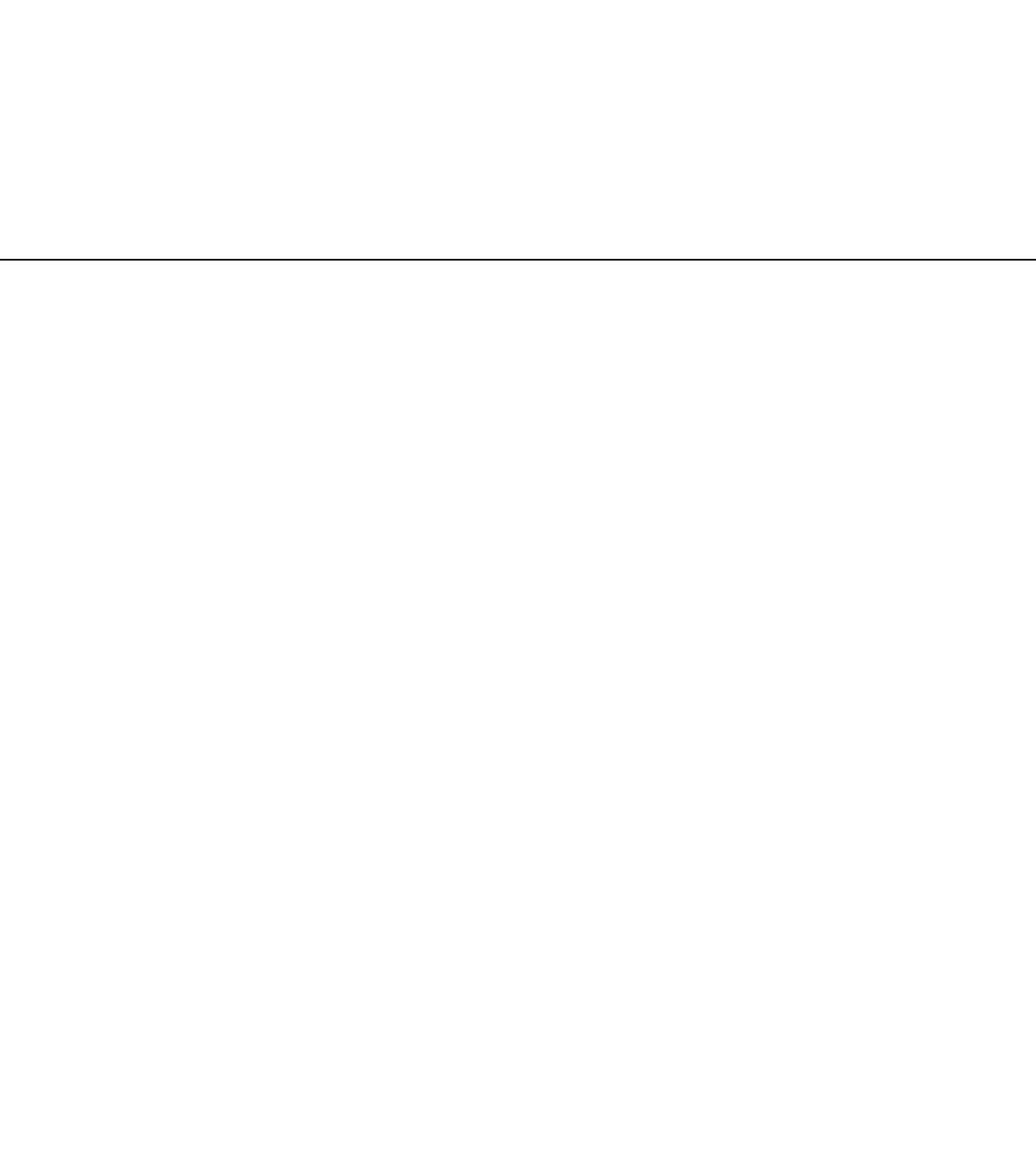
Sergio Masís Olivas
REPRESENTANTE MINISTERIO DE CULTURA Y JUVENTUD

Nuria Isabel Méndez Garita
REPRESENTANTE EDITORIAL COSTA RICA

CONTENIDO



Presentación	5
Opinión: la literatura costarricense en la enseñanza del español como segunda lengua (ELE)	
Propuesta didáctica para el abordaje de la literatura en un programa de formación docente ELE en Costa Rica, Gabriela Amador Solano y Erick F. Salas Acuña	7
Universales angustias y paisajes culturales en la producción narrativa en la clase de ELE: propuesta didáctica a partir de "La ventana" de Carlos Salazar Herrera, Jessie Zúñiga Bustamante	29
Desarrollo de la competencia metafórica en ELE: un abordaje de "La sequía", de Carlos Salazar Herrera, a la luz de la cognición corporeizada, José Ignacio Arias	45
Enseñanza performativa del Español en Costa Rica: <i>La casa de Daniel Gallegos</i> , Rosaura Chavarría González	59
Navegación género-sensible desde la competencia simbólica: "Las mareas vuelven de noche" (1971) de Yolanda Oreamuno, Roberto André Acuña Vargas	65
Ensayo	
México: concatenación final de destinos literarios y mortuorios entre las escritoras Eunice Odio y Yolanda Oreamuno, Tomás Federico Arias Castro	77
De dioses y monstruos, Mauricio Molina Delgado	95
Misceláneas	
Colección Juvenil de Literatura Universal	100
Creación literaria	
"El paciente de hospital", Pablo Narval	103
"Todas las variaciones de un crimen", Diego Quintero Martins	105
Reseñas	
Colección Bicentenario	108
Novedades	117



PRESENTACIÓN



Pórtico 21, revista literaria y de divulgación de la Editorial Costa Rica (ECR), nació con la finalidad de convertirse en un espacio de creación literaria y de promoción para jóvenes escritores; a su vez, su objetivo es servir como cauce para proponer y debatir diversos temas relacionados con la literatura.

Su nombre es un homenaje a la primera revista publicada por la ECR entre 1963 y 1965; una prueba contundente –si se quiere– del deseo de nuestra insigne casa editorial: participar de forma creativa en el cultivo del arte y el pensamiento. La periodicidad de la revista impresa es anual.

Un rasgo fundamental que deseamos destacar de *Pórtico 21* es su claro carácter participativo, pues el desarrollo de sus contenidos y sus secciones depende fundamentalmente del nivel de participación de los lectores, escritores y colaboradores, quienes son los verdaderos protagonistas de esta publicación.

Con esta revista se desea, en definitiva, fomentar la creatividad y la publicación

de trabajos literarios de diversos géneros, así como promover la reflexión y el debate en torno a las nuevas ideas que vayan surgiendo de la crítica literaria. Mediante esta publicación, la ECR pretende contribuir al desarrollo de la cultura letrada costarricense, mejorar su conocimiento, hacer evidentes sus derroteros; en suma, informar a los lectores acerca de la novedad estética, el viento que rige los gustos, la novedad que asoma.

Finalmente, destacamos el entusiasmo del Consejo Directivo, de la Comisión de Ediciones y la Imprenta Nacional por su apoyo institucional y por dotar el proyecto de recursos financieros y humanos para que fuese realidad.

Además, agradecemos a los autores que han colaborado con sus enriquecedores textos para la conformación de este duodécimo número.

CONSEJO EDITORIAL



OPINIÓN



Propuesta didáctica para el abordaje de la literatura en un programa de formación docente ELE en Costa Rica

María Gabriela Amador Solano¹
Erick F. Salas Acuña²

Introducción

La lectura es una destreza que expone a los estudiantes al modelo de lengua meta. Sin embargo, a diferencia de la expresión oral y la comprensión auditiva, esta no suele ser atendida de la misma manera en los programas de idiomas. Según Rodrigo (2019), cuando el material que se utiliza es relevante, interesante y al nivel del alumno, la práctica de la lectura contribuye a acelerar la adquisición y el dominio de la L2. Los beneficios, en este sentido, son múltiples: “amplía el vocabulario, fija la ortografía, presenta la gramática y sintaxis en contexto real y significativo, y ayuda al lector a formular un estilo de escritura” (Rodrigo, p. 154).

Por supuesto, incorporar la lectura en el aula pasa necesariamente no solo por el convencimiento de los docentes sobre su utilidad, sino también por la motivación, ya que de esta depende en gran medida que los estudiantes se sientan dispuestos a disfrutarla. Sin duda, un docente con una actitud positiva hacia la lectura tendrá mayores posibilidades de favorecer el interés de sus estudiantes. No obstante, la motivación por sí sola tampoco es suficiente si no va acompañada de una metodología que promueva un aprendizaje significativo.

Quienes han reflexionado sobre esto, plantean la utilidad de la lectura extensiva para incidir en las actitudes, motivaciones y hábitos lectores de los estudiantes. Como es sabido, a diferencia de la

-
- 1 **María Gabriela Amador Solano** es doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante y coordinadora académica de los programas de español para extranjeros y formación docente ELE del TEC, campus central. Correo electrónico: gamador@itcr.ac.cr
 - 2 **Erick F. Salas Acuña** es magister en Educación Rural Centroamericana por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y docente de cursos de comunicación en el TEC, Campus de San Carlos. Correo electrónico: esalas@itcr.ac.cr

lectura intensiva, que se realiza a partir de textos cortos con el propósito de identificar, reconocer y retener información específica de la lengua meta, la lectura extensiva promueve una aproximación a textos de mayor extensión donde la lectura por placer es uno de los objetivos principales. Sin embargo, tal y como afirma Rodrigo (2019), su implementación "no es todavía una práctica común en los programas de español L2" (p. 160).

Pues bien, una de las maneras de incorporar la lectura extensiva en el aula es mediante el uso de la literatura. Esta, sin bien tampoco ha merecido la suficiente atención dentro los procesos de aprendizaje de una L2, en los últimos años ha cobrado mayor relevancia debido al surgimiento de enfoques que recuperan la importancia de la dimensión cultural de la lengua, uno de los componentes fundamentales que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) con base en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER). Detrás de este nuevo interés se encuentra la creencia de que, para comunicarse de manera efectiva en una determinada lengua, se requiere "conocer la cultura que envuelve a la lengua y pasar de la comunicación o interacción verbal a leer textos literarios y reflexionar y escribir de

manera crítica sobre los mismos" (Reyes-Torres, 2019, p. 629).

Este giro en el estudio de la enseñanza y la adquisición de una L2 supone un cambio en relación con el enfoque comunicativo, cuya limitación más importante radica en la falta de atención a la lectura y a la escritura, en favor de la práctica de la destreza oral. Supone, además, que la lectura no solo esté reservada a los niveles más avanzados, sino que se convierta en una práctica común en todos los niveles, poniendo énfasis en la lectura en el aula como una forma de fomentar un aprendizaje contextualizado, colaborativo y reflexivo de la lengua. Como lo señala Reyes-Torres (2019), "el uso de la literatura en el aula en vez de dirigirse a la consecución de conocimientos específicos debe entenderse como un proceso pedagógico a través del cual cada alumno tiene la oportunidad de desarrollar su imaginación, reflexionar de manera autónoma y alcanzar sus propias conclusiones críticas" (p. 628).

En el entendido de que la dimensión sociocultural ha sido ampliamente expuesta como una competencia necesaria para el estudiante de una L2/LE, este trabajo describe una propuesta didáctica para el abordaje de la literatura en un

programa de formación docente ELE en Costa Rica. Como ya se ha señalado, la literatura no constituye actualmente un componente importante dentro del aula de L2. Entre las razones de este descuido curricular se encuentra: 1) la creencia de que la literatura constituye un uso de la lengua que poco tiene que ver con el habla cotidiana, 2) el poco interés de los mismos docentes por la literatura y la lectura en general y 3) la falta de herramientas pedagógicas para abordar la literatura en los programas de formación ELE.

La metodología propuesta busca aportar a cada una de estas limitaciones desde un programa de formación docente ELE en Costa Rica. Para ello, primero se realiza un breve recorrido histórico sobre la enseñanza de la literatura en el aula ELE. Luego, se describe el programa del Técnico en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (TEESL). Seguidamente, se exponen algunas sugerencias metodológicas para la inclusión de la literatura en el aula ELE, y se presenta la propuesta didáctica para el curso de Claves culturales para la literatura. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones en relación con el tema y la experiencia planteada.



Lyra, Carmen. 2010. *Cuentos de mi tía Panchita*. 3.ª edición. San José: ECR.

Breve perspectiva histórica de la enseñanza de la literatura en el aula ELE

Históricamente, la literatura ha tenido poco protagonismo en el aula ELE porque se les ha prestado más atención a las estructuras de la lengua y al vocabulario. Según García (2021), en los años 60 del siglo xx, las corrientes estructuralistas comenzaron a cuestionar la utilidad de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, hasta restringir el uso de los materiales literarios debido a que no siempre se podían ajustar a la gradación de las lecciones.

En la década siguiente se comenzó a proponer un modelo alternativo o paralelo a ese enfoque estructural, lo cual provocó que se incluyera en los programas de ELE criterios de carácter notional y funcional. Según García (2021), en esta época se le dio más énfasis a la creación de materiales con un enfoque comunicativo, por lo que la naturaleza ficcional de la literatura era considerada un obstáculo infranqueable y no una potencialidad de inigualable riqueza didáctica. Por tanto, siguió en pie la exclusión de la literatura en el aula de L2, incluso para la década de los 80, pues, conforme pasaron los años, se consideraba menos práctica y utilitaria que otros materiales creados *ad hoc* para los fines didácticos requeridos en la adquisición de la competencia comunicativa.

No fue sino hasta la última década del siglo pasado cuando la enseñanza de segundas lenguas, al permitir la integración de diversas disciplinas, vuelve sus ojos a la literatura como un valioso punto de apoyo para la adquisición de las competencias comunicativas en este campo de formación ELE. De esta manera, y conforme los estudios de investigación se empiezan a realizar en esta área, la literatura se asume como un corpus lingüístico, que puede funcionar de

manera eficaz en la enseñanza-aprendizaje de las cuatro destrezas desde un enfoque comunicativo.

A partir del siglo xxi, la literatura se convierte en un vehículo cultural para conocer la realidad de la lengua que se está aprendiendo. Desde el 2000 surgen diversos cursos para la población extranjera que estudia español como L2 en Costa Rica, por ejemplo: Literatura Latinoamericana, Literatura Española, Literatura Costarricense, Literatura Centroamericana y Literatura Comparada. El requisito para ser parte de estos cursos en su momento era que el estudiante tuviera como mínimo el nivel B2. Conforme pasan los años, en algunas escuelas del país se brindan las clases de literatura de la mano de la cultura y la gramática avanzada, a partir de la solicitud que hacen las universidades extranjeras para que sus alumnos reciban este aprendizaje.

Ante esta demanda, las distintas escuelas de enseñanza del español L2 ven la necesidad de capacitar a su equipo docente y contratar personal que tenga experiencia en este campo específico. Por este motivo, se vuelve necesaria una formación académica que prepare al profesorado en temas específicos del área de ELE, pues, aunque existen

programas universitarios de posgrado en el país, estos van dirigidos a una población muy distinta a la que generalmente labora en los centros privados de enseñanza del español LE. Se requiere entonces un currículo al que pueda acceder la mayoría de los docentes de las cuarenta escuelas activas que hay en Costa Rica (Amador, 2022). Es decir, resulta necesaria una capacitación a nivel técnico a la que puedan ingresar quienes requieren laborar en este campo.

Técnico en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (TEESL): un programa de formación docente ELE en Costa Rica

Para atender la necesidad de capacitación de los docentes de Español como Segunda Lengua en Costa Rica fue necesario diseñar en el 2007 el programa Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (TEESL), por medio de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Dicho proyecto, el cual dio inicio en 2009, pretende brindar actualización en técnicas, métodos y conceptos de la didáctica de segundas lenguas, acorde

con las necesidades de la población a la cual se dirige.

Según Amador (2022), la mayoría del profesorado costarricense cuenta con un Bachillerato en Enseñanza del Español como primera lengua, Bachillerato en Filología Española o Bachillerato en Educación Primaria. Esto muestra una necesidad de formación académica en las áreas específicas que contempla la enseñanza del español como una segunda lengua, pues no basta con la experiencia acumulada de años en el campo.

Los participantes que matriculan el programa TEESL reciben catorce cursos bimestrales, los cuales están orientados a la enseñanza de una segunda lengua. Fueron creados a partir de las necesidades que se tienen a nivel país en materia de formación ELE, y datos que se generaron a partir de sondeos realizados en las diferentes escuelas de enseñanza ELE en Costa Rica (Amador, 2022). Cuando finaliza un programa de cursos, se realiza una evaluación de cada materia impartida y del técnico en general para retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan los nombres de los cursos y los bloques respectivos.

Tabla 1

Plan de estudios del Programa Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 6	Bloque 7
Herramientas digitales para la pedagogía	Niveles comunes de referencia según MCER y ACTFL	Gramática A1-A2 y su aplicación	Gramática B1-B2 y su aplicación	Gramática C1-C2 y su aplicación	Diseño curricular de un programa ELE	Claves culturales para la literatura
Competencias docentes para ELE	Fonética aplicada ELE	Redacción y ortografía	Creación de un kit didáctico	Métodos para la enseñanza del ESL	Evaluación de los aprendizajes	Planeamiento didáctico

El currículo que se plantea involucra tres áreas fundamentales para enseñar un idioma: la tecnología educativa, la didáctica de la lengua y la lingüística. De ahí se desglosan las materias académicas ubicadas según estas áreas. Por ejemplo, dentro de la tecnología educativa se ofrecen los cursos: Herramientas digitales y Creación de un kit didáctico. En el campo de la didáctica de la lengua se encuentran: Niveles comunes de referencia, Evaluación de los aprendizajes, Métodos para la enseñanza, Planeamiento didáctico y Diseño curricular de un programa ELE. Respecto a la lingüística, el resto de

los cursos que contemplan las áreas de gramática, fonética y literatura.

Tal como se visualiza en la Tabla 1, en el bloque 7, se ofrece el curso Claves culturales para la literatura, el cual involucra una propuesta didáctica para el abordaje de la literatura, a partir de los aspectos culturales que favorecen la adquisición de la Competencia de la Comunicación Intercultural (CCI). Con este programa, el estudiantado se expone de manera inicial a la selección de textos literarios y a las diferentes actividades de prelectura, aproximación, desarrollo y conclusión

que se pueden proponer como parte de la metodología eficaz para lograr un desarrollo óptimo de la adquisición de una segunda lengua en el aula.

Sugerencias metodológicas para la inclusión de la literatura en el aula ELE

Para la elaboración de un planeamiento didáctico que incluya la literatura en el aula ELE se deben considerar aspectos metodológicos que permitan un eficaz resultado en el desarrollo de la clase. Por ello, fue necesario usar la teoría propuesta por García (2018) respecto a los tipos de actividades que se sugieren para cumplir el objetivo. "De acuerdo con esto, Collie y Slater (2002, p.14-78) presentan un sólido armazón metodológico apoyado en una propuesta docente que se articula en cuatro tipos de tareas: 1) actividades de pre-lectura y de aproximación, 2) actividades para mantener el interés de la clase, 3) actividades para subrayar los momentos de mayor relevancia de la obra y 4) actividades de conclusión" (citado en García, 2018, p. 42).

La teoría propuesta por Collie y Slater (citado en García, 2018) se refiere a una

serie de actividades que se clasifican en esos cuatro tipos de tareas, las cuales se presentan a continuación:

1) Actividades de prelectura y de aproximación

- a. Título y la portada del libro:** consiste en formular preguntas sobre la temática de la obra, el significado de las imágenes de la portada y el tipo de letra del título, así como la relación que existe entre la portada del libro y la percepción del lector sobre el comienzo de la obra.
- b. Tema de la obra:** permite extraer uno de los temas principales de la obra sobre la que se va a trabajar y presentarlo a la clase para su evaluación por medio de preguntas donde supongan situaciones anticipadas.
- c. Palabras y frases clave:** se refiere a seleccionar una lista de palabras o frases clave procedentes del libro con el que se trabajará para que las estudien y las combinen en grupo, con el objetivo de crear un relato con sentido.
- d. Biografía de la autora o del autor:** se sugiere usar la biografía sin perder el dinamismo de la clase ELE, por ejemplo, con un montaje biográfico por medio de fotos que muestren la vida del

autor, o bien, con bocetos de vida de una manera desordenada para que el educando trate de organizar la información.

- e. Uso de diagramas:** consiste en completar un diagrama arbóreo o en forma de estrella, a partir del léxico de la obra en estudio.
- f. La cadena del texto:** está pensado para trabajar con microrrelatos o cuentos, porque se reparten tarjetas con fragmentos de la obra y cada estudiante comunica de forma oral a su compañero lo que lee; el objetivo es armar la historia completa.
- g. Forma del texto y orden del discurso:** se refiere a dramatizar escenas que se reparten entre el alumnado para que las dramaticen y el resto de la clase pueda adivinar a qué parte de la obra pertenecen.
- h. Los futuros posibles:** se trata de una actividad en la que se le brinda al estudiante el comienzo de la obra para que imagine su continuación y la discuta en clase con el resto de los compañeros.
- i. Comparando comienzos:** se sugiere leer comienzos de varias obras para luego buscar analogías y diferencias entre unas y otras, exponerlas y discutir las en clase.

2) Actividades de mantenimiento del interés lector

- a. Autoevaluación:** comprende la conformación de dos grupos a quienes se les brinda un fragmento de un texto para que lo trabajen fuera del aula. Cada grupo plantea una serie de ejercicios que abarcan preguntas de respuesta larga o corta, selección única o múltiple, pareos, verdadero o falso, entre otros. Posteriormente, los grupos intercambian las actividades para valorar su comprensión del texto.
- b. Aspectos de mayor interés:** se solicita una lista con los cinco aspectos más importantes del texto asignado, con el fin de que los estudiantes los expongan y discutan en la próxima clase.
- c. Restableciendo el orden:** se entrega a los estudiantes una serie de sucesos desordenados basados en la lectura que luego deberán ordenar, según lo leído.
- d. Juego de contrarios:** involucra la composición de un cuadro con dos columnas donde se anotan los elementos con connotaciones negativas y positivas asociadas al tema de la lectura (por ejemplo, mundo rural vs. mundo urbano).

- e. **Moraleja:** Contempla la elaboración de varias moralejas con el fin de que los estudiantes decidan cuál de ellas se ajusta mejor al texto asignado.
- f. **Cada oveja con su pareja:** se asignan diferentes términos de la obra a unos estudiantes, y a otros, las definiciones para que conformen parejas.
- g. **Crucigramas o sopas de letras:** conlleva la elaboración de un crucigrama o sopa de letras con palabras del texto.
- h. **Resúmenes parciales:** se conforman grupos que deberán resumir un fragmento distinto de la obra para luego organizar uno a uno en un documento y compararlo con el original.
- i. **Resúmenes visuales:** a partir de los resúmenes elaborados, se solicita a los estudiantes realizar un material gráfico para compartir con los demás compañeros como material de recapitulación.
- j. **Cuaderno de bitácora:** se asigna un personaje para que los estudiantes redacten un diario desde su perspectiva.
- k. **Diario de un intruso:** con una parte del texto asignado, se les propone a los estudiantes describir lo que ocurre, como si estuvieran asumiendo el papel de un intruso que, desde el propio texto, presencia los acontecimientos.

3) Actividades para subrayar los momentos de mayor relevancia

- a. **En resumen:** se sugiere hacer grupos y asignarles un fragmento de la obra para que lo resuman en un número determinado de palabras, por ejemplo, 60. Luego deben intercambiar los resúmenes y se les pedirá que lo resuman a la mitad, 30 palabras, y finalmente se vuelve a intercambiar para que lo dejen en 15 palabras. Para concluir, se realiza una puesta en común y se discuten las versiones.
- b. **Tendiendo puentes, creando diálogos:** se trata de seleccionar un pasaje en el que aparezcan dos personajes en acción, pero sin diálogo. Una vez leído el fragmento, se pedirá a cada estudiante que imagine una frase adecuada para el primer personaje y la escriba en un papel. Acto seguido deberá pasar ese papel al compañero de su izquierda y cada uno escribirá una frase del segundo personaje que sirva como respuesta a la anterior. Concluida la operación se volverá a pasar el papel al estudiante de la izquierda y se repite el ejercicio. Finalmente, se dramatizan los diálogos para su representación en clase y se evalúan de manera conjunta.

- c. **Epitafio:** Se deberá asignar al estudiante la escritura de un epitafio (inscripción en la lápida del sepulcro para conmemorar la vida de una persona) a partir de uno de los personajes de la obra.
- d. **Poema:** consiste en escoger a un personaje de la obra para escribirle un poema relacionado con el contexto en el que aparece dentro del texto.
- e. **Se busca:** se muestra un afiche con un personaje de la obra que se supone desapareció, con el fin de que los estudiantes redacten la información que ayude a encontrar a ese individuo.
- f. **Sonidos y sentidos:** se selecciona un fragmento para leerlo en clase y, a partir de la audición, los estudiantes tendrán que escribir o dibujar lo que les sugiere el texto que están oyendo. Lo que precisa aquí es la generación de sentidos a partir de lo que perciben.
- g. **Textos y más textos:** con el objetivo de comprender mejor el sentido de los temas, motivos, imágenes o problemas de una obra literaria, se recurre a otros textos relacionados con la temática de la obra, con el fin de que se encuentren analogías o diferencias con respecto a la obra objeto de trabajo en el aula.
- h. **Lectura dramatizada:** el propósito es pedirle al alumnado que lea en voz alta una parte de la obra y que preste especial atención al sentido que tienen las inflexiones tonales en la expresión de alegría, tristeza, enfado, angustia, duda, certeza, ironía, etc.
- i. **Mi lugar en el mundo:** se dibuja una línea vertical que separe dos extremos para escribir conceptos que están en una relación de oposición respecto a los datos que aparecen en la obra. Cada estudiante debe manifestar su posición y defenderse con argumentos.
- j. **Juicio propio:** se divide la clase en dos, de modo que una parte adopte el papel del acusado y la otra mitad el papel del fiscal. Así pues, el fiscal tendrá que argumentar la culpabilidad del enjuiciado a partir de la información que se puede desprender de la propia obra, en tanto que el acusado habrá de construir su defensa partiendo, igualmente, de la información que en la obra le pueda resultar exculpatoria.
- k. **Tráiler:** se les solicita a los estudiantes la creación de un tráiler promocional de la obra sobre la que se esté trabajando; se trata de plasmar los momentos más representativos e interesantes.

4) Actividades de conclusión

- a. **Creación de un título y la portada del libro:** se les pide a los estudiantes que, una vez leído el libro, asuman el papel de editores y diseñen una nueva portada para la obra.
- b. **Foto fija:** en grupos, se les solicita a los estudiantes crear una foto fija que sintetice la obra que han leído para luego valorar cuál es la mejor.
- c. **Los futuros que fueron:** retomando los futuros posibles imaginados en la actividad de prelectura, se les indica a los estudiantes que los confronten con lo acontecido una vez concluido el texto asignado.
- d. **Reescribiendo para todos los públicos:** se les plantea a los estudiantes reescribir una parte del texto tomando en consideración un público distinto al que va dirigida la obra.
- e. **El ojo en la noticia:** consiste en conformar equipos para ofrecer una rueda de prensa en que algunos desempeñarán el papel de los personajes del texto que se esté leyendo y otros actúen como periodistas que los entrevistan.
- f. **Dramatizaciones:** se selecciona un fragmento de la obra para que en grupos los estudiantes la dramaticen

con base en un guion de teatro, cine o televisión.

- g. **Solo puede quedar uno:** se les pide a los estudiantes que seleccionen un personaje con el fin de que argumenten sobre la importancia de que este permanezca en detrimento de los demás.
- h. **Relaciones interdiscursivas:** implica realizar una búsqueda de diferentes manifestaciones culturales que tengan conexión con el texto seleccionado.

Propuesta didáctica para el curso de Claves culturales para la literatura

La propuesta didáctica para el curso de Claves culturales para la literatura tiene como objetivo crear una consciencia intercultural, en la cual se puedan desarrollar en el aula actividades orientadas a fomentar el diálogo respecto al intercambio cultural, la inserción en una cultura nueva y las diferencias interculturales. No se trata solo de enseñar las características de la cultura costarricense, sino más bien de incrementar la conciencia en este campo y promover una nueva perspectiva para que los estudiantes sean

capaces de diferenciar juicios generales que se dan entre las diferentes culturas, y que se plasman en la literatura.

Aunado a lo anterior, para redactar la propuesta didáctica fue necesario la consideración de tres aspectos fundamentales, los cuales son:

1. Trabajo semanal mediante una consigna didáctica.
2. Selección de contenidos que respondan al objetivo principal del curso.
3. Creación de actividades didácticas.

1. Trabajo semanal mediante una consigna didáctica

La propuesta didáctica fue creada para seis semanas de clases, cuatro horas por día, para poder cumplir con el objetivo principal del curso, el cual es: Potenciar el conocimiento y desarrollo de la interculturalidad en los alumnos de EL2/ELE a través del uso de la literatura en la clase. Dado que es un curso en modalidad de educación remota, se tomó en cuenta para su metodología la redacción de las consignas semanales.

Según Ferrari y de Tomas (2020), una consigna es una formulación que activa diferentes procesos de enseñanza, creando un puente entre educador y educando. Tiene diferentes variables por considerar: propósito de la actividad, lenguaje utilizado para su elaboración, extensión, información que aporta para su resolución, pensar en el proceso que va a realizar el estudiante, el desafío que se le va a presentar mediante la acción por realizar y el significado de la propuesta para el alumno.

De esta manera, los aspectos que incluye la consigna didáctica son: contenidos de la sesión, descripción general del trabajo que se va a realizar dirigida a los estudiantes, presentación de cada una de las actividades que se realizarán durante la clase sincrónica, evaluación, tareas e hipervínculos al material que se ubica en la plataforma del programa académico. Estos últimos se asocian a la consigna por medio del TECDigital, aula virtual que se utiliza para todos los cursos de las carreras universitarias del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

A continuación, se presenta un ejemplo de la primera consigna del curso Claves Culturales para la literatura:

Sesión 1
Enseñanza-aprendizaje del componente cultural
<p>Contenidos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida y presentación de los profesores. 2. Actividad de presentación de los estudiantes. 3. Revisión del programa del curso. 4. Origen y precisiones del concepto de cultura. 5. Choques culturales. 6. Concepto de etiqueta. 7. Competencia intercultural. 8. Taller de reflexión.
<p>Descripción de la sesión 1</p> <p>En esta primera sesión del curso Claves culturales para la literatura, estudiaremos conceptos primordiales que debemos tener en cuenta para el tratamiento de la competencia comunicativa intercultural dentro del aula de ELE/EL2. Además, repasaremos brevemente conceptos como: choques culturales, etiqueta y competencia intercultural. Este será nuestro paso inicial en el camino de comprender qué tan valiosas son las claves culturales en la formación de nuestros alumnos y la relación de estas con la selección de los textos literarios que deben leer.</p>
<p>Primer bloque</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y presentación de los docentes. 2. Actividad de presentación de los estudiantes. 3. Revisión del programa del curso. 4. Origen y precisiones del concepto de cultura. <ol style="list-style-type: none"> a. Choques culturales. b. Etiqueta. c. Competencia intercultural.
<p>Segundo bloque</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Taller 1 “Enseñanza-aprendizaje del componente cultural”. 2. Exposición de cada subgrupo sobre el trabajo realizado en las salas de Zoom. 3. Cierre por parte de los profesores y asignación de la tarea.
<p>Evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en sesión 1 del curso (sesión sincrónica por la plataforma Zoom) y realización de ejercicios correspondientes al Taller 1. Enviar a la carpeta del TECDigital el cuaderno interactivo, uno por cada subgrupo. 2. Participación en Foro 1 “Somos una única fuerza”.
<p>Tarea</p> <p>Tener, al menos, dos participaciones en el Foro 1: “Somos una única fuerza”.</p>

De esta manera, los estudiantes cuentan cada semana con un documento que les permite conocer las actividades que deben cumplir como parte del proceso de capacitación que se lleva a cabo. La ventaja de trabajar con una consigna en un curso de educación remota o virtual, además de que permite la claridad y orden en el desarrollo de la clase, también resulta ser el apoyo para el estudiante que tiene problemas de conexión a internet, dado que puede seguir la estructura de la didáctica de la clase y ubicar el material sin problema.

2. Selección de contenidos que respondan al objetivo principal del curso

Como se mencionó anteriormente, el objetivo principal del curso es potenciar el conocimiento y desarrollo de la interculturalidad en el estudiantado, a través del uso de la literatura en la clase. La población meta a quien va dirigido este curso presenta poca o ninguna experiencia con la aplicación de estrategias y metodologías que permitan el abordaje de la literatura en el aula, por lo que fue necesario considerar en primera instancia una serie de contenidos orientados a fomentar una consciencia intercultural respetuosa y a la identificación de claves culturales en el contexto costarricense.

Ante la meta del estudiante de lenguas, quien aspira a ser un agente social o mediador intercultural, existe un compromiso por parte del profesorado de poder enseñar la cultura del país donde se imparte el idioma español y las claves que permiten decodificar el mensaje implícito en un determinado texto literario. “El estudiante de español puede ser un lector de Borges, García Márquez o Rafael Alberti, que quiere leer a estos autores” (Sanz, 2006, p. 350). Aprender un idioma implica entrar en un proceso de inmersión con todos los aspectos que caracterizan a la cultura donde se practica esta lengua.

En este sentido, “los valores de la cultura que transporta el texto literario sirven para que el alumnado conozca mejor los códigos que articulan los modos de vida de la sociedad real que tiene como vehículo de comunicación la lengua estudiada” (García, 2018, p. 40). Existen muchos elementos que se conciben como claves culturales para entender la literatura, de ahí que se realizara una selección de contenidos para el abordaje de la literatura en un programa de formación docente ELE. A continuación, la lista de contenidos en dos ejes temáticos abordados en el curso Claves Culturales para la literatura.

Contenidos del curso que tienen relación con el abordaje de la literatura y el componente cultural

A. Enseñanza-aprendizaje del componente cultural

1. Origen y precisiones del concepto de cultura.
2. Choques culturales.
3. Concepto de etiqueta.
4. Competencia intercultural.

B. La literatura en ELE y taller

1. Panorama histórico de la inclusión de la literatura en la enseñanza del español como segunda lengua.
2. Requisitos que deben cumplir los textos literarios para su efectiva rentabilidad didáctica en el aula.
3. Tareas que se deben tomar en cuenta en las propuestas didácticas.

B. Taller literario

1. Abordaje de la selección de cuentos.
2. Creación de actividades de prelectura y aproximación, mantenimiento del interés del lector y de conclusión.
3. Foro literario.

3. Creación de actividades didácticas

A partir de la selección de contenidos y del objetivo principal del curso Claves Culturales para la literatura, se considera fundamental incluir una serie de actividades didácticas que tienen como fundamento la teoría presentada anteriormente en el apartado sobre las sugerencias metodológicas para la inclusión de la literatura en el aula ELE. Además, se consideró el enfoque comunicativo para poner en práctica la propuesta completa, en este sentido, "para que la actividad pueda considerarse comunicativa, deberíamos tener en cuenta los siguientes aspectos: la interacción entre dos o más personas, la explicitación para que se dé a entender el objetivo y las indicaciones, la predicción nula con el fin de que despierte novedad ante el interlocutor y la solución múltiple, pues la única respuesta no existe" (Guervós y Fernández, 2017, p. 734).

Por consiguiente, se realizó la propuesta de un Taller literario en el aula ELE, programado en la sesión 3 del curso, con el fin de poner en práctica los cuatro tipos de tareas didácticas sugeridas por García (2018). Tal como apunta este autor: "Una manera de familiarizar al alumnado con el uso creativo del lenguaje, por

medio de la literatura, es a través de los talleres literarios. Para el eficaz desarrollo de un taller en el aula de ELE se debe tener muy en cuenta qué objetivos de enseñanza se persiguen y qué tipo de textos se adecuan mejor a la consecución de dichos objetivos" (p. 57).

En la propuesta del Taller literario se les asignaron a los estudiantes algunos tex-

tos literarios relacionados con la literatura costarricense, con el fin de que desarrollaran actividades pedagógicas y las compartieran entre sus compañeros de clase. A continuación, la siguiente tabla muestra la actividad realizada por cada uno de los contenidos planteados en esa sesión:

Tabla 2

Actividades didácticas realizadas en el Taller literario

Textos literarios	Actividad didáctica realizada
<p>“Los cuentos de Anansi” de Quince Duncan.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lea el primer párrafo del cuento y con base en este imaginen su continuación. Conteste lo siguiente: ¿Cuál será el conflicto? ¿Cuál su solución? (Pueden plantear varios escenarios). 2. Elabore un listado de al menos tres aspectos que llamaron su atención durante la lectura. Puede hacer referencia a una palabra, un proverbio, un personaje, un hecho, un lugar, entre otros. Justifiquen la razón de su interés por cada uno de los aspectos seleccionados. 3. ¿Conoce otras historias con una temática similar? Relacione el cuento con al menos una manifestación cultural (literatura, cine, música, arte, etc.) con la que comparta algunos rasgos.

<p>“Juan, el de la carguita de leña” de Carmen Lyra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lea el primer párrafo del cuento. Con base en lo leído, brinde un ejemplo de una posible continuación y final para este cuento. 2. Analice y comente con sus pares las frases que se le presentan a continuación. 3. Elabore una moraleja para cada frase que refleje el contexto sociocultural costarricense expuesto en este cuento. 4. Mesa redonda: mencione dos recursos que se relacionen con el cuento “Juan, el de la carguita de leña”. Estos recursos pueden ser otros textos, personajes, una película o una canción. Refiérase a recursos propios de su país de origen.
<p>“Salir con un domingo siete” de Carmen Lyra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de las imágenes que se le brinda sobre dos posibles portadas de la obra, comente de qué tratará la lectura y a cuál género pertenece: novela, cuento, leyenda o poesía. 2. Después de leer el cuento, ordene las imágenes que se le brindan, según la secuencia en que aparecen en el texto leído. 3. Moralejas con respecto a valores y anti-valores. Debe anotar si es una idea falsa o verdadera, según la obra. <ol style="list-style-type: none"> a. El compadre rico era bondadoso. b. Las brujas fueron agradecidas con el hombre pobre. c. El compadre rico y su esposa eran envidiosos. d. El hombre pobre era humilde. e. El hombre pobre era perezoso.
<p>“La ventana” de Carlos Salazar Herrera.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con la portada del libro, responda las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué emociones le genera la portada del libro? b. Basado en el título, ¿qué tipo de historia contiene el libro? c. ¿Cómo imagina que era la vida del autor Carlos Salazar cuando escribió el cuento “La Ventana”?

<p>“La calera” de Carlos Salazar Herrera.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realice un resumen visual, busque imágenes relacionadas con las palabras contenidas en el segundo párrafo del cuento “La ventana”. 2. Usted es la persona encargada de redactar un guion publicitario para un club de lectura, escriba una reseña promocional del texto “La ventana”, con una extensión de tres a cinco renglones y preséntela al grupo a manera de invitación con el objetivo de generar interés para leer el texto. 3. Investigue un poco sobre la vida del autor y anote el nombre de tres de sus obras literarias.
---	---

Reflexiones finales

Motivar el uso de la literatura en el aula no solo es una manera de contribuir a fomentar el interés en la lectura en los futuros docentes, sino también en sus alumnos. Después de todo, docentes que no leen difícilmente podrán incentivar el aprecio por la lectura en sus estudiantes, ni mucho menos utilizar la literatura en el aula como una manera de incentivar el aprendizaje de la lengua. En este sentido, el primer paso para contribuir al uso de la literatura en el aula es trabajar la motivación de los docentes en torno a la lectura de textos literarios.

Esto pasa por romper con la creencia de que la literatura constituye un uso de la lengua que poco tiene que ver con el habla cotidiana para darle el lugar que merece en el aprendizaje de una L2. El enfoque comunicativo, por ejemplo, en su afán por favorecer el desarrollo de la destreza oral, presta poca atención a la literatura, y a la lectura en general, bajo ese pretexto. Por ende, resulta necesario plantear nuevas aproximaciones que reconozcan en la literatura una oportunidad para profundizar en la dimensión cultural de la lengua, así como para formar estudiantes más autónomos, críticos e imaginativos.

Al mismo tiempo, esto plantea la necesidad de capacitar en torno a metodologías para el uso de la literatura en el aula de lengua. La poca atención que se le dedica a este tema en los programas de formación es un factor que repercute en el uso de la literatura en las aulas, dada las pocas herramientas con las que cuentan los docentes. Atender esta debilidad, por lo tanto, se vislumbra como un horizonte de trabajo importante para procurar un mayor protagonismo de la literatura y la cultura de la lengua meta.

Como ya se ha manifestado, la literatura es un vehículo para la transmisión de la cultura de una comunidad lingüística particular, por lo que su inclusión en el aprendizaje de una lengua es una forma de contribuir al desarrollo de la competencia intercultural. Poder comunicarse e interactuar con otros hablantes de un idioma mediante un diálogo basado en el conocimiento mutuo de su cultura, constituye una parte fundamental de lo que implica aprender una lengua. "La literatura es un espacio de encuentro entre los conocimientos de la cultura



Quince Duncan
Retratado por Jorge Illá



Duncan, Quince. 2020. *Amor y rabia / Of Love and Rage*. 1.ª edición. San José: ECR.

cotidiana y la cultura como arte (...). Los textos literarios ofrecen ejemplos de atavismos culturales, de comportamientos, de tradiciones, que se proyectan en los rituales o interacciones comunes de la lengua con la que un no nativo aspira a familiarizarse" (Sanz, 2006, p. 351).

Las habilidades y actitudes interculturales que garantizan encuentros comunicativos exitosos comienzan por la capacidad de los estudiantes de desenvolverse ágilmente en un mundo donde diversas culturas puedan convivir lado a lado. En ese proceso, utilizar la literatura para fomentar la competencia intercultural de nuestros alumnos de EL2/ELE se vuelve un fin trascendental, tanto como lo es utilizar la conversación o la escucha en la clase.

Con esto en mente, la propuesta planteada en el marco del curso de Claves culturales para la literatura mostró ser positiva en tanto representa un esfuerzo por aportar a la didáctica de esta materia en el aula ELE. La experiencia no solo buscaba promover un acercamiento a la literatura basado en el placer de la lectura, con el fin de impactar sus actitudes hacia esta, sino también aportar a la formación de los futuros docentes mediante la presentación de diversas estrategias didácticas para el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas.

Los participantes del programa de capacitación tuvieron la oportunidad de reflexionar y responder a las preguntas: ¿cómo gestionamos el aula para favorecer la convivencia de diferentes representaciones culturales, el conocimiento mutuo y la diversidad dentro del marco de los derechos humanos que nos amparan a todos?, ¿cómo impulsamos la integración y la riqueza de tales intercambios? y ¿qué tipos de tareas o actividades didácticas se pueden proponer para desarrollar de manera óptima la temática de un texto literario?

En el taller literario que se llevó a cabo en la tercera semana, los estudiantes tuvieron que crear diferentes actividades a partir de la teoría que se les brindó en el curso, con lo cual demostraron no solo la aplicación de los contenidos temáticos que se les enseñó, sino también que hubo una reflexión de cómo la literatura en el aula de ELE exige del profesor un trabajo continuado de búsqueda y elaboración de materiales, selección de textos y adecuación didáctica de las tareas en función de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, sus edades e intereses diversos.

Por último, es importante mencionar que la didáctica de la literatura constituye todavía una rama incipiente dentro del campo de la enseñanza de lenguas, principalmente en el contexto costarricense. Si bien este trabajo representa un pequeño aporte en este sentido, es necesario realizar más esfuerzos para fomentar e impactar las actitudes de los docentes de lengua hacia la literatura, así como para capacitar en metodologías y estrategias que promuevan el uso de la literatura en el aula de segundas lenguas.

Bibliografía

Amador, M.G. (2022). *La competencia docente en la formación del profesorado de Español como Segunda Lengua en Costa Rica: diseño de un plan curricular de capacitación profesional*. Tesis de doctorado inédita. Universidad de Alicante, España.

García, I. (2018). La literatura en ELE. En: Martínez-Atienza de Dios, M., Zamorano, A. *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. EnClave-ELE.

Sanz, M. (2006). *El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas*. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

Ferrari, V. y De Tomas, V. (2020) "Las consignas escolares, una mirada crítica. Quehacer Educativo", 2020. [En línea]. Disponible en <https://www.fumtep.edu.u>

Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En Javier Muñoz-Basols, J.: Gironzetti, E. y Lacorte M. *Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

Rodrigo, V. (2019). Comprensión lectora. En Javier Muñoz-Basols, J.: Gironzetti, E. y Lacorte M. *Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

Guervós, J. y Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros-La Muralla, S.L.



OPINIÓN



Universales angustias y paisajes culturales en la producción narrativa en la clase de ELE: propuesta didáctica a partir de “La ventana” de Carlos Salazar Herrera

Jessie Zúñiga Bustamante¹

La narración es uno de los ejes centrales de nuestro uso de la lengua cotidiana. Mediante el relato compartimos experiencias, emociones, ideas, nuestra visión de mundo y expectativas; por ende, la producción de relatos es una de las competencias determinantes en la adquisición de una lengua extranjera (en este caso el español, ELE) o, en general, en una segunda lengua (L2).

Esta habilidad debe ser promovida desde niveles iniciales e intermedios (niveles A2 en adelante, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, MCER); no obstante, es en los niveles intermedios y avanzados en los que la

incorporación plena de la literatura como parte de la clase de ELE es fundamental para reconocer estructuras narrativas, sus posibilidades y facilitar la producción fluida de historias en la lengua meta (LM). Carlos Sánchez (2002) afirma, a partir de McCabe, que “las narraciones tienen algunas características formales: contienen información descriptiva (la ubicación temporal y espacial de los acontecimientos), evaluaciones (comentarios sobre las emociones experimentadas y la reacción de los participantes) e información sobre las diversas secuencias de la historia” (p. 78), por lo que es fácil reconocer que la narración es una tarea que involucra las tres competencias definidas por el MCER,

¹ **Jessie Zúñiga Bustamante** es filóloga con amplia experiencia en la enseñanza de la lengua española y la literatura latinoamericana para estudiantes. Actualmente, labora como profesora de Literatura en la Sección de Comunicación y Lenguaje de la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Correo: jessie.zuniga@ucr.ac.cr

a saber, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática (Luján, 2015).

No obstante, a pesar de que el enfoque comunicativo es de ya muy larga data en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la literatura especializada muestra cómo la incorporación plena de la literatura en los programas y métodos de ELE, así como del currículo de la mayoría de centros de enseñanza, es aún escasa y requiere más estudio y proyección. El presente artículo pretende generar una breve discusión sobre el tema, así como aportar una estrategia didáctica que promueva la competencia literaria, a la vez que la producción de estructuras narrativas en estudiantes de ELE, mediados por un cuento de Carlos Salazar Herrera, de su volumen *Cuentos de angustias y paisajes*, titulado “La ventana”.

Introducción. La literatura en la clase de ELE

Jacinto González Cobas (2021) hace un estudio exhaustivo tanto de la historia de la literatura en el aprendizaje de lenguas, desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, así como un análisis de los más conocidos manuales de ELE usados en España en el siglo XXI, para determinar

si los cambios de paradigma en la enseñanza de L2 han contribuido con una mayor presencia y relevancia de los textos literarios en los programas y métodos. En su análisis, explica cómo la mayoría de los métodos históricamente utilizados para la enseñanza de L2 (Método natural, s. XIX; Método estructural, mitad s. XX; Programa Proyecto Número 4, años 70; así como en los inicios del Enfoque comunicativo, años 80) han excluido a la literatura como parte de sus estrategias, inclusive en aquellos modelos en los que se daba énfasis a los fines comunicativos, a la funcionalidad de la lengua, entre otros aspectos en los que la literatura es una herramienta valiosa como “material real”, como constructo cultural y como espacio para la creatividad en el uso de la lengua.

La omisión de la literatura como parte de los métodos de enseñanza de lenguas por casi cincuenta años resulta sorprendente, en especial, porque el método tradicional (gramática/traducción) implementado a partir del siglo XVIII en Prusia y que, de acuerdo con González (2021), dominó la enseñanza de lenguas por un lustro (1840-1940), le otorgaba un espacio privilegiado pues los textos para traducir eran siempre –o casi siempre– literarios. No obstante, no fue sino hasta

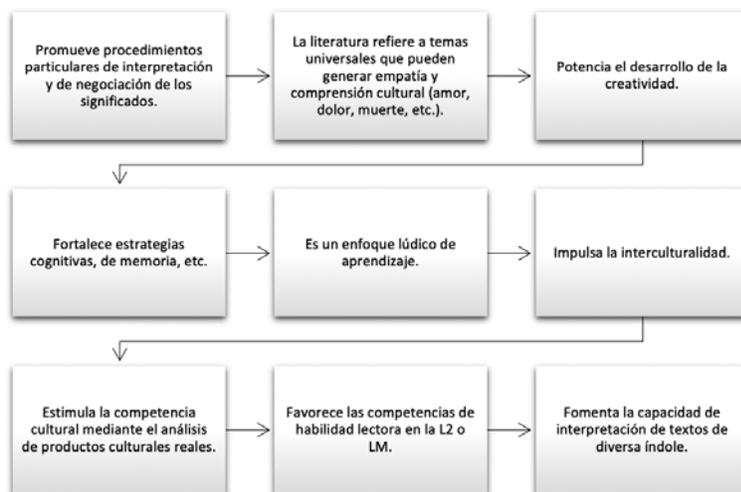
la década de los 90 del siglo anterior que se replantea el papel indispensable de la literatura en un artículo titulado “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta” (Sans, 2010 citado por González, 2021), el cual según González nos evidencia la “poca aceptación que tenían los textos literarios en las clases de idiomas (de ELE en este caso) en aquella época, así como la necesidad de recuperarlos a partir de propuestas didácticas diferentes de las utilizadas hasta ese momento” (González, 2021, p. 159).

A partir de ese momento, reseña González (2021), la producción crítica especializada ha retomado la literatura como parte del enfoque comunicativo y ha promovido su reincorporación a los programas, entre los más importantes académicos señala a Sitman y Lerner (1999), Peris (2000), Mendoza Fillola (2004) y Acquaroni (2006). No obstante, concluye que aún la inclusión de textos literarios en los programas y métodos es pobre y que se enfoca en desarrollar dos o tres destrezas, como técnicas desde el enfoque comunicativo, en las que predomina la comprensión lectora. Asimismo, típicamente, es usada para hacer algunos ejercicios de léxico y gramaticales, así como para practicar

la pronunciación y la entonación. Señala como el gran faltante, el desarrollo de la competencia en el plano cultural e intercultural.

A pesar de concluir que aún falta mucho trabajo para lograr una inclusión significativa de la literatura en la enseñanza de ELE, es fundamental en este artículo su síntesis de ventajas del uso de la literatura en la clase ELE, que construye a partir de las que retoma de las fuentes mencionadas como las que él mismo plantea, y que ahora resumo en el siguiente cuadro:

Ventajas del uso de la literatura en la clase de ELE



Fuente: elaboración propia a partir de González, 2021.

La literatura en la clase de ELE en Costa Rica

No quisiera dejar por fuera un brevísimo comentario sobre el tema y su discusión en Costa Rica, donde se han hecho esfuerzos, tanto por profesionalizar la enseñanza de ELE (con los programas del TEC, la UCR y más recientemente la USAL) como por fomentar la incorporación plena de la literatura como parte fundamental de la competencia inter/cultural en el aprendizaje de segundas lenguas.

Sin duda, el aporte más significativo lo constituye el ya clásico texto de María Amoretti (2007) *Didáctica de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas*, en el que discute 12 modelos de enseñanza de la literatura y en cuya perspectiva predomina el enfoque sociocrítico basado en el sujeto cultural y la identidad como ejes de re/construcción del texto en la lectura. Asimismo, algunos de los trabajos de graduación de la Maestría en Español como Segunda Lengua de la UCR demuestran esos esfuerzos por incorporar la literatura en un papel protagónico para la competencia, no solamente lingüística

sino intercultural. Algunos trabajos en esa línea son el de Ana Elena Castillo Víquez en *Propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura latinoamericana a partir de las claves culturales en una clase de hablantes no nativos del Español* (2003). Este estudio es particularmente pertinente pues en su propuesta incluye dos cuentos de Carlos Salazar Herrera "La Sequía" y "El Mestizo", también con un enfoque sociocrítico. A su vez, Emilia Villalobos Vega, en su proyecto

Este carácter universal de las temáticas abordadas por Salazar Herrera permite a los docentes de ELE/L2 echar mano de su literatura para provocar emociones en los lectores/estudiantes y, así, potenciar sus habilidades tanto en competencia lingüística como cultural.

El relato corto como artefacto pedagógico (2011), plantea lo que llama "competencia narrativa" que es la capacidad para identificar estructuras en su contexto y la habilidad de producirlas. Como afirma Jorge Chen (2010), "cuando en el caso específico de la narrativa, permite evaluar y orientar las acciones y los eventos, la manera cómo se perciben las



Círculo Amigos del Arte, 1937. De pie, de izquierda a derecha: Carlos Salazar Herrera, Max Acosta, José Marín Cañas, Adolfo Sáenz, Mario Fernández, Fernando Montealegre y Juan Arias. Sentados, de izquierda a derecha: Julián Marchena, Jorge Hutt, Clarita de Hutt, Abelardo Bonilla y Emmanuel Thompson.

(sic) acontecimientos y sus relaciones en el tiempo/espacio, ya entonces el objetivo rebasa lo «estrictamente literario» (p. 248).

Finalmente, Patricia Guillén (2014), en “Incorporación de la literatura costarricense al aula de español como segunda lengua: una propuesta didáctica a partir de *Bananos y hombres* de Carmen Lyra”, establece una forma de inclusión plena de la literatura en la clase ELE, mediante otro texto literario costarricense, en este caso “Estefanía” del volumen citado anteriormente. Luego de explicar el texto seleccionado, partiendo de las propuestas de María Amoretti (2007), Guillén hace una propuesta de lectura con un modelo didáctico basado en esquemas que toma la experiencia previa como parte fundamental para la construcción

del significado y usa la forma descendente de este modelo, esto es, la que parte de lo global en el texto para culminar en el detalle. Estas propuestas son un claro ejemplo de cómo es posible incorporar textos literarios de forma plena y con más de un objetivo en clases de ELE, es más, demuestran la necesidad de incorporarlos y promover una comprensión no solo gramatical, léxica o modal, sino cultural y narrativa en los estudiantes.

Elección del texto y modelo didáctico: “La ventana”

El cuento “La ventana”, es quizás uno de los textos más cortos de los ya de por sí cortos 28 relatos de todo el volumen de *Cuentos de angustias y paisajes*. La selección parte de este elemento de

brevidad que permite su lectura en el aula, inclusive varias veces, dejando aún tiempo suficiente para las dinámicas de clase de la propuesta didáctica. Asimismo, este cuentario ha sido catalogado como uno de los más importantes de la literatura costarricense (Ovares, Bonilla, entre otros) y, como afirma Flora Ovares (2006), plantea un desafío al lector pues “el libro apela así a la participación del lector, encargado de constituir el paisaje nacional –natural y humano–, en el acto de la lectura” (p. 47), por lo que ya desde la estructura del relato mismo propicia un involucramiento de los lectores para completar y construir la historia, fomentando así la producción narrativa propia.

Aunque no sea uno de los más analizados de todo el cuentario, “La ventana” es un relato muy rico en imágenes, emociones y vacíos que permiten una especulación enorme no solamente hacia el pasado (el qué pasó antes de), sino también hacia el futuro (qué pasará con estos personajes de ahora en adelante), por lo cual resulta idóneo para la propuesta didáctica que aquí se esboza.

La línea argumental básica de “La ventana” es muy simple: un hombre regresa a casa, luego de mantenerse cautivo (no se sabe dónde), regresa a su vida familiar, con la mujer, quien lo espera y recibe

con un “abrazo inmenso”, este es ya un motivo constante de la literatura universal desde Penélope hasta Salazar Herrera:

Particularmente cautivadoras son las imágenes de «La ventana», cuento que reelabora los viejos temas del retorno y la espera: un hombre que promete volver, una mujer que aguarda. Ella se prepara alimentando el fuego y espera su regreso sentada frente a la ventana. La presencia del hombre se anuncia de varias maneras: en el gato que entra en la casa, en el viento que llega de los potreros (Ovares, 2006, p. 49).

No obstante, esta sencillez argumental puede volverse muy interesante de retomar a partir de los elementos simbólicos del cuento: el fuego, el agua, la luna, la ventana misma y los barrotes de hierro:

El cuento remueve los simbolismos más antiguos: la casa, refugio y centro del mundo; la ventana, umbral de lo femenino; el viento, elemento masculino y activo, como el ausente errante y alejado del centro; el agua origen de la vida. El viento se anuda con sensaciones olfativas: “venía sobre los potreros cortando aromas de santalucías, y entraba fragante por la ventana” (Ovares, 2006, p. 82).

El agua se relaciona con los sonidos, con la música: “Del filtro de piedra caían las gotas en una tinaja acústica...”

Juntos, el agua, elemento femenino y el fuego, masculino, hacen surgir la música, producen la armonía perfecta dentro de la casa (Ovares, 2006, p. 49).

En cuanto a los barrotes, la lectura de Ovares apunta a que el hombre protagonista ha estado en prisión y de ahí la gratitud que expresa su mirada al percatarse de que la mujer le ha quitado los barrotes a la ventana, símbolo de libertad y también de las “trabas impuestas al deleite” (Ovares, 2006, p. 49). No obstante, esto nunca se aclara en el cuento, por lo que las posibilidades de interpretación de este pasaje se pueden ampliar muchísimo más.

Finalmente, al lado del motivo del regreso, la nostalgia y el amor fiel de la pareja, está en sus imágenes el encuentro amoroso y la pasión: representado en el fuego y el agua, y cómo canta el agua (lo femenino) al calor de los tinamastes (piedras) del fogón (lo masculino), que se podría reforzar con la idea de que el hombre ha pasado siete años sin probar agua que no sea salobre y que sea lo primero que le solicite a la mujer cuando ella le pregunte que qué quiere.

En otra vertiente de la literatura costarricense de la década de los 40 –caracterizada por la agitación política, la organización obrera y la denuncia social–, estos cuentos representan una exploración de las pasiones humanas, la incomunicación, la soledad, las ilusiones y tribulaciones de unos personajes sumamente humanos con quienes es fácil conectar y sentirse identificado:

La propuesta didáctica está pensada para estudiantes del Nivel C1, determinado por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); no obstante, se ha puesto en práctica con estudiantes del Nivel B2 con bastante éxito.

Los personajes que pueblan esas historias son como nosotros, seres que se equivocan, desorientados por sus propios deseos, sumergidos en una soledad profunda que los vuelve incapaces de comprender las letras del libro de la vida. Esta condición que sabemos común entre los personajes y nosotros, les confiere categoría trágica y nos lleva a ver en ellos un espejo de nuestra propia vida (Ovares, 2006, p. 52).



Lyra, Carmen. 2017. *Estefanía*. 1.ª edición. San José: ECR.

Este carácter universal de las temáticas abordadas por Salazar Herrera permite a los docentes de ELE/L2 echar mano de su literatura para provocar emociones en los lectores/estudiantes y, así, potenciar sus habilidades tanto en competencia lingüística como cultural. Las competencias narrativas también se ven muy favorecidas por este tipo de textos cuyos nudos y vacíos hacen un balance perfecto para que como lectores podamos explorar nuestra creatividad para interpretar y complementar el sentido.

En el modelo didáctico basado en esquemas, ya mencionado por Guillén (2014), se retoman los conocimientos previos de los lectores para la construcción del sentido, a partir de su concepción de mundo y esquema de valores:

el texto ofrece instrucciones para que el lector pueda construir un significado desde su propia estructura cognoscitiva, la cual ha sido adquirida por su experiencia previa. Las estructuras previamente adquiridas reciben el nombre *esquemata* y hacen que la interpretación se vea influida por la historia personal, intereses, ideas preconcebidas y antecedentes culturales del lector (p. 20).

En este modelo se propone una lectura que sigue el proceso ascendente o de tipo inductivo, esto es, ir de lo particular a lo general. Esto implica que la lectura se enfocará en los detalles de lenguaje, de imagen, de descripción y emociones, para finalmente ensayar posibles interpretaciones para el relato en general.

Implementación del modelo didáctico

Nivel de competencia y objetivos planteados

La propuesta didáctica está pensada para estudiantes del Nivel C1, determinado por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); no obstante, se ha puesto en práctica con estudiantes del Nivel B2 con bastante éxito. El Nivel C1 implica que "El usuario competente es capaz de comprender una amplia

variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada" (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 26).

En este nivel, se busca que los estudiantes puedan verse en contextos en los que tengan que responder a situaciones hipotéticas, interpretar textos literarios complejos y producir textos escritos de diversa índole.

En cuanto a la expresión escrita, el MCER establece para la "escritura creativa" del Nivel C1 que el estudiante "Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos" (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 65).

A partir de estas competencias, se plantean los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Identificar elementos simbólicos y de la trama del relato, pertinentes para su interpretación.
2. Explicar el tema central del texto, así como subtemas identificables a partir de este.
3. Expresar oralmente posibles razones que justifiquen la historia en el cuento, así como proyecciones a lo que sucederá con los protagonistas en el futuro.
4. Desarrollar un texto escrito con el contenido de la carta enviada por el protagonista a su esposa.

Actividades

La lección comienza con una motivación de parte de la persona docente en la cual se mencionan datos de la literatura costarricense, el autor y se pregunta al alumnado si ha leído o conoce algún texto de la literatura de Costa Rica.

Luego se procede a hacer la lectura del texto. Se puede repetir si es necesario. Como la lectura incluye varios costarriqueñismos, se debe hacer un glosario de estos términos para facilitar la comprensión del texto en su totalidad. Este espacio es aprovechable para desarrollar aspectos culturales costarricenses, a partir de la noción de lo rural, el tipo de arquitectura tradicional, las costumbres en el ámbito cotidiano (el uso del fogón, las velas, etc.), la religión (el San Antonio, que además es asociado con la solicitud

del amado en la cultura popular), entre otros. Este espacio es fundamental para que los estudiantes conozcan el trasfondo cultural que subyace en el texto y, a la vez, para que reflexionen y comenten sobre aspectos culturales propios en relación con estos temas u otros que ya hayan identificado en el texto. Como el método lo plantea, se partirá de aspectos puntuales o detalles precisos para, eventualmente, hacer una interpretación global del cuento.

En un primer momento, se les solicitará a los estudiantes que piensen en posibles explicaciones para el texto, que deberán responder haciendo uso de estructuras narrativas, a partir de las siguientes preguntas generadoras:

- a. ¿Dónde podría haber estado el hombre del relato?
- b. ¿Por qué cree usted que se ha ausentado por tantos años?
- c. Cómo habrá sido la vida de la mujer durante esos siete años?
- d. Qué elementos simbólicos en el relato podrían brindar pistas acerca de su paradero y estancia fuera de casa?

La idea de estas preguntas es generar una conversación cuyo énfasis permita a

los estudiantes no solamente discutir su interpretación del cuento y sus elementos simbólicos, sino que puedan construir discursos hipotéticos usando el condicional simple ("no sé, cometería algún crimen"), el futuro compuesto ("habrá ido a trabajar en otra ciudad", "lo habrán llevado preso") o el pretérito ("se fue por razones de trabajo") acerca del hombre protagonista o de la vida de la mujer en el cuento ("ella estaría trabajando mientras su esposo regresaba"; "habrá esperado con fe su regreso"; "hizo mucho mejorando su casa, no solo con la ventana", etc.). También es posible que los estudiantes usen formas del subjuntivo que expresen duda, posibilidad o frases impersonales (del tipo: "es posible que el hombre estuviera en la cárcel"). En cuanto a los símbolos, formas del condicional y del subjuntivo son las formas privilegiadas para explicarlos, de acuerdo con este nivel de competencia.

Seguidamente, se procede con otro grupo de preguntas generadoras que buscan la proyección a futuros posibles para estos protagonistas:

- a. ¿Qué cree usted que pasará en las vidas de los protagonistas?
- b. ¿Cómo será su vida de ahora en adelante?

La idea con estas preguntas es generar un diálogo a partir de posibilidades, haciendo uso de estructuras de subjuntivo presente, futuro simple de indicativo y cualquier otra forma que la personas estudiantes recuerden que pueda cumplir esta función cabalmente en una estructura narrativa.

Una vez los estudiantes hayan hecho sus interpretaciones, se comentará acerca del contenido de la carta y otros aspectos relevantes del cuento que hayan sido ignorados por los estudiantes y que se considere indispensable mencionar. Por ejemplo, los símbolos del agua, el fuego, la casa, la llama, etc. Aquí la persona docente puede agregar datos contextuales que enlacen estos elementos con la tradición literaria latinoamericana.

Finalmente, se asigna a cada estudiante la tarea de producir un texto escrito imaginando el contenido de la carta enviada por el protagonista a su esposa/la/mujer. En ella, podrá usar elementos discutidos en clase respecto al lugar en el que se encontraba el hombre protagonista y lo que estuvo haciendo por siete años. Asimismo, se motiva a los estudiantes a que hagan descripciones del lugar, que imaginen la vida ahí y le hagan preguntas a la mujer, además de avisar que

regresará (dato ya aportado por el cuento mismo).

Si la clase no es suficientemente larga para desarrollarlo *in situ*, se asignará como tarea y se retomará con la lectura de cada carta la lección siguiente para dar un cierre al cuento. Esta asignación permite que aquellas personas que vivan con familias costarricenses (caso harto común en la enseñanza ELE en Costa Rica) puedan comentar el cuento con sus familias, generando así conversación real en un contexto informal.

Discusión

Esta propuesta didáctica fue implementada tanto en cursos especializados de literatura, como en cursos típicamente de lengua para niveles B2 y C1. En todos los casos generó mucho interés por la tradición literaria costarricense y las costumbres de antaño (lo cual genera mucha discusión en pretérito, tema siempre difícil de dominar para todos los estudiantes de ELE). Estos elementos tradicionales también fomentan conexiones interculturales pues los estudiantes pueden indagar sobre costumbres antiguas propias, a la vez que aprenden sobre las de su lengua meta (LM). Esto mejora aún más

cuando las personas estudiantes comentan el texto con sus familias anfitrionas, las cuales se sienten involucradas y aportan enormemente en esta experiencia intercultural.

La extensión tan breve del texto permite el trabajo en clase de aspectos gramaticales, de léxico, la comprensión lectora y de pronunciación/entonación, a la vez que se refuerzan las competencias literarias (lingüísticas y socioculturales). Asimismo, la discusión suscita la educación estética y el uso imaginativo de la LM, mediante el proceso inferencial y de abstracción en el plano metafórico que el relato ofrece.

Por su parte, también se promueven competencias en las cuatro destrezas que establece el enfoque comunicativo, a saber: lectura, escucha, habla y escritura. Y, siguiendo a María Amoretti (2007), el texto literario permite a los estudiantes acercarse a la cultura meta, analizar y desarrollar el potencial creativo de la lengua y hacer uso de su capital cultural propio para la discusión del contenido del texto y su posible interpretación.

Una de estas interpretaciones hizo, por ejemplo, que una estudiante propusiera que el protagonista estuvo trabajando en

un barco, lectura que justificó a partir de los elementos del cuento como el agua tibia y salobre y la sensación de encierro, de no poder salir, los barrotes le recordaban la ventana pequeña del barco. Esta es una lectura que no se ha encontrado en la crítica literaria, hasta donde llega nuestro conocimiento, pero que se sostiene perfectamente en el texto.

La discusión oral y la producción escrita permiten a los estudiantes practicar sus conocimientos y mejorar su fluidez, a la vez que logran identificar algunos problemas en su producción (sea oral o escrita), por lo que no solo es un ejercicio beneficioso en términos socioculturales, sino que permite la autorreflexión sobre sus propias habilidades y limitaciones.

Conclusiones

La literatura es fuente de elementos culturales, léxicos, metafóricos, gramaticales, entre otros, fundamentales para el dominio de una lengua meta. Este artículo pretende contribuir con una propuesta didáctica que incluya todos estos elementos y permita una visión mucho más integradora de la literatura en la clase de ELE, en particular, de la literatura y cultura costarricenses. Para ello, se ha servido del

método basado en esquemas en forma ascendente, que va de los detalles en el relato a una interpretación global de este. Para ello, hace eco del propio capital cultural de los estudiantes/lectores, así como de sus competencias lingüísticas y sociales para lograr una interpretación del texto en su conjunto.

Las actividades fomentan el desarrollo de las destrezas comunicativas, la reflexión de la propia cultura y de la cultura meta, así como las habilidades orales y de escritura. En algunos casos la discusión ha llevado a puertos tan interesantes como el uso del modelo epistolar en la tradición literaria, las cartas de amor como elemento cultural, así como el cambio cultural de la carta al *email*, entre otros.

Este intercambio no solamente es posible gracias a la literatura por su función expresiva, sino por la conexión emocional y cultural que el texto literario es capaz de despertar en los lectores. Como se mencionaba al inicio, los personajes y temas de Salazar Herrera se vuelven universales y es fácil crear empatía e identificación con sus "angustias", toda vez que nos permite descubrir nuevos "paisajes" (geográficos, culturales).

La enseñanza tradicional se centra en la exposición de unas reglas y su consecuente práctica de las estructuras gramaticales (Sánchez, 2002); por ende, una propuesta integradora de estos elementos a través de la literatura permite un acercamiento disruptivo al aprendizaje de otra lengua y su cultura. El desarrollo de competencias narrativas resulta fundamental para una comunicación efectiva en la lengua meta, sin que ello signifique la repetición mecánica de ejercicios o prácticas sumamente dirigidas que resultan aburridas después de cierto tiempo y que dificultan el progreso de otras competencias como la literaria o la cultural. Resolver estas situaciones de comunicación mediante la lectura es desafiante y potencia la creatividad, desde el lugar de "lo que se puede hacer con lo que ya sé", frente a la posición tradicional de "el hablante no nativo no puede hacer", que produce más confianza y podría generar una mayor naturalidad y fluidez en estos hablantes. Esperamos que esta propuesta sirva de ejemplo e inspire muchas y mejores propuestas didácticas con nuestra literatura.

Bibliografía

Amoretti Hurtado, M. (2007). *Didáctica de la literatura en la enseñanza de las segundas lenguas*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Centro Virtual Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Chen Sham, J. (2016). La enseñanza de la cultura y de la literatura en L2: La perspectiva de los trabajos de graduación en la Maestría en Español como Segunda Lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(1), 241-252. <https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23753>

Lavandeira, M. D. C. F. (2017). *El uso creativo del texto literario en la Enseñanza/Aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Tesis]. ProQuest One Academic (2570157562). <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/dissertations-theses/el-uso-creativo-del-texto-literario-en-la/docview/2570157562/se-2>

Luján-Ramón, S. (2015). La competencia literaria en el aula de ELE/L2. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4(1), 1-13. <http://lascienciashumanas.com>

González, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 155-174. <https://doi.org/10.5209/clac.78301>

Guillén, P. (2014). Incorporación de la literatura costarricense al aula de español como segunda lengua: una propuesta didáctica a partir del texto *Bananos y Hombres*, de Carmen Lyra. *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 38 (2), 17-23.

Ovares Ramírez, F. (2006). Los linderos de la pasión: Cuentos de angustias y paisajes, de Carlos Salazar Herrera. *Hipertexto*, 3, 47-55. <https://scholarworks.utrgv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=hipertexto>

Sánchez Avendaño, C. (2002). "Y yo tenía miedo mucho...". Más allá de la gramática en la clase de español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, XXVIII (2), 77-92.





OPINIÓN



Desarrollo de la competencia metafórica en ELE: un abordaje de “La sequía”, de Carlos Salazar Herrera, a la luz de la cognición corporeizada

José Ignacio Arias¹

Introducción

La investigación reciente en el campo de las segundas lenguas (L2) ha dado mayor importancia a la competencia metafórica (CM) como dimensión fundamental de la interacción comunicativa en la lengua meta. Por ello, este artículo considera el potencial pedagógico en ELE del cuento “La sequía”, de Carlos Salazar Herrera, el cual se caracteriza por su densidad metafórica para representar hondos conflictos psicológicos, un rasgo que se vincula con su gran plasticidad y su lenguaje figurativo. Así pues, se pone en diálogo este texto literario con los

principios del aprendizaje basado en la cognición corporeizada, que asocia directamente la actividad cognitiva con la experiencia corpórea y afectiva situada.

Ciertamente, las metáforas permiten la expresión de experiencias complejas, abstractas o multisensoriales con formas lingüísticas que aluden a elementos más tangibles. Además de ser un recurso estético muy productivo, aquellas impregnan múltiples expresiones cotidianas y manifestaciones culturales con las que los individuos (re)crean su mundo. Asimismo, son centrales en el sistema conceptual de las personas, ya que modelan la forma en que estas piensan su entorno (Lakoff y Johnson, como se citaron en Torres, 2021).

¹ **José Ignacio Arias** es filólogo y egresado de la Maestría en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica. Ha impartido cursos en el Programa de Español como Lengua Extranjera y el Programa de Educación Continua en Lengua y Literatura de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, UCR. Correo: jose.ariasbrenes@ucr.ac.cr

Los modelos explicativos de la CM coinciden en que esta es vital en la interacción lingüística. De hecho, el creciente interés por la CM responde, en gran medida, a la trascendencia de la metáfora como herramienta cognitiva ligada a las demás competencias comunicativas (Acquarone y Suárez-Campos, 2019). Por tanto, es necesario adecuar su enseñanza en ELE.

Para su desarrollo, este artículo se estructura en cuatro partes. Primero, se esbozan algunos apuntes teóricos que sustentan la aproximación defendida. Luego, se reseña el cuento en estudio y se exponen los principales rasgos por los que resulta pertinente su didactización desde la cognición corporeizada. Seguidamente, se sugieren posibilidades generales para su aplicación didáctica. Por último, se brindan algunas reflexiones y recomendaciones finales.

Apuntes teóricos

La lingüística cognitiva (LC) se ha interesado especialmente por la metáfora como instrumento para concebir la realidad y crear significado con los signos lingüísticos, que son unidades simbólicas. Tal perspectiva sostiene que la cognición opera mediante metáforas y estructuras

básicas, las cuales responden a capacidades cognitivas fundamentales en la especie humana, que surgen desde los primeros estadios del desarrollo. La metaforización se ancla profundamente en la realidad corpórea de la experiencia. Así, las estructuras básicas se definen por una convergencia de la percepción gestáltica, la capacidad para la movilidad corporal y la habilidad para configurar imágenes mentales enriquecidas (Jurado, 2019).

De acuerdo con Muñoz (como se citó en Jurado, 2019), la metaforización también se vincula con los esquemas de *imágenes kinestésicas*, o sea, estructuras simples y recurrentes en la experiencia corporal cotidiana que las personas proyectan para articular conceptos, proposiciones y estructuras organizadas de datos, por ejemplo, los esquemas de contenedor-contenido, caminos, enlaces, fuerzas, equilibrios, orientaciones y relaciones, etc. En su base, se trata de una realidad translingüística y preconceptual. Asimismo, este autor refiere la existencia de una serie de capacidades cognitivas básicas aplicables a diversos dominios de la experiencia, tales como la capacidad de abstracción (esquemización), la habilidad de establecer relaciones, la reificación conceptual y la proyección de

semejanzas mediante mecanismos metonímicos y metafóricos. A medida que aumenta la complejidad organizativa, la integración de esas capacidades propicia la emergencia de conceptos más especializados.

En estos procesos, ocurre una proyección de las estructuras básicas procedentes de la experiencia preconceptual y muy arraigadas en la corporeidad (Jurado, 2019), lo cual concibe una realidad corporeizada expresada lingüísticamente (*lenguaje encarnado*). La riqueza

Para fomentar la reflexión metalingüística, se sugieren actividades de (pos)lectura que reconstruyan la trama del cuento mediante el análisis de formas figuradas que suponen una experiencia encarnada (...)

de la metáfora reside, precisamente, en que representa la naturaleza mental compleja y abstracta, y sus procesos de pensamiento, con recursos lingüísticos más comprensibles en la comunicación (Llopis-García, 2016). Este enfoque es compatible con el giro epistemológico promovido por la cognición corporeizada, el cual reivindica la trascendencia del cuerpo como portador de un saber que posibilita y condiciona la facultad perceptiva. Más que mero vehículo, la

corporeidad es un componente constitutivo de la cognición, tanto en su génesis como en su estructuración y funcionamiento, puesto que se genera un acoplamiento dinámico entre la organicidad corporal y el medio (*ensamblaje ecológico*) (Restrepo, 2018).

Este paradigma replantea la cognición desde su núcleo teórico al superar el modelo de procesamiento computacional de símbolos abstractos. Lo anterior implica que, en el origen y la organización conceptual, participan tanto el cerebro como los demás sistemas sensoriomotores, de modo que los conceptos no se reducen a meras representaciones abstractas. En cambio, el aprendizaje cimentado en

la cognición corporeizada ha de pensar la percepción como una experiencia sensoriomotora mediante la formulación de símbolos perceptuales: la percepción no se constituye de representaciones fijas poseídas y computadas internamente en el cerebro, sino de un proceso dinámico y articulado con el cuerpo y los sentidos (Restrepo, 2018). Entonces, el aprendizaje lingüístico, como facultad cognitiva superior, no puede desagregarse de la corporeidad humana en contextos situados.

Ahora bien, Jurado (2019) defiende un aproximación al estudio del lenguaje desde la LC por su anclaje en la estructura cognitiva humana común, a partir de la cual pueden generarse materiales didácticos para promover el aprendizaje (meta)lingüístico de manera accesible e intuitiva. En este sentido, distingue entre *metáforas conceptuales* y *metáforas lingüísticas*. Las primeras aluden a dominios conceptuales más amplios y abstractos, a estructuras de conocimiento (conceptos, experiencias mentales o espacios representados) necesarias para caracterizar semánticamente una expresión lingüística. Un ejemplo clásico de metáfora conceptual es *la vida como camino*. Mediante relaciones de semejanza, tales dominios se externalizan en formas lingüísticas concretas que recrean estructuras figurativas. Ello es relevante al aprender una L2, pues, aunque dos o más lenguas compartan metáforas conceptuales, las posibilidades de concreción lingüística varían en mayor o menor medida.

Por otra parte, la CM no depende exclusivamente del nivel de competencia en la L2. De hecho, para Acquaroni y Suárez-Campos (2019), aquella es una competencia indispensable en todos los estadios del aprendizaje de una L2, no solo en los más avanzados. Más bien la

CM se liga sobre todo con la habilidad que los aprendientes han estimulado en sus vivencias (trans)lingüísticas previas, tanto en la interpretación como en la creación metafórica. Entonces, la didáctica de la metáfora no parte del vacío; ya existen una imaginaria y unos esquemas conceptuales de base. Lo importante en el aprendizaje de la L2 es dominar las formas lingüísticas que codifican los esquemas conceptuales subyacentes (Torres, 2021).

De este modo, según Littlemore (como se citó en Acquaroni y Suárez-Campos, 2019), la CM es una habilidad de producción simbólica que activa estrategias y procesos cognitivos afines en ambas lenguas (memoria episódica, razonamiento analógico, uso del contexto o fluidez asociativa). No obstante, distingue dos clases de CM: la *cristalizada*, vinculada con la expresión de metáforas convencionales; la *fluida*, ligada con la capacidad para generar metáforas novedosas. A diferencia de los hablantes nativos, para los aprendientes de una L2 los límites entre ambas modalidades son difusos: "lo que para un nativo es convencional puede resultar novedoso para un aprendiz" (p. 374). Por ello, se debe andamiar el aprendizaje para que

el alumnado se acerque a las formas que resultan más “naturales” en la L2.

Si bien la CM no se limita al texto literario, es innegable el potencial expresivo que surge del estudio de tales prácticas significantes. En este sentido, Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) abogan por una desacralización de estos textos para integrarlos en la construcción de la competencia metafórica, simbólica e intercultural en L2 y, así, acceder a “sus entresijos lingüísticos, creativos y estratégicos desde una mirada respetuosa, pero en absoluto reverencial” (Sanz, citado en Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016, p. 124). Para replantear su rol en la didáctica de L2, los autores sugieren no reducirlos a un instrumento más ni a un objeto estético en sí mismo, sino pensarlos como recursos significantes “para la adquisición y desarrollo de las diferentes competencias, la comunicativa, la discursiva, la léxico-gramatical, la sociocultural -por supuesto-, la emocional, la literaria y la lectora y, sobre todo, la plurilingüe y pluricultural defendida desde el MCERL” (p. 126). En esta línea, la metáfora propicia una reflexión metalingüística de gran alcance sociocognitivo y cultural.

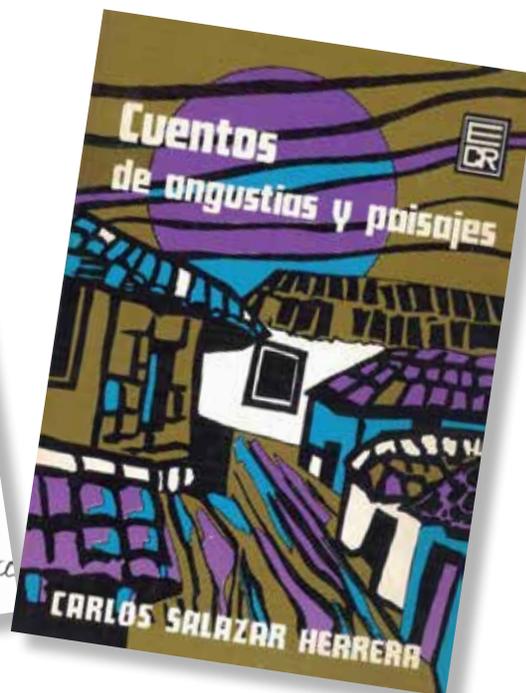
El texto literario seleccionado

“La sequía” es uno de los relatos de *Cuentos de angustias y paisajes*, cuentario del escritor costarricense Carlos Salazar Herrera que se publicó por primera vez como libro en 1947. En términos generales, estos cuentos se caracterizan por su brevedad, su semiosis pictórica, la autonomía del lenguaje y la desvinculación del mimetismo propia de las vanguardias artísticas. Además, la narrativa del autor sobresale por dos principios literarios: la tensión y la intensidad, o sea, una suspensión del desenlace y un final efectista. Estos se relacionan con la línea argumental poco compleja y la economía expresiva del cuento, lo cual contrasta con su densa descripción metafórica (Ovares et al., 1993). Esta densidad presenta ciertas implicaciones tanto en el plano argumental como en el plano formal.

El argumento se centra en la conflictividad de una relación de pareja (Rojas y Ovares, 2018): un indio en extremo taciturno y su pareja, que sufre amargamente el silencio del hombre. Cansada de la aparente indiferencia, decide marcharse del rancho pues está embarazada y no desea tal “sequedad” para el bebé. El



Carlos Salazar Herrera
Retrato a lápiz sobre papel, Huk Whilé,
"Bullets", Sydney, Australia.



Salazar Herrera, Carlos. 1976. *Cuentos de angustias y paisajes*. 6.ª edición. San José: ECR.

conflicto se deriva de la incapacidad trágica del indio para externar sus emociones y corresponder el afecto de la india. Para Rodríguez (2007), el indio es ejemplo de un ser imposibilitado para el ejercicio de la palabra y la angustia que sofoca su verbo se vincula con el perfil psicológico individual sin profundizar ampliamente en las condiciones sociohistóricas concretas. El problema surge cuando uno de los personajes malinterpreta la realidad circundante: la mujer huye al connotar el silencio como absoluta ausencia de amor (Rojas y Ovarés, 2018).

Estas autoras también destacan la trascendencia de la naturaleza en el texto, pues el paisaje y las angustias de

los personajes se conjugan en un mundo estético y subjetivo. En efecto, el entorno natural se configura como un referente de identificación, de modo que se gesta una naturalización del indio por medio del lenguaje: la sequedad del medio es el correlato de la sequía interior del personaje como gran metáfora de su silencio. Por ello, las investigadoras aseveran que la relevancia del paisaje no se deriva tanto del poder evocativo de los parajes patrios como de su íntima y compleja relación con las pasiones de los personajes. Lo anterior es un elemento estructurante de la semiosis textual, particularmente, de la subjetivación del mundo recreado y el lenguaje figurativo con que este se fragua.

Entre las técnicas formales, Camacho (1987) destaca los procedimientos descriptivos propios de una visión impresionista del escenario representado. Ello recrea una perspectiva de conjunto a partir de objetos parciales o indicios metonímicos o metafóricos que dan la impresión de un "conjunto vital", cuyo hilo conjuntivo es el motivo emocional de la angustia. El narrador proyecta la escena al yuxtaponer elementos dispersos en el paisaje que "impactan" la atención perceptiva del "espectador": "Amarillas las hojas que no pudieron sostenerse más (...) Secos los bañaderos de los chanchos y el sexo de las flores. Sin agua los beju-cos de agua..." (Salazar, 2002, p. 109). Asimismo, para Camacho (1987), la estética impresionista del texto se manifiesta en la instantaneidad de las sensaciones subjetivas y se caracteriza por la reproducción de imágenes sensoriales en sí mismas, las cuales generan una percepción inmediata de los referentes. Resulta patente la actitud eminentemente visual en el estilo del cuento, que, desde el punto de vista formal, se realiza de dos maneras mediante un lenguaje figurado y corporeizado: las formas directamente metafóricas, como en "Piedra con musgo así era su cara" (Salazar, 2002, p. 109), y la elaboración de símiles con sus elementos comparativos,

como en "aquel silencio le estaba doliendo como una úlcera" (p. 110).

Igualmente, al configurar la imaginería impresionista surge un interés por reproducir el *ver mismo* con un lenguaje metafórico (Camacho, 1987). Por ejemplo, en el desenlace, esta visión mediatizada se logra a través de los ojos del indio inundados por lágrimas: "Luego comenzó a empañarse nuevamente la figura de la india huyendo del silencio. Aquello no era sudor... ¡Le salía de los ojos!" (Salazar, 2002, p. 113). El narrador recurre al verbo *empañar(se)* para describir la percepción del campo visual de modo impresionista. Nótese el proceso de metaforización a partir de la composicionalidad de la palabra. Identificar su base léxica (*pañ*) permite atender la motivación conceptual de fondo (la acción de cubrir o reducir la transparencia o nitidez de algo). Tales reflexiones metalingüísticas poseen una gran rentabilidad didáctica para la comprensión léxica en la aprehensión de la semiosis textual a partir de las motivaciones conceptuales implicadas en las relaciones semánticas.

En un análisis didáctico, también ha de apuntarse que la realidad exterior e interior en el texto se gesta mediatamente. La realidad externa se proyecta por

medio de las sensaciones de los personajes, como en el ejemplo recién reseñado. A su vez, la experiencia psicológica se transpone metafóricamente en sensaciones corporeizadas (Camacho, 1987): “¿Y si lo supiera? —pensó la india, iluminada la cara con lumbre de ella misma—” (Salazar, 2002, p. 111). En este sentido, un aspecto medular a la luz de la cognición corporeizada es lo que Camacho (1987) denomina *materialización expresiva*: las alusiones emocionales adoptan, metafóricamente, un vigor material y físico por la concepción impresionista del lenguaje figurativo: “en el pecho una congoja le subía hasta los ojos” (Salazar, 2002, p. 111).

En efecto, es imperioso observar el especial tratamiento materializador sobre ciertos “objetos”: el silencio y las miradas. El primero se revela como presencia abrumadora que, además de vincularse con la economía expresiva y la dimensión trágica, se concreta como incrustación material en el texto (Camacho, 1987). Considérese la siguiente personificación que opera en el dominio espacial: “El silencio abríase, alargándose en el rancho que se fue pareciendo a rancho en donde no vive nadie” (Salazar, 2002, p. 110). Por su parte, según el investigador, las miradas toman corporeidad y alcanzan otros materiales: “Huía, con un miedo espantoso

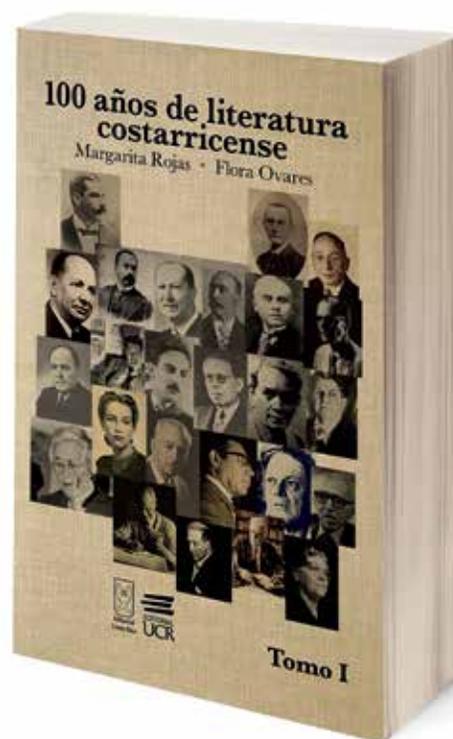
de que aquel hombre fuera a aplastarle a su indiecito con una mirada indiferente (...) De allá lejos cogió la casa con los ojos. Afuera estaba el indio, como lo había dejado” (Salazar, 2002, pp. 111-112). Por último, es posible plantear que, en la lógica de la materialización de lo intangible, participan expresiones figuradas marcadas por un tono angustioso, como en: “Y la india quería un poco de palabras para asustar el silencio. Un poco de ternura para acortar las horas. Alguna vez una sonrisa para dar color al rancho” (p. 110).

Potencialidades didácticas con el cuento

Se sugiere inscribir la estrategia didáctica en el enfoque comunicativo del aprendizaje de L2, pues este asume la multidimensionalidad de la competencia comunicativa: la integración de las subcompetencias gramatical, sociolingüística y estratégica (Martínez et al., 2004). Asimismo, se recomienda retomar un objetivo del enfoque muy valioso para estimular la CM: “permitir que [los estudiantes] infieran connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados” (p. 76). Según las autoras, para este enfoque la comunicación emerge de la interac-

ción intersubjetiva y social y la cultura que surge de ella. Con todo, además de los elementos convencionales, existen múltiples recursos expresivos, creativos e impredecibles.

Si se implementa una metodología pertinente, el texto literario deviene en un recurso potenciador de las cuatro destrezas básicas (lectura, escucha, habla y escritura). En el marco de la construcción semiótica, tal abordaje puede fomentar el diálogo sobre el potencial significativo de los textos a la luz de las situaciones que estos representan (Guillén, 2014). Así, la lectura no puede restringirse a un evento pasivo; exige la participación activa y creadora de múltiples relaciones de sentido. Según Amoretti (2007), la integración del texto en el aprendizaje estimula las cuatro destrezas si la reflexión interpretativa activa la habilidad para inferir la densidad de significados en el texto literario. En efecto, “el lenguaje figurado puede iluminar de otra manera sensaciones ya familiares o abrir nuevos horizontes de percepción” (p. 8). Además, el abordaje textual debería incluir la oralidad con dinámicas de discusión y exposición de diversas hipótesis interpretativas sobre la pluralidad de sentidos, para que el estudiantado se involucre personalmente pues “las situaciones planteadas por los



Rojas, M. y Ovares, F. 2018. *100 años de literatura costarricense. Tomos I y II*. 1.ª edición. San José: ECR-EUCR.

textos literarios son al mismo tiempo de una gran relevancia humana y universal” (p. 8).

Ahora bien, más que objetivos específicos, esta propuesta esboza una meta educativa general: propiciar un espacio colaborativo para la construcción de significados desde la vivencia corporeizada, subjetiva y situada mediante la metáfora como herramienta cognitiva. Los objetivos pueden establecerse según las necesidades e intereses de cada grupo particular. Asimismo, por la naturaleza del texto y el abordaje planteado, se sugiere la implementación con un grupo con

un nivel de dominio C1, ya que este “es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada” (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Para fomentar la reflexión metalingüística, se sugieren actividades de (pos) lectura que reconstruyan la trama del cuento mediante el análisis de formas figuradas que suponen una experiencia encarnada: *el vientre de la montaña seca; charco de agua clara [...] era por dentro la india; no le salía, no estaba en él; encontrar[se] donde se hacen uno solo los caminos; abrazó la huida con todo su cuerpo; quebró las hojas arrugadas, que sonaron como campanas pequeñísimas... o latidos; tragó un puñado de valor; los pies como raíces*, etc. A partir de la expansión de redes semánticas, se invita al grupo a desentrañar las conceptualizaciones que motivan tales metáforas. Para ello, puede emplear esquemas, imágenes o recursos gráficos ilustrativos de las relaciones que sustentan el lenguaje figurado, así como elaborar comparaciones con formas afines en su L1 o en otras L2. En este diálogo, el

parafraseo es una herramienta que enriquece las destrezas metacognitivas y la oralidad.

Asimismo, ya que la metáfora permite comunicar figurativamente experiencias complejas o pensamientos abstractos, la persona docente puede proponerle al grupo una actividad de escritura creativa. Al activar esquemas cognitivos sugerentes y ligados a emociones fuertes, lo invita a representar lo “inefable” mediante una verbalización encarnada. Para ello, requiere textos narrativos o descriptivos en los que afloren elaboraciones metafóricas sobre asuntos centrales del cuento: *incomunicación, soledad, amor, maternidad*, etc. El profesor(a) ha de sensibilizar a su grupo sobre la corporeidad de su cognición para activar la memoria subjetiva y la imaginación a través de estímulos. Así, con la metáfora, articulan representaciones subjetivas en la L2 sobre la complejidad de la experiencia humana.

Reflexiones finales

Este artículo ha propuesto la incorporación de un cuento costarricense para estimular la CM en ELE a la luz de la cognición corporeizada. Tal abordaje ha evidenciado el lenguaje plástico

y densamente metafórico del texto por medio del cual se encarna la experiencia interna y externa. La relevancia de la CM radica en que su desarrollo expande las posibilidades conceptuales y expresivas, lo cual enriquece la competencia comunicativa general. Por ello, conviene profundizar la investigación y el planteo de estrategias didácticas que retomen esta veta del aprendizaje comunicativo soslayada en los enfoques tradicionales. Si bien la propuesta se pensó para el nivel C1 por el estilo literario estudiado, la CM no debería limitarse a los estadios avanzados. Las metáforas dinamizan las opciones expresivas de esquemas abstractos con una imaginaria más concreta y, como aquellas impregnan abundantemente la lengua, es innegable su rentabilidad didáctica desde los niveles iniciales.

Asimismo, más que cuantificar el discurso metafórico del alumnado, interesa valorar cualitativamente la pertinencia

de sus esquemas cognitivos y expresiones en contextos de uso. Ciertamente, el abordaje creativo de la CM no busca provocar un conjunto cerrado de ítems. Por ello, la producción debería estimular tanto la competencia convencional como la fluida y personalizada en interacciones comunicativas aceptables. Además, para enlazar el análisis literario con un aprendizaje más vivencial, se sugieren dinámicas con el texto que, desde la cognición corporeizada, involucren la experiencia personal, la memoria y la imaginación. Para ello, resultan valiosos los ejercicios de escritura creativa de narraciones o descripciones subjetivas. En suma, son múltiples los dominios cognitivos por explorar con la metáfora. Son propicias, entonces, las oportunidades para que las personas se piensen como seres posibilitados para el ejercicio de la palabra y superen las barreras de la comunicación.

Bibliografía

Acquaroni, R. y Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2. En I., Ibarretxe-Antuñano, T., Cadierno y A., Castañeda (Eds.). *Lingüística cognitiva y español L2/LE* (pp. 371-386). Routledge.

Amoretti, M. (2007). *Didáctica de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Camacho, J. A. (1987). *El estilo en los cuentos de Salazar Herrera: Ensayo crítico y antología*. EDUCA.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya.

Guillén, P. (2014). Incorporación de la literatura costarricense al aula de español como segunda lengua: una propuesta didáctica a partir del texto *Bananos y hombres*, de Carmen Lyra. *Káñina*, 38(2), 17-23. <https://bit.ly/3ew372C>

Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2016). La literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. <https://bit.ly/3ezspNv>

Jurado, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires*, 19(23), 57-104. <https://bit.ly/3ajquPs>

Llopis-García, R. (2016). Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia*, 19(2), 29-50. <https://bit.ly/3B8MLVf>

Martínez, G., López, M. A. y Gracida, Y. (2004). *Del textos y sus contextos*. Editorial Edere.

Ovares, F., Rojas, M., Santander, C. y Carballo, M. E. (1993). *La casa paterna. Escritura y nación en Costa Rica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Restrepo, J. E. (2018). Cognición corporeizada, situada y extendida: una revisión sistemática. *Katharsis*, 26, 106-130. <https://bit.ly/3RHbx6d>

Rodríguez, O. M. (2007). El miedo: rasgo identitario en *Cuentos de angustias y paisajes*, de Carlos Salazar Herrera, y en *Urbanoscopio*, de Fernando Contreras Castro. *Káñina*, 31(2), 327-243. <https://bit.ly/3Rt7lqj>

Rojas, M. y Ovares, F. (2018). *100 años de literatura costarricense. Tomo I*. Editorial Costa Rica y Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Salazar, C. (2002). *Cuentos de angustias y paisajes*. Editorial El Bongo.

Torres, J. (2021). El papel de la influencia interlingüística en el desarrollo de la competencia metafórica: estado de la cuestión y propuesta didáctica. *Didáctica*, 33, 145-156. <https://bit.ly/3L3c7bS>





OPINIÓN



Enseñanza performativa del Español en Costa Rica: *La casa* de Daniel Gallegos

Rosaura Chavarría González¹

La enseñanza del español como lengua extranjera cada día es más popular, tanto en países en que no se habla el idioma como dentro de las distintas naciones hispanohablantes. La globalización así como la diáspora latinoamericana han fortalecido como una necesidad de la comunicación el aprendizaje de esta lengua. Al respecto, Costa Rica no es la excepción y en el país lleva ya varias décadas en que se imparte la lengua tanto en universidades estatales como en escuelas privadas.

Con respecto a esta disciplina de enseñanza existen diversos enfoques educativos, unos dejan de lado la lengua como un ente teórico y se concentran más bien en su uso, mientras que otros

se aproximan a la temática puramente gramatical. Desde esta perspectiva, sobresale el enfoque estructuralista: "el cual se encuentra basado en ejercicios escritos para la comprensión consciente de las reglas gramaticales y su adecuada memorización" (Acosta, 2009, p. 55). Este enfoque es mucho más gramatical y hasta cierto punto aísla a la lengua de su contexto.

Por otro lado, se encuentra el enfoque comunicativo que resulta esencial para este artículo. Este se basa, según Acosta (2009), en el diálogo, en la práctica, en el contexto social en el que la lengua cobra vida y las funciones comunicativas que el hablante aprendiz intenta adquirir.

¹ **Rosaura Chavarría** es filóloga especialista en literatura y enseñanza del español como segunda lengua. Actualmente, es profesora de Literatura en Lincoln School y cuenta con un proyecto de difusión de la Literatura y de apoyo tanto estudiantil como docente en la plataforma YouTube. Correo: rosaura@gatugramas.com

Según Acosta, el enfoque comunicativo permite que el estudiante desarrolle las cuatro habilidades básicas desde el inicio del aprendizaje y este último da prioridad a las necesidades e intereses del estudiantado. Por lo anterior, uno de sus principales objetivos consiste en buscar la interacción entre los estudiantes y la práctica del idioma en situaciones reales.

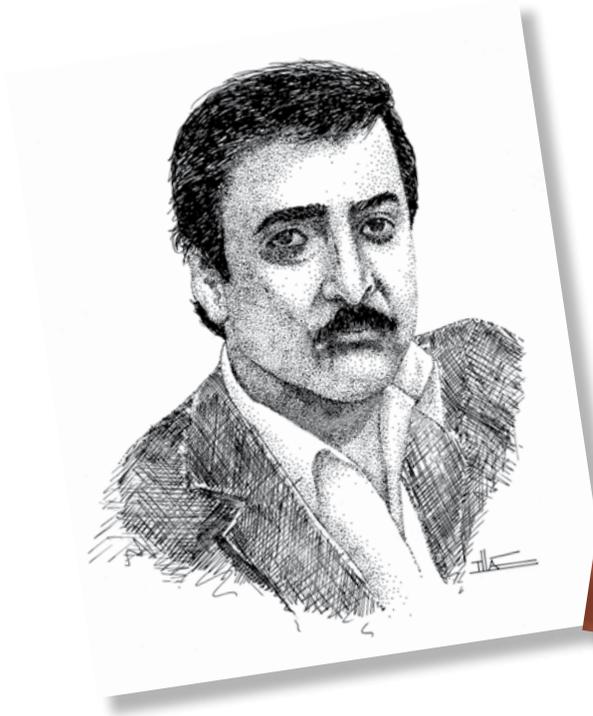
Con el fin de que se dé una correcta aplicación de los anteriores enfoques, resulta fundamental contar con un material literario ideal para entender el contexto en el que se aprende la lengua en el caso particular que nos compete: el costarricense. No obstante, los textos didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica son escasos y la mayoría del material con el que se cuenta hace referencia a contextos ajenos y léxico no propio de la región en donde el estudiante aprende la lengua. Por ello, la pluralidad de textos literarios que ofrece la Editorial Costa Rica se ha convertido en una gran herramienta tanto para docentes como estudiantes del español en la nación costarricense.

Las colecciones de literatura costarricense y de teoría creadas por la Editorial Costa Rica son amplias y ofrecen múltiples

ventajas para los docentes que deseen trabajar sus textos. En el caso particular de este artículo, nos enfocaremos en una obra teatral, pues se busca explorar la pluralidad de actividades de aprendizaje que se puede llevar a cabo con el texto *La casa* del autor costarricense Daniel Gallegos.

Daniel Gallegos (San José, 1930) fue un escritor, abogado y dramaturgo. Es considerado por muchos una de las principales voces precursoras del teatro costarricense. Él fue nada más y nada menos que el fundador y director de la Escuela de Artes Escénicas de la Universidad de Costa Rica, ganó múltiples premios en reconocimiento a sus obras tanto en los géneros de teatro como de novela.

Por su parte, *La casa* es una obra teatral publicada en 1967; se encuentra contextualizada en las urbes de Costa Rica en el año 1925. A pesar del año en el que se encuentra inscrita, las temáticas de la obra y su lenguaje han envejecido bien y se ajustan y mantienen vigentes en el contexto actual. La historia cuenta la vida de una familia acomodada costarricense, compuesta por una madre que ha enviudado, tres hijas y un único hijo varón.



Daniel Gallegos
Retratado por Jorge Illá



Gallegos, Daniel. 2010. *La Casa*.
3.ª edición. San José: ECR.

La trama de la obra teatral se contextualiza en Cartago y San José, y las edades de sus protagonistas oscilan entre los 20 y 30 años. El tema fundamental de la historia puede resumirse en cómo las mentiras ocasionadas por la falta de libertad que la madre les da a sus hijos ocasionan que la familia se desmorone poco a poco. A lo largo de la obra, se pueden ver tratados temas como la rebeldía, los problemas económicos, la importancia de la apariencia social y el rol de la mujer en la sociedad.

Los temas anteriormente mencionados se encuentran muy vigentes en la sociedad actual, no solo la costarricense sino la internacional; por lo tanto, el o la estudiante podrá realizar conexiones con

su país de origen. Este elemento, el de la cercanía, resulta esencial para que el texto sea bien recibido por los y las estudiantes que se encuentran adquiriendo la lengua del español.

No obstante, el factor elemental por lo que este texto encierra una riqueza para ser utilizado en la enseñanza del español es su naturaleza performativa, debido al hecho de que es un drama y puede ser representado, dialogado por quienes se encuentran interactuando con el texto. Gracias a esta interacción, el lenguaje cobra vida, lo cual es de suma importancia para la adquisición de nuevas lenguas, según el enfoque comunicativo, anteriormente mencionado.

Con el fin de desarrollar distintas habilidades en el estudiantado y desde la óptica del enfoque comunicativo, se pueden exponer muchos ejemplos de acercamientos didácticos para hacer uso del drama de Gallegos. En primera instancia con niveles más principiante (A1-A2 según el Marco Común Europeo), la primera aproximación al texto puede ser el análisis del léxico de la obra; es accesible para el hablante no nativo, pues se hace uso de un español muy estándar y sin *argots* complejos, los cuales podrían generar confusión en el lector.

Prueba de lo anterior es que esta obra, inclusive ha sido utilizada en múltiples ocasiones dentro de las lecturas sugeridas para los jóvenes lectores nativos al inicio de su educación secundaria. Cabe destacar que este texto forma parte de la lista de obras literarias sugeridas por el Ministerio de Educación Pública dentro de los programas oficiales de enseñanza del país.

En suma, el lenguaje utilizado por el autor facilita la comprensión en los estudiantes. Lo cual encamina actividades de producción de lengua, para niveles más intermedios (B1-B2 según el Marco Común Europeo). De esta forma se pueden enlazar los temas con el análisis de las problemáticas expuestas en la obra

de Gallegos, las cuales son muy vigentes en la actualidad: ¿cuántos jóvenes no ven truncados sus sueños por la falta de libertad que sus padres ejercen sobre ellos?, ¿qué tanto han cambiado los roles masculinos y femeninos en la sociedad costarricense? y ¿cuáles semejanzas de los temas abordados en la obra se pueden ver reflejadas en la actualidad? Estas son solo algunas de las preguntas para análisis que se pueden plantear con los estudiantes a manera de prácticas orales.

Todas las interrogantes anteriores facilitan la comunicación natural y propician el diálogo en los y las aprendices; incluso, el hecho de contrastar cómo era la sociedad en la década de los años XX en comparación al contexto de sus países de origen puede propiciar nuevos espacios de conversación. Esto a su vez puede llevar a una reinterpretación y por qué no a una nueva representación en el contexto del siglo XXI de la obra de teatro de Daniel Gallegos, para los estudiantes de niveles más avanzados.

Las posibilidades son infinitas a la hora de trabajar con textos literarios tan ricos como esta obra teatral. El texto se ajusta a los diferentes niveles de quienes se encuentren aprendiendo la lengua. A manera de ejemplo, los estudiantes

principiantes podrían concentrarse en las características de los personajes, con el objetivo de identificar y hacer uso de los adjetivos y verbos del español; a su vez, podrían realizar comparaciones una vez adquirida la anterior destreza. Con estudiantes más avanzados, se podría explorar el diálogo y la problematización de las temáticas de la obra, como se mencionaba anteriormente, para finalmente producir una nueva representación teatral, de manera que ellos tomen la lengua del español y la hagan suya.

En conclusión, son muchos los beneficios que la lectura de un texto como *La casa* puede traer a los aprendices del español como segunda lengua. El texto cobra vida al ser leído y representado por

los estudiantes, el aprendizaje se vuelve performativo, una manifestación de la cotidianeidad de los hablantes del idioma español.

Es de esta forma que la o el docente puede tomar distintos caminos didácticos para acercarse a la obra de Gallegos: puede iniciarse desde el ámbito morfosintáctico (análisis gramaticales formales y adquisición de nuevo vocabulario) hasta el diálogo crítico de las problemáticas que han afectado a nuestra sociedad, sin importar la época o la parte del mundo en que los aprendices de la lengua se encuentren. Para de esta forma traspasar el ámbito meramente gramatical de una lengua y trascender al cultural.

Bibliografía

Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Digbug.<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4969/1870914x.pdf?sequence=1>

Dirección de Cultura. (s.f.). Daniel Gallegos Troyo. Recuperado de <http://dircultura.go.cr/magon/?q=39>. [Consulta 10 Jul. 2022].

Feral, J. (sf). *Por una poética de la performatividad: el teatro performativo*. Recuperado de: <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2531/4413>



OPINIÓN



Navegación género-sensible desde la competencia simbólica: “Las mareas vuelven de noche” (1971) de Yolanda Oreamuno

Roberto André Acuña Vargas¹

Introducción

La enseñanza de la literatura para segundas lenguas es, en el mejor escenario, una oportunidad para la adquisición de imaginarios culturales y comunicativos pertenecientes a esquemas idiosincráticos y simbólicos propios de contingentes identitarios (Penedés y Cestero, 2017; Sanz, 2005). En este sentido, la literatura cobra un papel importante para la lectura de modelos y patrones de comportamiento pragmático-culturales, pero también para el desciframiento de la ideación metafórica y cognitiva motivada por identidades oficiales y no oficiales en contextos de comunicación lingüística.

Tocante a lo anterior, el estudio de las identidades femeninas implica profundizar en imaginarios simbólicos, donde lo femenino responde a estereotipos y mandatos sexo-genéricos asimétricos (Cubillo, 2001; Fallas, 2013; Russotto, 2013). Ciertamente, el lenguaje, tal como indica Teresa de Lauretis (1987), sostiene una serie de representaciones que consolidan el imaginario en torno a los géneros sexuales. Las subjetividades masculinas y femeninas, a partir de los imaginarios socioculturales y las producciones estéticas, en la literatura, evidencian cómo se construyen simbólicamente las elaboraciones de estas subjetividades en función de los paradigmas dominantes de la cultura.

¹ **Roberto André Acuña Vargas** es filólogo y egresado de la Maestría en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con estudios en Género y Desarrollo del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional. Labora como consultor lingüístico y literario en política lingüística para la implementación del lenguaje inclusivo en instituciones públicas y privadas, tanto nacional como internacionalmente. Correo: roberto.acunavargas@ucr.ac.cr

El canon occidental ha promovido la constitución de un sistema literario que motiva la representación del autor y lo masculino a partir de una visión creadora, cuasi-divina, del hombre blanco, europeizado, criollo, dueño y heterosexual, cuya pluma simula un falo de generación simbólica: "¿Es la pluma un pene metafórico?", se preguntan Gilbert y Gubar (1984). Esta pregunta ciertamente supone una violencia epistemológica que busca extirpar todo aquello que (1) no sea masculinamente hegemónico y (2) que fracture las lógicas del deber ser de lo masculino.

A partir del enfoque de los estudios de género, se deriva el entendimiento de que las subjetividades sexuadas han funcionado complementariamente de manera diferencial (Irigaray, 2016). Paralelamente, al empleo del enfoque de la competencia simbólica donde la persona estudiante es entendida como una subjetividad simbólica inserta dentro de la comunicación intercultural constituida por sistemas simbólicos, así como de pensamiento y poder que informan de los paradigmas sexo-genéricos (Kramsch, 2008).

Desde estas coordenadas, el presente artículo propone un diseño didáctico-curricular en la enseñanza de la literatura

para segundas lenguas que permita al estudiantado extranjero aplicar información cultural y crítica mediante el análisis contrastivo de valores, estereotipos y características de lo femenino, y masculino, según sus visiones de mundo, para el desarrollo de la competencia simbólica a partir de la lectura del relato "Las mareas vuelven de noche" (1971) de Yolanda Oreamuno.

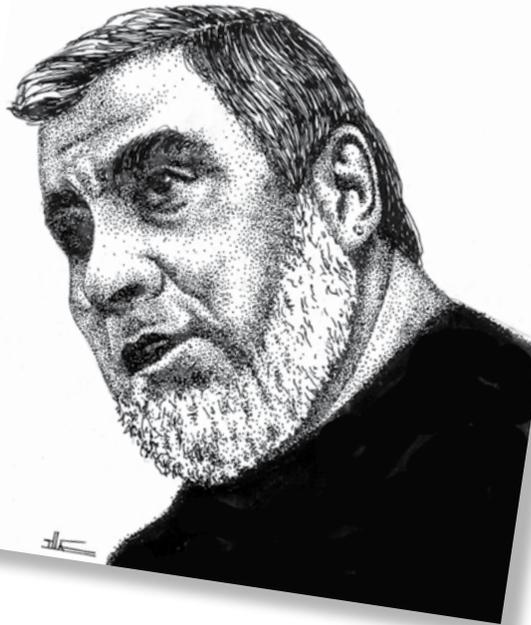
Selección del texto y modelo didáctico

Tal como indica Guillén (2014), la docencia de literatura para español como segunda lengua debe basarse en una comprensión técnica de los aspectos historiográficos y estéticos relacionados con las lecturas y textos presupuestos. Para este propósito, la literatura de Yolanda Oreamuno no solo varió la tendencia estética del Grupo de los años 40 en términos de estilo y realismo social, sino que también se adelantó a los tiempos sociopolíticos y literarios de su momento. Yolanda Oreamuno configuró una literatura donde convergen asimétricamente subjetividades masculinas y femeninas, tensadas por un ambiente de polaridad, caracterizado por el machismo y la violencia patriarcal.

YOLANDA
OREAMUNO
RELATOS
ESCOGIDOS



Chase, Alfonso (compilación, prólogo y notas). 1977.
Yolanda Oreamuno. Relatos escogidos.
1.º edición. San José: ECR.



Alfonso Chase
Retratado por Jorge Illá

Oreamuno en términos estéticos, pero también éticos, supera el horizonte de expectativas de su época, por la representación transgresora de las relaciones entre géneros en la cultura patriarcal (Cubillo, 2001; Cubillo, 2020; Macaya, 2013; Monge, 2012; Urbano, 1968). Así, elabora representaciones sexo-genéricas mediante recursos simbólicos que desanudan los nodos de la asimetría sexual. Por tanto, la textualidad oreamunesca profundiza en las subjetividades femeninas y masculinas al reflejarlas mediante sus mecanismos y operaciones de sujeción, en la resistencia contra la extirpación de lo femenino del discurso, pero también de la vida.

El relato “Las mareas vuelven de noche”

La propuesta se basa en el análisis del relato “Las mareas vuelven de noche”, publicado en 1971 en *Revista Tertulia* del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. Este relato se encuentra antologado en *Relatos escogidos* (1999), selección de Alfonso Chase. Chase (1999) menciona que este relato es una elaboración alegórica orientalista, donde se evidencian recursos geográficos y psicológicos para la consecución de su efecto existencial, con alcances intimistas y esotéricos.

Para efectos del presente artículo, Chase (1999) reconoce que el relato establece una representación magistral de las relaciones hombre-mujer, a partir de una prolífica configuración simbólica, donde se perfila la feminidad y la masculinidad, pero también binarios tales como Occidente/Oriente, barbarie/civilización, emoción/razón, etc. En palabras de este autor (1999): “[Los] personajes –masculino y femenino– prefijan desde muchos ángulos el carácter hermético de los personajes de la obra narrativa de Yolanda Oreamuno que [...] empujan al lector ante reflexiones profundísimas [...] lindantes muchas veces con la filosofía existencial” (p. 15).

En este orden, “Las mareas vuelven de noche” es un texto narrativo desbordante de campos semánticos relacionados al ser hombre y al ser mujer en la cultura occidental, desde una visión contrastiva, de otredad, entre los personajes de Él y Ella. De manera tal que los imaginarios simbólicos en torno a los modelos sexo-genéricos se constituyen en una gama de recursos narrativos y lingüísticos, capaces de perfilar redes de significación que informan sobre las dimensiones culturales de la feminidad y la masculinidad en los

contextos actuales comunicativos de las regiones hispanoamericanas.

El modelo didáctico

La formulación de esta estrategia parte de la necesidad de adquirir recursos culturales y comunicativos de la construcción de las identidades sexuales, en este caso de hombres y mujeres a través del conocimiento literario. Se recurre a la óptica género-sensible y al enfoque de la competencia simbólica para la comprensión de las relaciones desiguales de poder, no solo en sus implicaciones imaginarias, sino también textuales y sexuales a partir de “Las mareas vuelven de noche” de Yolanda Oreamuno.

Enfoque de género

La lectura crítica género-sensible consiste en el procesamiento de textualidades a partir de una óptica que dé cuenta de las asimetrías sistemáticas entre los géneros, femenino y masculino. Según Moi (2002), solo a través de la examinación detallada de las estrategias en todos los niveles del texto se puede descubrir los elementos conflictivos y contradictorios que contribuyen a la configuración de estos dominios simbólicos. Desde este

entendido, el nivel de análisis del presente estudio se mantiene, con prioridad, en las subjetividades género-sexuadas elaboradas en términos de significación y elaboración simbólicas. Este procesamiento se desprende de obras paradigmáticas en el entendimiento crítico desde la perspectiva de género de la literatura oreamunésca, trazado desde Macaya (2013) y Cubillo (2000), prototípicamente.

Es así como, el enfoque de género aplicado al estudio de “Las mareas vuelven de noche” de Yolanda Oreamuno permite un análisis crítico de la subjetividad masculina y femenina, a partir de un examen de los textos simbólicos, pero también promueve la reflexión intercultural de las personas participantes, a partir de sus vivencias como subjetividades historizadas, pero también agentes y receptoras de violencias históricas y culturales. Así, las personas participantes son entendidas como subjetividades afectadas por contextos y situaciones diversas, con procesos e imaginarios distintos, cuyos aportes son valiosos para el entendimiento de los entramados sógnicos de las comunidades y sus culturas, a través de las literaturas (Maceira Ochoa, 2008).

Es así como, la presente propuesta se basa en la imbricación de un diseño

curricular que contemple las tensiones y los principales ejes temáticos desde una óptica género-sensible, en relación con el análisis de las subjetividades sexo-généricas en la literatura, y la evidencia de sus discursos hegemónicos y contrahegemónicos para el desarrollo de la competencia simbólica en estudiantes de español como segunda lengua.

Enfoque desde la competencia simbólica

La competencia simbólica, según Kramsch y Whiteside (2008), es la habilidad para no solo aproximarse o apropiarse del lenguaje del otro, sino también para adaptarse a los contextos comunicativos donde el lenguaje es aprendido y utilizado. En este sentido, la competencia simbólica es la capacidad para develar significados y nociones semánticas en torno a los contextos que determinan su figuración, así como para comprender sus alcances semióticos, y, por tanto, culturales.

Para Larsen-Freeman (1997) y Lemke (2000), las interacciones en tiempo real encapsulan eventos sincrónicos simultáneamente en experiencias históricas, donde se evidencia la operación de diferentes sistemas, trabajando en

multiplicidad de escalas temporales y niveles, en función de diversas dimensiones lingüísticas y metalingüísticas asociadas al usuario y su subjetividad. De manera que la competencia simbólica supone un desarrollo crítico, simultáneo, entre las experiencias propias del hablante, en su L1, y las transferencias, culturalmente configuradas, hacia la L2 en la comunicación.

Aplicación del modelo

Objetivos y nivel de competencia

La utilización del modelo didáctico basado en la competencia simbólica y la lectura crítica género-sensible tiene los siguientes propósitos:

Meta

- Aplicar información cultural y crítica a la lectura “Las mareas vuelven de noche” de Yolanda Oreamuno desde una óptica género-sensible.

Objetivo general

- Crear un texto colectivo libre de mandatos de género a partir de la lectura “Las mareas vuelven de noche” de Yolanda Oreamuno.

Objetivos específicos

- Relacionar valores, estereotipos y características de lo femenino y lo masculino según el imaginario cultural de cada estudiante.
- Definir panorámicamente el contexto de producción de Yolanda Oreamuno.
- Identificar estereotipos y símbolos asociados al ser hombre y ser mujer derivados del relato.
- Analizar los roles de género a partir de Él y Ella del relato.
- Construir un relato colectivo a partir de la colaboración creativa de cada persona participante, donde se aborde el tema del erotismo y la sexualidad.

En este marco, el estudiantado hace uso de las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) para el desarrollo de los contenidos, a saber:

- Masculinidad y feminidad.
- La escritura femenina: breve contextualización de Yolanda Oreamuno en el Grupo de los 40.
- Lo masculino y lo femenino: una aproximación desde “Las mareas vuelven de noche” de Yolanda Oreamuno.

- ¿Qué es ser hombre? ¿Qué es ser mujer?
- La otredad sexual como diversidad intercultural.

Dicho esto, la presente estrategia didáctica está pensada para una sesión de 2 horas, con una población meta angloparlante (6-10 estudiantes), nivel intermedio plataforma (B2) o avanzado (C1-C2), de edad adulta, con escolaridad universitaria. La modalidad favorable es presencial, aunque su adecuación a la virtualidad es realizable con los ajustes pertinentes, siempre y cuando se asegure accesibilidad y sistematicidad.

Actividades

Las siguientes actividades están fundamentadas en una metodología conversacional-participativa, donde la persona

docente debe fungir como catalizadora de preguntas, cuestionamientos, interpe-laciones, a lo largo de la sesión. Es decir, es fundamental la constante elaboración de preguntas, donde el turno de hable sea dinámico, constante, cambiante y activo.

Actividad de activación y apertura. 15 min. La persona docente presenta una serie de palabras en diapositivas, centra-das, con letra legible y visible, y exhorta al estudiantado a escribir la primera pa-labra que piensan al verla. Al finalizar, se deben recopilar las redes léxicas creadas por cada palabra. La persona docente debe preguntar sobre el porqué de la se-lección de palabras y sus significados. Se sugieren las siguientes palabras:

- | | |
|-----------------|----------------|
| - Mujer. | - Desigualdad. |
| - Hombre. | - Género. |
| - Masculinidad. | - Sexo. |
| - Feminidad. | - Debilidad. |
| - Poder. | - Fortaleza. |

Actividad de participación. 15 min.

La persona docente, anterior a la sesión, debe asignar una breve investigación de quién fue Yolanda Oreamuno y sus principales reconocimientos. Así, en la sesión efectiva, la persona docente invita a los discentes a exponer sus hallazgos y da re-

- Lugares llamados en su honor.
- Obras destacadas.
- Obras con inspiración suya.

Nota: se debe evitar el favorecimiento de rumores o mitos que no aportan a la comprensión de su literatura.

Actividad de identificación. 15 min. La persona docente divide al grupo en dos subgrupos, y asigna a ambos la identificación de estereotipos y símbolos asociados a lo (1) masculino y (2) lo femenino.

Subgrupo de lo masculino

- ¿Qué se dice de Él?
- ¿Qué es un hombre según el relato?
- ¿Qué características lo describen a Él?
- ¿Qué estereotipos presenta Él?

lieve a las principales ideas. Se recomienda consultar al estudiantado si conocen otras autoras, vivas o fallecidas, que sean transgresoras o revolucionarias, y por qué. Puede enfatizar:

- Personas contemporáneas de Yolanda Oreamuno.

En esta actividad, es importante aprovechar las respuestas para generar más preguntas, y reflexiones.

Se recomienda el uso de preguntas catalizadoras, tales como:

Subgrupo de lo femenino

- ¿Qué se dice de Ella?
- ¿Qué es una mujer según el relato?
- ¿Qué características la describen a Ella?
- ¿Qué estereotipos presenta Ella?
- ¿Es casualidad que sea oriental?

Una vez identificadas las respuestas, los símbolos y las palabras, se procede a realizar una puesta en común. La persona docente debe escribir, visiblemente, las respuestas en una tabla donde se distinga una columna de lo femenino y otra de lo masculino.

Nota: si algún estudiante tiene dudas sobre las definiciones de estereotipo, mandato o desigualdad, se recomienda elaborar una infografía para su uso recursivo.

Actividad de análisis. 35 min. Una vez realizada la actividad anterior, y hecha la tabla comparativa con las respuestas, se incita a la población participante a reflexionar sobre si se identifican con tales aspectos desprendidos del texto de Yolanda Oreamuno. Se abre la palabra para la expresión.

Actividad de aplicación. 40 min. La persona docente, a partir del banco de palabras, conceptos, valores, etc., instruye a los discentes a elaborar, de forma escrita, un *cadáver exquisito*, a partir de la colaboración de todas las personas. Así, la persona docente iniciará la escritura de un relato, donde se aborde el erotismo libre de mandatos de género, y lo pasará a una persona, hasta que cada

una de las personas haya escrito su parte. El docente es quien concluye el cuento colectivo.

Conclusión

Yolanda Oreamuno, en “Las mareas vuelven de noche”, elabora una representación magistral y radiográfica de la construcción de las subjetividades sexuales de su tiempo. Esto último pondera la vocación universal y local de una de las escritoras más relevantes de la generación de 1940. La narrativa de Yolanda Oreamuno se inscribe en la posibilidad investigativa de los estudios de literatura aplicados a la enseñanza de segundas lenguas, como producto simbólico derivado de una historicidad específica que, en la actualidad, continúa produciendo ecos e indicios de un pasado insuperado.

La producción oreamunesca contiene núcleos de representación propios de las tensiones culturales de las identidades hispanohablantes, a la espera de su tratamiento y lectura. Aún más valioso para el desarrollo de las competencias interculturales y la competencia simbólica, “Las mareas vuelven de noche” es un registro literario pertinente para el escudriñamiento y la adquisición de

esquemas culturales sobre el ser mujer y el ser hombre en las culturas hispanoamericanas. La producción oreamunesca contiene núcleos de representación propios de las tensiones culturales de las identidades latinoamericanas, a la espera de su tratamiento y lectura.



Yolanda Oreamuno

Dibujo a plumilla de Juan Manuel Sánchez, publicado en la revista *Pórtico* de la Editorial Costa Rica, N.º 2, junio-agosto 1963.

Bibliografía

Cubillo, R. (2001). *Mujeres e identidades: las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Cubillo, R. (2020). *Pobreza y desigualdad social en la narrativa costarricense 1890-1950*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

De Lauretis, T. (1987). *Tecnologías del género*. Universidad de Indiana.

Fallas, T. (2013). *Escrituras del yo femenino en Centroamérica 1940-2002*. Editorial Universidad de Costa Rica.

- Gilbert, S. y Gubar, S. (1984). *La local del desván*. Crítica.
- Irigaray, L. (2016). *En el principio era ella*. Ediciones La Llave.
- Kramsch, C. y Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4). 645–671.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18. 141–165.
- Lemke, Jay. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4). 273–290.
- Macaya, E. (2013). *Espíritu en carne aliva*. Uruk Editores.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí*. Colegio de México.
- Moi, T. (2002). *Sexual, textual politics*. London: Routledge.
- Monge, C. F. (2012). *El vanguardismo literario en Costa Rica*. EUNA.
- Oreamuno, Y. (1999). Las mareas vuelven de noche. En: A. Chase (comp.), *Relatos escogidos*. Editorial Costa Rica.
- Penadés, M. y Cestero, A.M. (2017). *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá.
- Rusotto, M. (2004). *Tópicos de retórica femenina*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Urbano, V. (1968). *Una escritora costarricense: Yolanda Oreamuno* [ensayo crítico]. Colección Orosí.



Recepción ofrecida al historiador ecuatoriano Abel Romero Castillo, el 29 de octubre de 1943, en la legación del Ecuador. A la izquierda de Yolanda aparece Joaquín García Monge y a su derecha, su segundo marido, Oscar Barahona Streber. Cortesía de Eugenio García Chinchilla.

ENSAYO



■ México: concatenación final de destinos literarios y mortuorios entre las escritoras Eunice Odio y Yolanda Oreamuno

Tomás Federico Arias Castro¹

Introito

Entre los años 96 y 117 d. C., el eximio literato y filósofo griego Plutarco escribió su afamada obra *Vidas paralelas*², en cuyo contenido expuso una pormenorizada serie de biografías sobre antiguos personajes de las civilizaciones griega y romana que, según sus elucubraciones, presentaban un amplio conjunto de similitudes y conexiones, lo cual, no solo implicaba ya de por sí una peculiar coincidencia histórica, sino que, más aún, permitió al lector la comprensión y contextualización de dichos individuos en los diversos ámbitos, coyunturas y circunstancias en que les correspondió existir, así como el fundamento certero de las decisiones y acciones que adoptaron a lo largo de sus vidas.

1 **Tomás Federico Arias Castro** es presidente del Consejo Directivo de la Editorial Costa Rica (y representante de la Universidad de Costa Rica ante dicha entidad pública). Director y docente de la Cátedra de Historia del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, integrante de la Sociedad de Amigos de la Academia Mexicana de la Historia, académico de número de la Academia Morista Costarricense e integrante de la Asociación de Genealogía e Historia de Costa Rica.

2 Plutarco. 2013. *Vidas paralelas*. México D.F.: Editorial Porrúa, p. 3.

En ese sentido, el paradigma propuesto por Plutarco ha sido ostensiblemente replicado en los siglos posteriores para efectuar comparaciones entre individuos célebres, pues, ciertamente, hay constante evidencia histórica sobre casos significativos en que dos personas con realidades disímiles, poseyeron, en paralelo, específicos derroteros de vida bastante homogéneos, llegando incluso a darse el entrelazamiento de sus respectivos periplos en un momento determinado.

Paradigma el anterior que se aplica de modo indubitable con dos de las más renombradas escritoras costarricenses: Eunice Odio y Yolanda Oreamuno. Pues, como se expondrá, junto al amplio cúmulo de semejanzas que acaecieron entre ambas literatas para el momento en que vivieron en su patria, también se desarrolló un extraordinario y ulterior conjunto de analogías en el país que, durante sus momentos más álgidos, además de convertirse en su nuevo hogar, les brindó gran respeto y valía: México.

Prolegómenos de vida

Los antecedentes genealógicos de Yolanda Oreamuno y Eunice Odio contienen el primer gran aspecto de similitud entre sus vidas, pues ambas pertenecieron a

distinguidas familias del medio social costarricense de la primera mitad del siglo xx.

Así, fue en la ciudad de San José donde aconteció, el 8 de abril de 1916, el nacimiento de Yolanda María de los Ángeles Oreamuno Unger³, cuyos padres fueron Carlos Oreamuno Pacheco (nacido en 1885) y Margarita Unger Salazar (nacida en 1894), quienes habían contraído matrimonio en 1915.⁴ A su vez, Carlos Oreamuno fue hijo de Francisco J. Oreamuno Gutiérrez (1841-1920), quien fuese hijo de Francisco María Oreamuno Bonilla (1801-1856), el cual fungió como séptimo Jefe de Estado de nuestra historia (1845)⁵ y fue el abuelo materno del Lic. Ricardo Jiménez Oreamuno (1859-1945), quien ocupó la presidencia de Costa Rica durante tres mandatos (1910-1914, 1924-1928 y 1932-1936).⁶ Mientras que Margarita Unger fue hija del ingeniero civil alemán Karl Paul

3 Tribunal Supremo de Elecciones-Registro Civil. *Libro de nacimientos, Provincia de San José*, N.º 114, f. 14, a. 121595.

4 Archivo Histórico Arquidiocesano. *Libro de bautismos y matrimonios de la Vicaría Capitular (San José)*, N.º 2, fs. 120-121, a. 59.

5 Sáenz Carbonell, Jorge F. 1994, *Francisco María Oreamuno*. San José: EUNED, pp. 49-64.

6 Umaña Vargas, Jorge. 2012. *Ricardo Jiménez Oreamuno: el Canciller*. San José: Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto e Instituto del Servicio Exterior, pp. 96-97.

Unger Shmeel (1842-1899)⁷, quien se radicó en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XIX.



Yolanda Oreamuno Unger

Oreamuno U., Yolanda. 2019. *A lo largo del corto camino*.

Por su parte, Yolanda Eunice Odio Infante⁸ nació en la ciudad de San José el 18 de octubre de 1919, siendo sus padres José Aniceto Odio Escalante (nacido

en 1887) y Graciela Infante Álvarez (nacida en 1902). Al respecto, Odio fue hijo del ciudadano cubano Ismael Odio Boix (1844-1911)⁹, quien, para 1877, había viajado a Costa Rica¹⁰ por la persecución política que sufrieron varios miembros de su familia por apoyar la independencia de Cuba respecto de España¹¹, erigiéndose entonces en uno de los fundadores de dicho apellido en nuestro país.¹² Asimismo, Graciela Infante fue hija de David Infante e Isabel Álvarez.

De lo anterior, además de la grafía inicial de sus apellidos con la misma vocal, resalta el nacimiento de ambas niñas en San José y en la misma década con una nimia diferencia de apenas tres años, así como la existencia del nombre Yolanda antecediendo al segundo de Odio.

7 Hilje Quirós, Brunilda y Torres Hernández, Margarita. 2018. *La inmigración alemana a Costa Rica en el siglo XIX (1840-1900)*. Alajuela: EUTN, p. 292.

8 Tribunal Supremo de Elecciones-Registro Civil. *Libro de nacimientos, Provincia de San José*, N.º 136, f. 37, a. 73.

9 Meléndez Obando, Mauricio. 2008. "Genealogía ascendente parcial de Eunice Odio Infante". *Asogehi informa* (Asociación de Genealogía e Historia de Costa Rica), N.º 5, p. 8.

10 Obando Cairol, Emilio. 2007. "La familia Odio en Costa Rica". *Asogehi informa* (Asociación de Genealogía e Historia de Costa Rica), N.º 3, p. 4.

11 Arias Castro, Tomás Federico. 2014. *Ulises Odio Santos: primer premio iberoamericano al mérito judicial*. San José: Poder Judicial de Costa Rica, pp. 56-58.

12 "Ascendencia cubana del tercer Arzobispo de Costa Rica Monseñor don Rubén Odio Herrera". *Revista de la Academia Costarricense de Ciencias Genealógicas*, N.º 1, 1953, p. 8.



Eunice Odio Infante

Paldao, Carlos y De Vallbona, Rima. 2018.
Eunice Odio antología poética anotada.

En paralelo, otra peculiaridad fue el oficio al que se dedicaron sus progenitores paternos, pues ambos fungieron como mecánicos. A lo cual debe agregarse la circunstancia de haber sido hijas únicas, así como tempranamente huérfanas, pues el padre de Oreamuno falleció el 23 de mayo de 1917 en San José¹³ cuando su hija apenas contaba con un año y un mes de vida, mientras que la madre de Odio murió al momento en que ella tenía catorce años, propiamente el 14 de febrero de 1934 y también en la ciudad capital.¹⁴

13 Tribunal Supremo Elecciones-Registro Civil. *Libro de defunciones, Provincia de San José*, N.º 74, f. 397, a. 76614.

14 Tribunal Supremo de Elecciones-Registro Civil. *Libro de defunciones, Provincia de San José*, N.º 139, f. 42, a. 83.

Ahora bien, aunque ambas completaron la educación escolar, no sucedió lo mismo en lo que respecta a los estudios secundarios, pues mientras Oreamuno se graduó en el Colegio Superior de Señoritas y obtuvo un diplomado como contadora mercantil¹⁵, no existe evidencia de que Odio haya obtenido un título colegial, si bien es cierto, estudió algunos años en ese mismo centro educativo. Caso contrario a lo sucedido con sus derroteros laborales, pues ambas trabajaron como funcionarias públicas desde muy temprana edad, siendo que, en el caso de Odio, su primer empleo fue como cajera en la Dirección General de Correos, mientras que Oreamuno ingresó a laborar, en 1936, como amanuense en la Inspección General de Escuelas de San José adscrita a la Secretaría de Instrucción Pública.

Primeras improntas

Ya en plena juventud, Yolanda Oreamuno y Eunice Odio dieron sus pioneros pasos literarios, los cuales presentaron nuevas peculiaridades.

15 Castro Castro, María E. y Colombo Viquez, María L. 1989. *Cantemos los triunfos (reseña histórica del Colegio Superior de Señoritas)*. San José: Imprenta Nacional pp. 64 y 148.

Al respecto, el primer accionar de Oreamuno aconteció en 1932 cuando, a la edad de 16 años, participó en un concurso de ensayo en el ya citado Colegio Superior de Señoritas, obteniendo el primer lugar por el artículo *¿Puede la mujer tener los mismos derechos políticos que el hombre?*¹⁶, el cual se publicó luego en la otrora *Revista Costarricense*¹⁷, siendo hacia 1937 cuando empezó a exponer algunos de sus escritos en la antigua *Radio Atenea*¹⁸ (propiedad del jurista, literato y académico Rogelio Sotela Bonilla).¹⁹ Por su parte, los más tempranos escritos de Odio datan de finales de los años treinta y primeros de la década de los años cuarenta, pero con la circunstancia de que su autora no los publicaba, sino

que prefería declamarlos bajo seudónimo, tal fue el caso de lo que realizó también en la citada *Radio Atenea*, pues, bajo el sobrenombre de Catalina Muriel²⁰, presentó gran cantidad de sus primeras composiciones poéticas.

Junto a la faceta pública, el cariz privado representó para Odio y Oreamuno, no solo un nuevo conjunto de similitudes, sino que también les implicó fortísimas consecuencias familiares y personales por el resto de sus vidas.

Para 1936 se verificó otro importante evento paralelo entre ambas autoras, pues el afamado educador, literato y editor Joaquín García Monge publicó en su célebre revista *Repertorio Americano* (fundada en 1919)²¹ un primer ensayo de Oreamuno con el nombre de *Para revenar. No para Max Jiménez*.²² Idéntico aspecto editorial que ocurrió en 1945,

16 Oreamuno Unger, Yolanda. 1932. "¿Puede la mujer tener los mismos derechos políticos que el hombre?". *Revista Costarricense*, N.º 75, p. 1188.

17 Sánchez Mora, Alexander. 2007. "Mujer, política y música: dos textos olvidados de Yolanda Oreamuno". *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica), N.º 33, p. 92.

18 Molina Jiménez, Iván. 2019. "La mediática Yolanda". *Áncora* (La Nación), 27 de octubre, p. 4.

19 Porras Jara, Carlos. 2007. *Poesía completa de Rogelio Sotela (1894-1943)*. San José: EUNED, pp. XV-XXIV (prologo) y Jara Jiménez, Eladio. 1992. *Noche inolvidable*. México D.F.: Editores Mexicanos Unidos, p. 52.

20 Von Mayer Chaves, Peggy. 1996. *Eunice Odio: obras completas* (tomo I). San José: EUCR y Heredia: EUNA, p. 62.

21 Ovares Ramírez, Flora. 1994. *Literatura de kiosko: revistas literarias de Costa Rica (1890-1930)*. Heredia: EUNA, p. 245.

22 Oreamuno Unger, Yolanda. 1936. "Para revenar. No para Max Jiménez". *Repertorio americano*, N.º 782, p. 339.

cuando el primer conjunto poético de Odio fue publicado, en ese mismo medio cultural, bajo el título de *Página lírica de Eunice Odio*, conteniendo sus poemas "Esas mujeres perdidas", "De un poema con cuatro acentos", "Amores de sor María de la Asunción", "De noche, por esas noches, por esos muros", "En la tarde, en las ramas", "De las canciones con tono de ay y almendras", "Alizarín", "Subiendo van el monte" y "Las alcaldesitas".²³

Así, el profundo nexo que se estableció entre García y ambas literatas, fue ostensiblemente importante para estas últimas, pues gran cantidad de sus escritos fueron publicados en el *Repertorio Americano* en los años subsiguientes.²⁴ Pero, más aún, fue el consejo y la guía certeras de García, lo que, como se analizará con posterioridad, las impulsó a viajar fuera de Costa Rica para expandir sus horizontes intelectivos.

Nexos y rupturas

Junto a la faceta pública, el cariz privado representó para Odio y Oreamuno, no solo un nuevo conjunto de similitudes,

23 Odio Infante, Eunice. 1945. "Página lírica de Eunice Odio". *Repertorio americano*, N.º 998, pp. 121-122.

24 Monge Meza, Carlos F. 2012. *El vanguardismo literario en Costa Rica*. Heredia: EUNA, pp. 113-114.

sino que también les implicó fortísimas consecuencias familiares y personales por el resto de sus vidas.

Lo anterior por cuanto fue el 24 de mayo de 1936 y a la edad de 20 años, cuando Oreamuno contrajo matrimonio en la iglesia de La Soledad²⁵ con el diplomático y jurista chileno Jorge Molina Wood (nacido en 1902)²⁶, oficiando dicho enlace el Presb. Carlos Borge Castrillo. Mientras que, para el 28 de mayo de 1939, Odio también se casó a los 20 años y en la misma parroquia de La Soledad, con el farmacéutico Enrique Coto Conde (nacido en 1907)²⁷, cuya boda también fue presidida por el sacerdote Borge C.²⁸ No obstante, a las ya de por sí nuevas y evidentes coincidencias en cuanto a la edad, parroquia, clérigo y mes en que ambas se casaron, se agregó una infortunada serie de eventos que produjeron el rápido fenecimiento de ambos matrimonios.

25 Tribunal Supremo de Elecciones-Registro Civil. *Libro de matrimonios, Provincia de San José*, N.º 48, fs. 424-425, a. 653.

26 Muñoz, Willy. 2009. *Huellas ignotas: antología de cuentistas centroamericanos (1890-1990)*. San José: EUNED, p. 117

27 Azna Soler, Manuel. 2010. *República literaria y revolución (1920-1939)*. Sevilla: Editorial Renacimiento, p. 685.

28 Tribunal Supremo de Elecciones-Registro Civil. *Libro de matrimonios, Provincia de San José*, N.º 54, f. 102, a. 207.

Lo anterior por cuanto, a los pocos días de sus nupcias, Oreamuno y Wood se trasladaron a vivir a la capital chilena de Santiago, pero el acrecimiento de diversas desavenencias entre ambos provocó el pronto regreso a Costa Rica de la joven literata (diciembre, 1936), a lo cual siguió el suicidio de Wood²⁹ en marzo de 1937, con lo que Oreamuno quedó en estado de viudez a la ya citada edad de 20 años. Por su parte, Odio y Conde establecieron su domicilio en San José, pero ya para 1942 se habían separado por incompatibilidad de pareceres, siendo en junio de 1943 cuando su divorcio se formalizó ante el Registro Civil, poseyendo ella 23 años para ese momento.

Ahora bien, junto a sus respectivas rupturas matrimoniales, otro factor de nexo entre ambas escritoras fue su decisión de contraer nuevos casamientos, siendo que, en el caso de Oreamuno, su segundo enlace ocurrió el 3 de julio de 1939 en la parroquia de La Merced³⁰ con el estudiante de Derecho Oscar Barahona Streber (nacido en 1916)³¹, actuando

como padrino de boda el ya referido literato Joaquín García M. y la entonces joven escritora Emilia Prieto Tugores como madrina³²; para septiembre de 1942, se dio el nacimiento de su único hijo al que bautizaron con el nombre de Sergio Simeón.³³

Sin embargo, y al igual a lo acontecido con Odio en 1943, Oreamuno se separó de Barahona en 1944 por recurrentes divergencias entre ambos, lo cual, a su vez, conllevó al primer contacto de dicha escritora con México. Puesto que, en ese país vivían el abogado nicaragüense Humberto Barahona Briones y su esposa Lía Streber Muñoz (padres de su todavía conyugue), quienes habían sido exiliados de Costa Rica en 1939 por motivos políticos³⁴, por lo que Oreamuno y su esposo acordaron que ella y el pequeño Sergio fuesen a pasar una temporada a suelo mexicano en compañía de sus suegros.

Estadía, la anterior, que le proporcionó a Oreamuno la valiosa oportunidad de retomar su faceta literaria, destacándose

29 De Valbona, Rima. 1996. *La narrativa de Yolanda Oreamuno*. San José: Editorial Costa Rica, p. 345.

30 Tribunal Supremo de Elecciones-Registro Civil. *Libro de matrimonios, Provincia de San José*, N.º 54, f. 14, a. 17.

31 Grub Ludwig, Udo. Obra inédita. *Diccionario Cronológico y Genealógico del Poder Ejecutivo de Costa Rica (1821-1998)*. San José, p. 294.

32 Babbar Amighetti, Liana. 2021. *Emilia Prieto; aportes a la cultura popular costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, pp. XIII-XVIII (prólogo).

33 Oreamuno Unger, Yolanda. 2019. *A lo largo del corto camino*. San José: Editorial Costa Rica, p. 227.

34 Moreno Rodríguez, Laura B. 2015. *Exilio nicaragüense en México (1937-1947)*. México D.F.; UNAM, p. 226.

dos importantes hechos al respecto. Pues, por una parte, el ya citado Joaquín García M. le remitió una carta a su cercano amigo, el renombrado académico, escritor y diplomático mexicano Alfonso Reyes Ochoa, en la que le comentaba acerca del intelecto y valía de Oreamuno, por lo que dicho intelectual le ayudó a relacionarse con el ámbito cultural de ese país e, incluso, redactó un prólogo para una novela de ella titulada *Dos tormentas y una aurora*, pero, de manera lamentable, el texto original se perdió, no pudiendo ser publicada.³⁵ Mientras que, por otro lado, el prestigioso literato, periodista y académico mexicano Ermilo Abreu Gómez escribió una reseña sobre Oreamuno en el conocido periódico *El Nacional*, la cual fue luego reimpresa en Costa Rica a través del *Repertorio Americano*.³⁶

Sin embargo, para julio de 1945 el divorcio entre Oreamuno y Barahona se inscribió el Registro Civil, por lo que esta regresó a Costa Rica, a lo que siguió una fortísima batalla legal entre ambos por la custodia de su hijo, la cual le fue

35 Lugo Viñas, Ricardo. 2019. "Y. O. Soy México, mujer, india fatal, la travesía de la costarricense Yolanda Oreamuno, 1944-1956". *Relatos e Historias en México*, N.º 126, pp. 62-63.

36 Abreu Gómez, Ermilo. 1944. "Yolanda Oreamuno". *Repertorio Americano*, N.º 978, p. 183.

finalmente asignada a su exesposo.³⁷ Todo lo cual provocó que el ambiente social de aquella coyuntura, todavía muy permeado por estereotipos y consideraciones misóginas, se hiciese bastante difícil para Oreamuno, quien, a sus 29 años, optó entonces por enrumbar su vida a un nuevo destino allende a su patria.

En cuanto a Odio y como se expondrá con posterioridad, varios años después de su divorcio, tomó también la decisión de volver a casarse, pero esto no ocurrió en Costa Rica, pues su futuro, al igual que el de Oreamuno, estaba afincado en otra nación. No obstante que, para ese momento de sus vidas, ambas desconocían que sus respectivos hados se volverían a entrelazar en el extranjero.

Periplos guatemaltecos

Fue en 1946 cuando las autoridades del Ministerio de Educación Pública de Guatemala crearon un concurso cultural con el nombre de *Certamen Nacional Permanente de Ciencias, Letras y Bellas*

37 Vinatea Calderón, Jorge L. y Fernández Castillo, Rodrigo. 2011. *Grandes familias de Costa Rica*. San José: sin casa editorial, p. 101.

Artes³⁸ para conmemorar su gesta independentista de 1821, por lo que, coloquialmente, también fue conocido como *Premio Centroamericano 15 de septiembre*³⁹, cuya primera convocatoria acaeció en 1947.

Al respecto, una de las participantes en dicha actividad fue Eunice Odio, quien remitió el texto *Los elementos terrestres* en la categoría de poesía, resultando ganadora del primer lugar por decisión de un jurado calificador, entre cuyos integrantes estuvo el célebre escritor guatemalteco Miguel Ángel Asturias Rosales (futuro Premio Nobel de Literatura en 1967), por lo que Odio viajó a esa nación centroamericana para recibir una medalla de oro, una cantidad pecuniaria y, sobre todo, la grata noticia de publicación de su obra, la cual, en efecto, salió a la palestra pública en mayo de 1948, convirtiéndose así en su primer libro.⁴⁰

38 Arévalo Bermejo, Juan J. 1987. *Seis años de gobierno: informes, discursos, mensajes* (tomo I). Ciudad de Guatemala: CENALTEX, p. 229.

39 Gold, Janet. 1998. *Volver a imaginarlas: retratos de escritoras centroamericanas*. Tegucigalpa: Editorial Guaymas, p. 291.

40 Rojas González, Margarita y Ovaes Ramírez, Flora. 1995. *100 años de literatura costarricense*. San José: Ediciones FARBEN, p. 200.

A continuación, fue en ese mismo año de 1948 cuando se dio la segunda edición del certamen de cita, entre cuyas nuevas partícipes estuvo Yolanda Oreamuno, quien, bajo el pseudónimo de Ajax, con-

(...) Guatemala se convirtió en el nuevo escenario en que Odio y Oreamuno volvieron a conjuntar sus derroteros, pues, junto al ya de por sí destacable hecho de erigirse en las dos pioneras mujeres costarricenses que ganaron el referido Premio Centroamericano 15 de septiembre (...)

cursó con la obra *La ruta de su evasión* (originalmente llamada *La poseída*)⁴¹ en el género de novela, confiriéndosele el primer puesto y su publicación en 1949, lo que hizo que se erigiese en su primer libro formal.⁴² Galardón para el que no tuvo necesidad de trasladarse a suelo guatemalteco, puesto que, desde 1946, había establecido su domicilio en ese país por tres eventuales causas: alejarse de Costa Rica por los tensos acontecimientos personales que había enfrentado en

41 Oreamuno Unger, Yolanda. 1999. *Relatos escogidos*. San José: Editorial Costa Rica, p. 23.

42 Bonilla Baldares, Abelardo. 1967. *Historia de la literatura costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, p. 328.

años recientes, expandir sus aspiraciones intelectivas en otro medio cultural (esto por probable consejo de Joaquín García M.) y estar lo más cerca posible de su hijo Sergio. Desde ese mismo año, su exesposo Oscar Barahona había sido contratado por el gobierno de Guatemala para que implementase la incipiente estructura institucional de un Seguro Social⁴³, tal y como exitosamente ya lo había logrado en territorio costarricense durante la visionaria administración del presidente Rafael Ángel Calderón Guardia (1940-1944).⁴⁴

Por lo anterior, Guatemala se convirtió en el nuevo escenario en que Odio y Oreamuno volvieron a conjuntar sus derroteros, pues, junto al ya de por sí destacable hecho de erigirse en las dos pioneras mujeres costarricenses que ganaron el referido *Premio Centroamericano 15 de septiembre* y que esa nación fuese el territorio donde se publicaron sus primeros libros, estuvo también la decisión de Odio de quedarse a vivir en esa nación (de nuevo, por presumible recomendación de García Monge), estableciéndose

entonces en una habitación de la Pensión Asturias (edificio La Perla, zona 1, Ciudad de Guatemala), donde Oreamuno también vivía.⁴⁵

Con posterioridad, ambas ingresaron, en 1947, a la Asociación Guatemalteca de Escritores y Artistas Revolucionarios (AGEAR)⁴⁶ y Odio laboró en el Centro Editorial del Gobierno (bajo la tutela del ya mencionado Ministerio de Educación Pública)⁴⁷, siendo en 1948 cuando se les confirió la nacionalidad guatemalteca a las dos.⁴⁸ Misma época y años subsiguientes en los que escribieron en múltiples medios literarios, culturales y periodísticos de dicho país y emprendieron diversos viajes, pues, mientras Oreamuno visitó Estados Unidos en 1949 por asuntos relacionados a su salud, Odio estuvo en naciones como El Salvador, Cuba, Honduras y

43 Mirada Gutiérrez, Guido y Zamora Zamora, Carlos. 2004. *La construcción de la seguridad social*. San José: EUNED, p. 12

44 Salazar Mora, Jorge M. 1980. *Calderón Guardia*. San José: EUNED, pp. 67-84.

45 Esquivel Tovar, Mario. 1983. *Eunice Odio en Guatemala*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes e Instituto del Libro, p. 22.

46 Móbil, José A. 1996. *Historia del arte guatemalteco*. Ciudad de Guatemala: Serviprensa centroamericana, p. 289.

47 Chacón Gutiérrez, Albino (coord.). 2011. *Diccionario de la literatura centroamericana*. San José: Editorial Costa Rica, p. 330.

48 Marting, Diane. 1990. *Escritoras de Hispanoamérica*. México D.F.: Siglo XXI Editores, p. 420 y De Vallbona, Rima. "Eunice Odio ante la crítica", en: Chen Sham, Jorge y De Vallbona, Rima. 2001. *La palabra innumerable: Eunice Odio ante la crítica*. San José: EUCR, p. 37.

Nicaragua participando en conferencias, recitales, entrevistas, festivales y demás actividades relacionadas a su quehacer literario.

Incluso, para 1953, y como resultado de su viaje a suelo cubano, Odio publicó su segundo libro con el nombre de *Zona en territorio del alba*⁴⁹, cuya elaboración editorial se realizó en Argentina, además de lo cual, conoció en El Salvador al productor radiofónico Antonio Castillo Ledón, con quien inició una relación de pareja.

La tierra del águila y la serpiente

Tras cinco años de vida en Guatemala, Yolanda Oreamuno decidió viajar a la nación que la había acogido entre 1944 y 1945, por lo que, a partir de 1951, estableció su nuevo domicilio en Ciudad de México.⁵⁰ Además, por única vez, volvió a Costa Rica en enero de 1954, lo cual representaría un nuevo paralelismo con Eunice Odio años más tarde.

Por su parte, Odio también salió de suelo guatemalteco (1955)⁵¹, pero sus motivaciones fueron estrictamente políticas, ya que a raíz del golpe de Estado que se perpetró, en junio de 1954, contra el entonces mandatario de ese país, Gral. Juan J. Árbenz Guzmán, por parte de un grupo de militares dirigido por el Gral. Carlos A. Castillo Armas⁵², dicha literata se opuso con vehemencia a esa sedición, por lo que, por muy probable sugerencia de Oreamuno, se dirigió a la capital mexicana, donde se reencontraron de nuevo y daría comienzo el principio del fin de su coincidente relación.

Así, una vez en Ciudad de México, Odio y Castillo ubicaron su primer hogar en el edificio N.º 45 de la calle Río Nazas (adscrita a la Colonia Cuauhtémoc).⁵³ Mismo sitio en el que vivía desde hace tiempo otro escritor que había alcanzado el beneplácito del conocido sello editorial Fondo de Cultura Económica para publicar su primera novela⁵⁴, la cual, dada la poca venta en las librerías, era ofrecida al

49 Kargleder, Charles y Mory Warren. 1978. *Bibliografía selectiva de la literatura costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, p. 75.

50 Malavassi Vargas, Guillermo y Gutiérrez Núñez, Pedro. 1992. *Diccionario biográfico de Costa Rica*. San José: UACA, p. 170.

51 De Vallbona, Rima. 1980. *La obra en prosa de Eunice Odio*. San José: Costa Rica, p. 74.

52 Rouquié, Alain. 1994. *Guerras y paz en América Central*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, p. 342.

53 Arias Castro, Tomás Federico. 2019. "Eunice odio en México". *Áncora* (La Nación), 24 de noviembre, p. 4.

54 Álvarez Noguera, José R. 1977. *Enciclopedia de México* (tomo XI). México D.F.: Enciclopedia de México S.A. p. 214.

público por su autor en una mesa que colocaba al frente del edificio de cita, por lo que rápidamente Odio entrabó amistad con él. Su nombre: Juan Rulfo. Su obra: *Pedro Páramo*.⁵⁵



Primer edificio donde vivió Eunice Odio, calle Río Nazas, Ciudad de México. Fotografía propiedad de Tomás Federico Arias Castro.

Ahora bien, algún tiempo después de la instalación de Odio en la metrópoli mexicana, se enteró de la maltrecha situación de salud por la que estaba

55 Silva, Carlos. 2017. *Los días que cambiaron México*. México D.F.: Editorial Grijalbo, pp. 156-159.

pasando Yolanda Oreamuno, pues a pesar de los tratamientos médicos que había recibido en años anteriores⁵⁶, sus dolencias y afecciones se agravaron cada vez más y de peor manera, hasta el punto incluso de poner en peligro su vida, aunado a lo cual se encontraba en una difícil situación económica ante la recurrente carestía de trabajos o actividades literarias.

Fue entonces cuando Odio, con la aquiescencia de Castillo, le brindó a Oreamuno la valiosa oportunidad de ir a vivir con ellos a su departamento en Río Nazas⁵⁷, lo cual coincidió con la vivencia similar que ya habían tenido en Guatemala durante su estancia mutua en la ya referida Pensión Asturias.

Empero, a pesar de las atenciones y esmero con que Odio se avocó a cuidar a Oreamuno, la precaria salud de esta última continuó decayendo de modo paulatino, hasta que finalmente falleció en

56 Urbano, Victoria. 1968. *Una escritora costarricense: Yolanda Oreamuno (ensayo crítico)*. Madrid: Ediciones Castilla de Oro, p. 25.

57 Prada Ortiz, Grace. 2008. *Mujeres forjadoras del pensamiento costarricense: ensayos femeninos y feministas*. Heredia: EUNA, p. 290.

la casa de su gran amiga⁵⁸, el 8 de julio de 1956, seguido de lo cual se le sepultó en un nicho del Panteón Francés de San Joaquín bajo el numeral 7-363.⁵⁹

Estadía sempiterna

Un año después de la muerte de Yolanda Oreamuno, el tercer libro de Eunice Odio fue publicado en El Salvador bajo el título de *El Tránsito de fuego* (1957)⁶⁰. En 1959, se separó de Antonio Castillo, por lo que decidió trasladarse a vivir a Nueva York, donde permaneció hasta 1962. Momento en que regresó a México, adquirió la nacionalidad mexicana⁶¹ y estableció su domicilio de nuevo en la Colonia Cuauhtémoc, pero en el edificio 16 de la calle Río Neva⁶², es

decir, a tres calles de su antigua residencia en Río Nazas.

(...) ambas ingresaron, en 1947, a la Asociación Guatemalteca de Escritores y Artistas Revolucionarios (AGEAR) y Odio laboró en el Centro Editorial del Gobierno (bajo la tutela del ya mencionado Ministerio de Educación Pública), siendo en 1948 cuando se les confirió la nacionalidad guatemalteca a las dos.

Al respecto, y como medio para trabajar y mantenerse, se dedicó a la traducción de obras literarias, la redacción de reseñas y crónicas, la escritura de artículos periodísticos, la elaboración de folletos, ensayos y libelos, así como a cualquiera otra actividad afín. Hasta que, en marzo de 1963, emuló lo hecho por su fallecida amiga Oreamuno en 1954, pues, por única ocasión, regresó a Costa Rica en calidad de reportera de la revista *Respuesta*, para reseñar la visita que el presidente de los EE. UU. John F. Kennedy efectuó a nuestro país durante el gobierno del mandatario Francisco Orlich B.⁶³

58 Pleitez Vela, Tania. 2012. "Eunice Odio: vibración de luz en el abismo". *Revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, N.º 1-2, p. 397.

59 De Vallbona, Rima. 1972. *Yolanda Oreamuno*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, p. 155.

60 Baeza Flores, Alberto. 1978. *Evolución de la poesía costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, p. 400.

61 Ramírez Chávez, Lizbeth. "México, un refugio para el anticomunismo: el caso de Eunice Odio", en: Oliva Medina, Mario y Moreno Rodríguez, Laura. 2019. *Exilio y presencia: Costa Rica y México en el siglo xx*. Ciudad de México: UNAM y Heredia: EUNA, p. 160.

62 Lugo Viñas, Ricardo. 2020. "Dos revoltosas y conversas mexicanas". *Relatos e Historias en México*, N.º 146, p. 29.

63 Miranda Hevia, Alicia. 1991. *Las silabas azules: proposición de lecturas*. San José: Ediciones Guayacán, p. 16.



Sitio en el que estuvo el segundo edificio donde vivió Eunice Odio, calle Río Neva, Ciudad de México. Fotografía propiedad de Tomás Federico Arias Castro.

Ya de regreso en México, reasumió sus actividades cotidianas y mantuvo gran amistad con la dramaturga y literata mexicana Elena Garro y su esposo el escritor Octavio Paz (futuro Premio Nobel de Literatura en 1990). Este último quien, tras conocer su obra y casi de manera profética, le comentó: “tú, querida, eres de la línea de poetas que inventan una mitología propia, como Blake, como Saint-John Perse, como Ezra Pound, y que están fregados porque nadie los entiende hasta que tienen años o aun siglos de muertos”.⁶⁴

64 Liscano, Juan. 1975. Eunice Odio. *Antología: rescate de un gran poeta*. Caracas: Monte Ávila Editores, p. 181.

Para 1966 y, otra vez en similitud con lo que Yolanda Oreamuno había hecho en 1939, Odio contrajo matrimonio por segunda ocasión, tras su boda con el pintor mexicano Rodolfo Zanabria (con zeta)⁶⁵, a quien había conocido en 1962, pero su relación, también en consonancia con Oreamuno, feneció apenas unos años más tarde (1970). Mismo año en que apareció en Ciudad de México su cuarto libro, *El rastro de la mariposa*⁶⁶, a lo que siguió la publicación, en 1972, de su quinta obra con el nombre de *En defensa del castellano*.⁶⁷

El 23 de marzo de 1974, Odio resbaló e impactó su cabeza contra el borde de la tina de su casa⁶⁸, lo que le ocasionó una profunda hemorragia y la muerte a los 54 años. Su antiguo conviviente Antonio Castillo fue quien, tras descubrir su

65 Paldao, Carlos y De Vallbona, Rima. 2018. *Eunice Odio: antología poética anotada*. San José: Editorial Costa Rica, p. XII (prólogo).

66 SANDOVAL de FONSECA, Virginia. 1978. *Resumen de literatura costarricense*. San José: Editorial Costa Rica, p. 168.

67 Zeledón Cartín, Elías. 1997. *Surcos de lucha (libro biográfico, histórico y gráfico de la mujer costarricense)*. San José: Instituto de Estudios de la Mujer y Heredia: EUNA, p. 167.

68 González, Patricia E. y Ramírez, Alicia V. 2007. *Confluencias en México: palabra y género*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 52.

cadáver, asumió todos los gastos funerarios y dispuso su entierro en un cementerio de la ciudad de Iztapalapa, hasta que años después su osamenta fue incinerada y Castillo depositó sus cenizas en su propia tumba familiar⁶⁹, donde permanecen hasta el presente.

A todo lo cual cabe concatenarse las acertadas palabras del literato costarricense radicado en México, José. R. Chaves, quien, al referirse a la importancia y trascendencia del legado de Odio señaló: "En la poesía costarricense, Eunice es la más alta cima: una Sor Juana Inés laica y centroamericana".⁷⁰

Últimas conjunciones

Aunque pareciese inverosímil, todavía después de fallecidas, Yolanda Oreamuno y Eunice Odio compartieron un nuevo y significativo evento mutuo relacionado a la importante institución pública que se creó en 1959 para el desarrollo, resguardo y promoción de nuestro acervo literario: la Editorial Costa Rica.

69 Gallegos, Mía. 2019. *Tras la huella de Eunice Odio*. San José: EUNED, p. 53.

70 Chaves Pacheco, José R. 2018. *Tránsito de Eunice*. San José: Editorial Costa Rica, p. 207.

Lo anterior por cuanto, tras la fundación de dicha entidad por medio de la ley N.º 2366, se instaló su primer Consejo Directivo con Enrique Macaya L. (presidente), Lilia Ramos V. (secretaria), Alfonso Ulloa Z., Arturo Echeverría L., Fernando Centeno G., Gonzalo Dobles S. e Isaac F. Azofeifa B. (directores)⁷¹, seguido de lo cual, se instauró su primera colección editorial bajo el nombre de *Biblioteca de autores costarricenses*, en la que se incluyó la obra *Al través de mi vida*, del afamado literato, académico y pedagogo Carlos Gagini Chavarría, convirtiéndose así en el primer libro publicado por dicha editorial.⁷²

De seguido, el Consejo Directivo de dicha institución se avocó a la escogencia de su segundo libro cronológico, lo cual devino en la acertada decisión de recopilar una serie de escritos, artículos, poemas y ensayos de la entonces recién fallecida Yolanda Oreamuno y publicarlos en un solo tomo⁷³ al que, por sugerencia

71 Archivo Nacional. Fondo: *Editorial Costa Rica* (libro 1º de actas del Consejo Directivo, mayo 1960-febrero 1967), sesión 1ª, 4 de mayo, 1960, f. 3.

72 Arias Castro, Tomás Federico. 2019. "Al través de mi vida: historia del primer libro publicado por la Editorial Costa Rica". *Pórtico 21* (Editorial Costa Rica), N.º 9, pp. 37-48.

73 Cubillo Paniagua, Ruth. 2011. *Mujeres ensayistas e intelectualidad de vanguardia en la Costa Rica de la primera*

del citado directivo Isaac F. Azofeifa⁷⁴, se le dio el título de *A lo largo del corto camino*⁷⁵, dado que dicha frase había sido utilizada por la difunta escritora en una de sus obras.

Así, dicho libro tuvo un tiraje de mil ejemplares y un contenido de seis acápite: 1) *Ensayos, crítica, comentarios*; 2) *Literatura dispersa*; 3) *Yolanda Oreamuno en la opinión de sus colegas*; 4) *Apéndice*; 5) *Correspondencia*; y 6) *Anexo fotográfico*, estableciéndose a partir de ese momento como la primera obra publicada por una autora costarricense en la editorial de cita y, de modo especial, como el primer libro de Oreamuno en Costa Rica.

Empero, hubo todavía un aspecto más ostensible en todo este proceso, pues el rubro por concepto de derechos de autor del novel libro, cuya dueña legal era la ya antes mencionada madre de Oreamuno, Margarita Unger S., fue donado por esta a la Editorial Costa Rica

mitad del siglo xx. San José: EUCR, p. 139 y Portuguesez, Elizabeth. 1964. *El cuento en Costa Rica*. San José: Librería e imprenta Atenea, p. 214.

74 Chavarría Camacho, David. 2017. *Historia de la Editorial Costa Rica (1959-2016)*. San José: Editorial Costa Rica, p. 107.

75 Editorial Costa Rica. 2009. *Memoria conmemorativa: 50 aniversario de la Editorial Costa Rica (1959-2009)*. San José: Editorial Costa Rica, p. 9.

con el objetivo de solventar los gastos pecuniarios para la exhumación, embalaje y transporte desde México a Costa Rica de la osamenta de Oreamuno.⁷⁶

Fue entonces en 1962 cuando inició el intrincado conjunto de trámites jurídicos y diplomáticos a tal efecto, lo cual incluyó la participación directa de la entonces Primera Dama de la República, Olga de Benedictis Antonelli⁷⁷ (compañera de Oreamuno en el Colegio Superior de Señoritas), así como del Canciller Lic. Alfredo Vargas Fernández⁷⁸, quienes recibieron la ayuda de las autoridades mexicanas del gobierno presidido por el Lic. Adolfo López Mateos.⁷⁹ En ese sentido y tras meses de gestiones, los restos de Oreamuno ingresaron a suelo costarricense y se enterraron en una tumba ubicada en el Cuadro Dolores del Cementerio General

76 Molina Jiménez, Iván. 2020. *Yolanda Oreamuno: del mundo elegante costarricense a la república internacional de las letras (1916-1956)*. San José: EUNED, pp. 135-137.

77 Fernández Alfaro, Joaquín A. y otros. 2001. *Las Primeras Damas de Costa Rica*. San José: Instituto Costarricense de Electricidad, pp. 613-617.

78 Sáenz Carbonell, Jorge F. y otros. 1986. *Los Cancilleres de Costa Rica*. San José: Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, pp. 196-197.

79 Villalpando César, José M. y Rosas Robles, Alejandro. 2003. *Historia de México a través de sus gobernantes*. México D.F.: Editorial Planeta Mexicana, pp. 205-206.

de San José⁸⁰, el 15 de febrero de 1963. Es decir, apenas un mes antes del ya citado y sucinto regreso a Costa Rica de su entrañable amiga Eunice Odio.

Con posterioridad, fue en 1984, cuando la Editorial Costa Rica publicó la obra *Los Elementos terrestres*, siendo ello la primera ocasión en que una obra de Odio se presentó bajo su sello editorial⁸¹, hasta que, como parte de los certámenes literarios creados por dicha entidad, se instituyó en 2012 el Premio de Poesía Eunice Odio para premiar la mejor composición poética de cada bienio.⁸²

Finalmente, fue en 1997 cuando un busto de bronce con la efigie de Oreamuno fue colocado en el Paseo de los Artistas del Teatro Nacional, lo que también ocurrió con Odio en 2002 y en el mismo sitio (ambas obras de la artista Marisel Jiménez Rittner).⁸³ A lo cual siguió un

homenaje para Oreamuno en julio de 2011 con motivo del 55 aniversario de su deceso, pues su tumba fue remozada y se colocó una vistosa placa marmórea en la que, a modo de epitafio, se registró una frase de su autoría que había incluido en su escrito de 1937 *Vela Urbana*: “Tal vez sólo a la muerte se llega demasiado temprano”.⁸⁴

No obstante, algo imperativo desde antaño aconteció en julio de 2021 cuando nuestra Asamblea Legislativa le confirió a Yolanda Oreamuno el eximio título de Benemérita de la Patria (Acuerdo 6839-21-22).⁸⁵ Aspecto que forma parte de una de las dos deudas que Costa Rica todavía mantiene con Eunice Odio, pues, además de otorgarle dicha condición egregia, también subsiste el sempiterno compromiso de que algún día sus restos vuelvan a su patria. Así, entonces, las vidas de ambas terminarían de conjugarse para siempre.

80 Zeledón Cartín, Elías. 2013. *Biografías costarricenses*. Heredia: EUNA, p. 212.

81 Camacho Alfaro, Marianela. 2019. *Catálogo del fondo editorial. Editorial Costa Rica (1959-2019)*. San José: Editorial Costa Rica, p. 50.

82 Olivas, Juan C. 2019. “Relevancia del premio Eunice Odio en el ámbito literario y editorial de nuestro país”. *Pórtico 21* (Editorial Costa Rica), N.º 9, pp. 67-70.

83 Jiménez Morales, Leoncio. 2015. *El homenaje en jardines y parques (escultura cívica monumental costarricense en exteriores)*. San José: Editorial UACA, pp. 162-163.

84 Oreamuno Unger, Yolanda. 1937. “Vela Urbana”. *Repertorio americano*, N.º 793, p. 136.

85 *La Gaceta*, N.º 148, 4 de agosto, 2021 y León Coto, Patricia. 2021. *Mujeres del bicentenario: 1821-2021*. San José: Primera Vicepresidencia de la República y otros, p. 116.



La llamada de Cihuilhu. Katherine González Ovarés (Nessa), 2022. Diorama moldeado en arcilla y composición con materiales mixtos. Propiedad de la Editorial Costa Rica. Fotografía: Eugenio García Chinchilla.

ENSAYO



De dioses y monstruos

Mauricio Molina Delgado¹

Frankenstein que: “posee el verdadero terror cósmico”. Escrita en la célebre competencia de Villa Diodati, *Frankenstein* está a medio camino entre los lenguajes del pensamiento mágico y la tradición hermética, por un lado, y los lenguajes de la ciencia; deudora de los homúnculos de Paracelso (magistralmente representados en la película de James Whale, *La novia de Frankenstein* de 1935) lo mismo que de los experimentos de Luigi Galvani. Pero, ante todo, como señala Angélica Murillo en el texto introductorio de la edición de la Editorial Costa Rica, el gran acierto de Mary Shelley es el de haber legado a la literatura universal la historia de una criatura sin nombre, condenada a ser un monstruo, no tanto por su oscuro

origen, sino por la actitud ambigua de su creador. Aunque no está en el texto original sino en la película de Whale, la imagen del monstruo que sin intención termina causando que una niña se ahogue luego de mostrarle asombrado la belleza de una flor resulta ser un símbolo perfecto de un ser que seguramente merecía otro destino.

En la ilustración de la portada del libro, realizada por Gilbert Miranda Montero, es posible observar el momento de la despedida de estos dos personajes cuyos destinos están inevitablemente encadenados como los de un hijo y su padre, como los de un dios y su monstruo. Es una ironía y una venganza poética el hecho de que

¹ **Mauricio Molina Delgado** es profesor catedrático y director de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. Como poeta, ha obtenido los siguientes reconocimientos: el II Premio Internacional de Poesía Sor Juana Inés de la Cruz, Mención honorífica del V Concurso de Poesía Neruda, el Premio Editorial Costa Rica 2003 y el Premio Nacional de Poesía Aquileo J. Echeverría, en 2016. Estuvo a cargo de la selección y prólogo de *Cuentos de terror: antología* de la editorial Alfaguara.



El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde
María José Sabatén

Recientemente la Editorial Costa Rica editó tres obras fundamentales de la literatura de horror sobrenatural: *La llamada de Cthulhu* de Howard Phillips Lovecraft, *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde* de Robert Louis Stevenson, y *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley.

El concepto de sobrenatural es ciertamente escurridizo y hace alusión a un universo cuyas reglas nos resultan desconocidas. Esta forma de posicionarse frente

a la realidad contrasta con ciertas posturas optimistas del siglo XIX, las cuales contemplaban al mundo como un objeto sin velo totalmente revelado por las leyes del conocimiento científico. La literatura que aquí nos interesa bebe más bien de fuentes como las religiones antiguas, el folklore feérico y los delirios paranoicos de los perseguidores de *lo diferente* (recordemos el célebre y trágico manual contra las brujas del siglo XV, *Malleus maleficarum*). Sin embargo, este género proviene ante todo del terror cósmico experimentado en los albores de la humanidad ante un radical desconocimiento de las leyes que gobiernan el mundo, temor que hoy claramente sobrevive en nosotros.

En el caso de la tradición anglosajona, a la cual pertenecen las tres obras publicadas, podemos reconocer una línea que atraviesa entre otras manifestaciones a la mitología celta, el Beowulf, las eddas nórdicas hasta llegar a las convenciones literarias de la *novela gótica* a fines del siglo XVIII, con sus castillos macabros, pasillos oscuros, monjes locos y personajes inmortales de los cuales son herederas directas las tres obras que nos interesan. Sin embargo, cada una de ellas reelabora de forma muy particular esta tradición.

En su ensayo *El horror sobrenatural en la literatura*, Lovecraft nos dice sobre



Hasta el fin del mundo
Gilbert Miranda Montero

hoy día se suele recordar a la criatura con el apellido de su creador, quien nunca lo reconoció: Frankenstein.

Si la lectura de *Frankenstein* nos hace dudar de atribuirle maldad a la criatura, como señala Larissa RÚ, el texto de Stevenson nos alerta sobre la dualidad del ser humano. Para Lovecraft, *El extraño caso* se enmarca dentro de la tradición romántica semigótica, junto a autores como Sheridan Le Fanu, Wilkie Collins, Conan Doyle y H. G. Wells, más profunda y menos interesada en la ambientación macabra que sus antecedentes propiamente góticos.



Retrato de Mary Shelley
Gilbert Miranda Montero

Novela sobre la dualidad humana, *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde* se detiene en la persistencia de lo salvaje arcaico dentro de los atuendos de la civilización europea vestidos por un elegante científico del siglo XIX.

Aunque el tema del doble (representado en la ilustración de esta edición por parte de María José Sabatén) tiene una gran tradición en la literatura de terror, pensemos el caso de *William Wilson* de Edgar Allan Poe, es difícil pensar en un texto más influyente que el de Stevenson. Es así como la pareja del Dr. Banner y el Hulk en los comics de Marvel, creados



El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde
María José Sabatén



Robert Louis Stevenson
María José Sabatén

por Stan Lee y Jack Kirby, viene a ser un reflejo de los personajes del Dr. Jekyll y el señor Hyde. También la transformación del hombre al monstruo permitió momentos memorables en la historia del cine en múltiples versiones como las encarnadas por John Barrymore y por Spencer Tracy.

Por último, sobre los literalmente impronunciables y malditos vestigios del Necronómicon, H.P. Lovecraft, un tipo extraño, solitario y extremadamente conservador, inventó desde cero una nueva mitología, una cosmología que sin perder su misterio puede ser leída también desde nuestra mirada materialista contemporánea. Aunque proviene de Lovecraft, en tanto mitología termina siendo una creación colectiva, de la que participaron autores como August Derleth, Clark Ashton Smith y el mismo Jorge Luis Borges con

su extraordinario cuento "There are more things". El escritor argentino, a pesar de expresar sus prejuicios contra lo que considera literatura de segundo orden, escribe este homenaje al genio de Providence, donde un nuevo y escurridizo inquilino se muda a una casa trasladando extraños muebles que sugieren formas corporales imposibles.

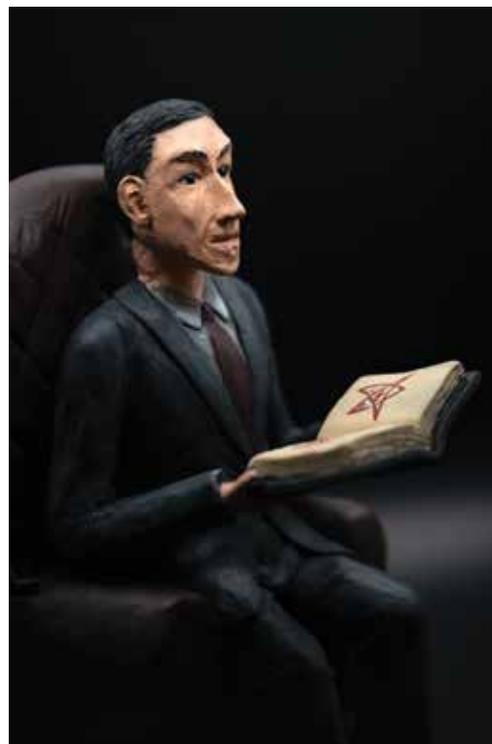
Si los libros de Stevenson y Shelley introducen el problema moral llevándolo al ámbito de la psicología profunda o al de posibles criaturas artificiales inteligentes, este se difumina en el universo lovecraftiano.

Las entidades de Lovecraft, simultáneamente dioses y monstruos, retan nuestra imaginación, sus nombres impronunciables, sus formas inconcebibles

(aunque la artista Katherine González Ovares logra representar esas no-formas). Por eso, nos repugnan y fascinan, porque dibujan un mundo ambiguo donde nuestras concepciones éticas, nuestras creencias religiosas y nuestras ciencias se disuelven en el vacío.

Como señala Roberto Herrera en el prólogo de la edición que comentamos, *La llamada de Cthulhu* nos enfrenta con una realidad que no tiene sentido y a la cual nosotros como seres humanos le resultamos indiferentes. Bien señala Herrera que esta última frase es ya una metáfora pues la naturaleza no puede siquiera ser indiferente. Somos nosotros los seres humanos los únicos que podemos cargar con el fuego prometico de asignar sentido a las cosas.

Las tres obras editadas por la Editorial Costa Rica representan una excelente oportunidad para las personas lectoras de todas las edades. Las tres nos hablan desde la fantasía apelando a mitos que siguen resonando en nosotros como habitantes del siglo XXI, recorren de ida y vuelta el camino de la magia y el camino de la ciencia. A diferencia de otros géneros como la literatura de fantasmas del



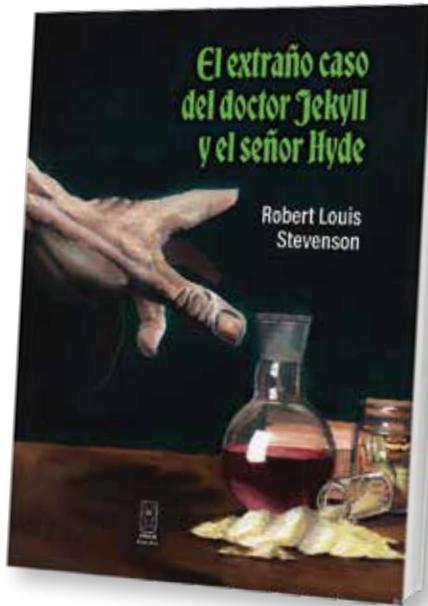
Howard Phillips Lovecraft

Arte: Katherine González Ovares (Nessa)

Fotografía: Eugenio García Chinchilla

siglo XIX, estas obras se avienen a nuestra mentalidad materialista, conversan entre susurros con nuestras intuiciones científicas y nuestros miedos ocultos. Por estas páginas, se cruzan como sombras las imágenes del cuerpo herido de Prometeo, el desarrollo tecnológico desenfrenado, la inteligencia artificial, la genética, el transhumanismo y la inestabilidad de una sociedad que se escapa a nuestros intentos de darle sentido. Nos permiten pensar y soñar con otros mundos y con este que nos toca vivir y compartir con otros dioses y otros monstruos.

Colección Juvenil de Literatura Universal

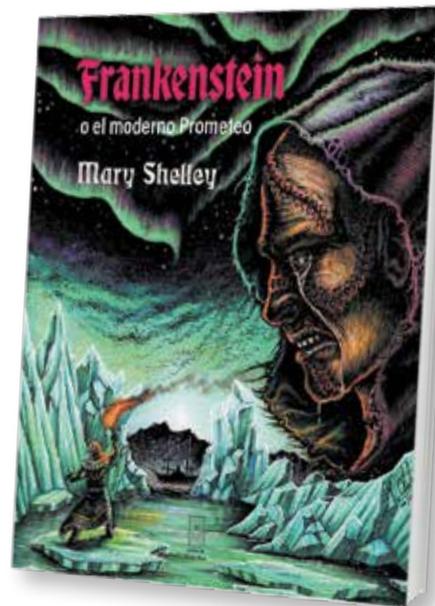


Título: *El extraño caso del Dr. Jekyll y Sr. Hyde*
Autor: Robert Louis Stevenson
Ilustradora: María José Sabatén
Prólogo: Larissa Rú
Páginas: 130
ISBN: 978-9968-05-002-9

En *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, el lector se encuentra cara a cara tanto con el bien como con el mal, con cuestionamientos tan pertinentes hoy en día como lo fueron hace más de cien años. Stevenson dota a esta novela de un ritmo estable, inconfundible y efectivo por donde nos conduce en las calles inglesas cubiertas de niebla. El misterio prevalece y sigue combustionando la fiebre lectora de cada uno de nosotros por descubrir qué yace en el cuarto del doctor.

Muchos, a pesar de conocer bien la respuesta, no podemos sino sucumbir a la magnética prosa de su autor y volver a abrir la puerta. Quien se tome la gustosa labor de abrirla se encontrará con un estudio creativo, escalofriantemente adictivo, de la naturaleza humana.

LARISSA RÚ



Título: *Frankenstein o el moderno Prometeo*
Autora: Mary Shelley
Ilustrador: Gilbert Miranda
Prólogo: Angélica Murillo
Páginas: 306
ISBN: 978-9968-05-005-0

MISCELÁNEAS



El doctor Víctor Frankenstein está obsesionado con el conocimiento y el impulso creativo. Su deseo es transformar la materia en algo más, al modo de los alquimistas que admira. No obstante, en lugar de obtener una valiosa joya, crea un monstruo. ¿Puede una criatura condenada desde el inicio por su apariencia asumir su existencia sin dolor y amargura, sin deseos de venganza? ¿Podría esa misma criatura cambiar esos deseos?

Mary Shelley comulga en su novela con la convicción de que somos nosotros –mediante nuestras ideas, actos y reflexiones– los que creamos nuestro destino. Tanto para Frankenstein como para el monstruo, el destino quizás pudo haber sido distinto.

ANGÉLICA MURILLO



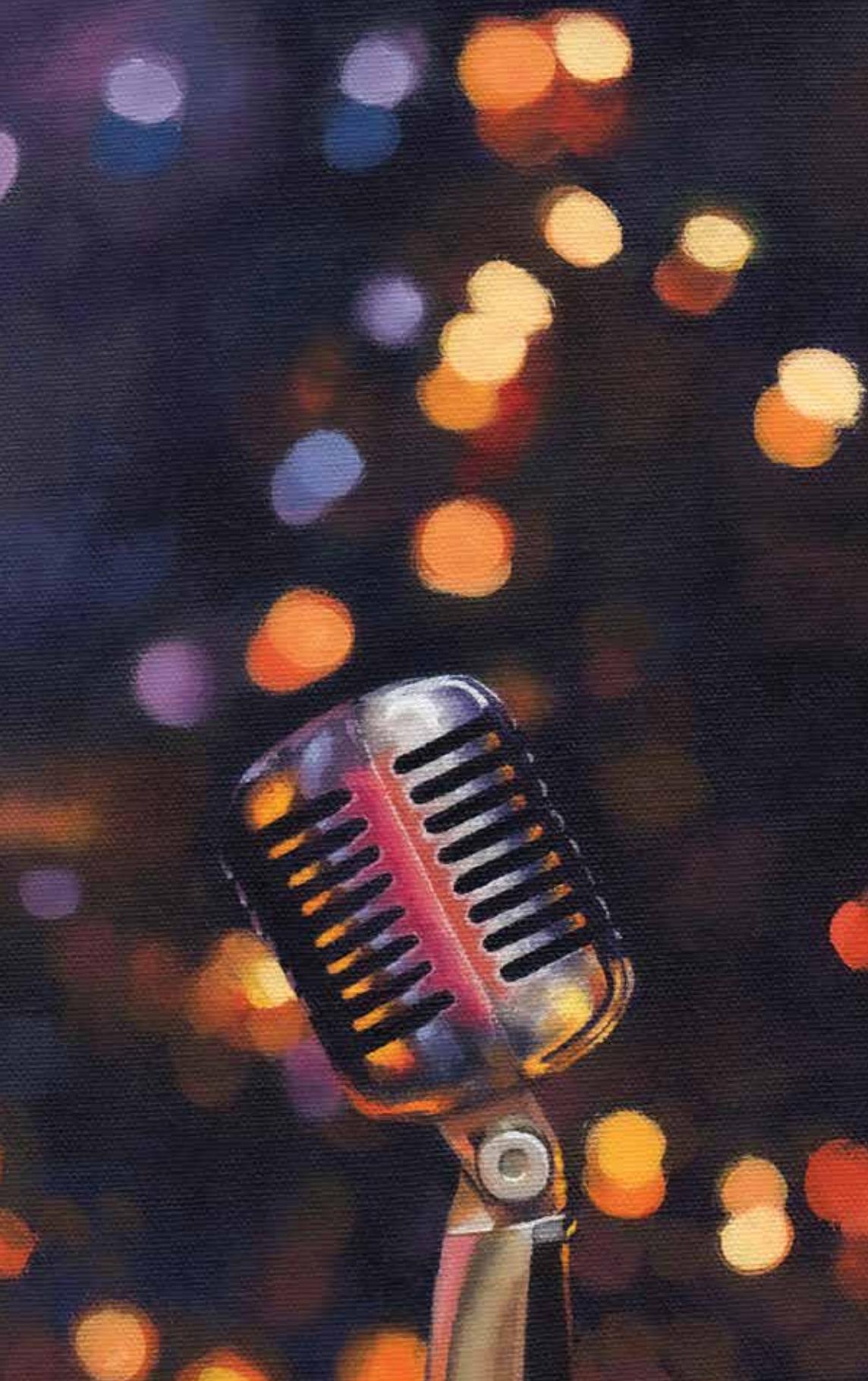
Título: *La llamada de Cthulhu*
Autor: Howard Phillips Lovecraft
Artista: Katherine González Ovares
Fotografía: Eugenio García Chinchilla
Prólogo: Roberto Herrera
Páginas: 72
ISBN: 978-9968-05-003-6

H. P. Lovecraft imagina órdenes cósmicos fuera de nuestras capacidades sensibles e intelectivas: universos y dimensiones sin ángulos, donde no rige el sentido del espacio y el tiempo; dioses locos y dementes que actúan sin sentido, ni propósito; criaturas viscosas que desafían la biología, pues la evolución biológica es vista no como supervivencia del más apto, sino como una permanente decadencia de formas apenas humanas, mezcla de humanos y dioses o semidioses. Cthulhu es una criatura de kilómetros de altura cuya figura es indistinguible de la de un pulpo, un dragón y un intento de ser humano.

La llamada de Cthulhu es uno de los textos más icónicos de Lovecraft; fue publicado por primera vez en la revista *Weird Tales* en 1928.

ROBERTO HERRERA ZÚÑIGA





Balada de un hombre con sida. María José Sabatén, 2022. Pintura acrílica sobre tela.

CREACIÓN LITERARIA



El paciente de hospital

Pablo Narval¹

*El pájaro está lleno de vuelo,
aunque este quieto.*

Roberto Juarroz

Me encuentro en una cama liberado.
Frente a mí hay una ventana
que me abre hacia el universo.

Dentro de mi cuerpo,
ese universo hace su viaje
con algo de dolor
y construcción de cielo.

Me encuentro en una cama liberado.
Siento una brisa por mi rostro
que me habla y me enciende en la palabra.

1 **Pablo Narval** es fundador del colectivo Kinoglaz y autor del ensayo *El silabario del poeta* (Coleccionista de Espejos, 2012), *Cartas para inventarnos* (EUNED, 2012), *La mosca en la cortina* (EUCR, 2017), *Aquí comienza el mundo* –Premio Lisímaco Chavarría 2015– (2018, Estucurú), *Al final del silencio* (EUNED, 2020) y *Balada de un hombre con sida* –Premio Eunice Odio 2022– (ECR, 2022).

Sobre mí cae una brizna de agua
que me transporta a tener sed
de aquellas fuentes de vino sobre la luna.

Veo el sol y las estrellas,
sé que soy parte de ellos,
que provengo de ellos
y, aunque esté postrado sobre una cama,
brillo igual en la celeste forma,
porque en ella veo a mis antepasados
que desde el infinito me siguen
y marcan mi camino.

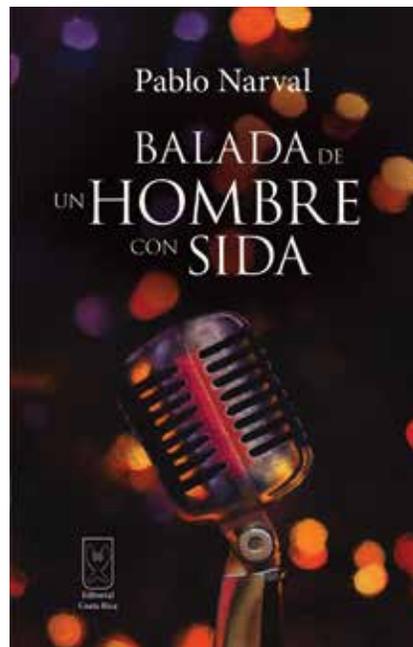
Aunque quede solo una estrella en el universo,
el universo será más extenso solo por eso.

Estoy sobre una cama
pero me siento liberado.

Sé que aún sigo siendo ese cuerpo celeste
que más allá de la ventana
sobre la montaña brilla.

Deseo ser ese poema que Li Po brindó a sus
sueños
y quedar con la eternidad sobre un lienzo de
aire.

Hospital Calderón Guardia,
setiembre 2020



Título: *Balada de un hombre con sida*

Autor: Pablo Narval

Premio: Eunice Odio 2022

Portada: María José Sabatén

Prólogo: Ronald Campos

Páginas: 92

ISBN: 978-9968-05-008-1

La palabra poética de Pablo Narval se liga a la tendencia rehumanizante que se propone denegar los discursos hegemónicos y violentos con que el habitus sidafóbico sujeta y castiga al otro. Una tendencia que busca girar, desestabilizar, transformar el poder insidioso, las percepciones estigmatizadoras, discriminatorias e injuriosas; así como los negativos y deshumanizadores efectos que muchas y muchos hacen funcionar en nuestro país, en nuestro mundo. ¿Es usted una de estas personas? Si lo es, permítase que *Balada de un hombre con sida* lo tome de la mano y, gracias a la palabra poética, gracias a la íntima lectura, lo lleve a mejorar como ser humano.

RONALD CAMPOS LÓPEZ



Todas las variaciones de un crimen

Diego Quintero¹

1

El detective Helder resuelve el caso. El culpable no es la *femme fatale* ni el tío abuelo de la *femme fatale* ni el amante de la *femme fatale*. El culpable es un delincuente sin clase. Los primeros tres disparos fueron por nerviosismo los otros tres por frustración. La víctima –el esposo de la *femme fatale*– no traía efectivo y opuso resistencia. Murió ausente de lo literario como muere la mayoría de personas. Murió frágil y desesperado. Helder halló al homicida al agotar los sospechosos usuales del género. Después de entregarlo, viajó a Singapur sin un motivo aparente.

2

El autor pretende trabajar el relato desde el lenguaje sugerente. Tiene sentido en tanto inició su carrera literaria como poeta. Ninguna línea isotópica es permitida en lo recurrente del sofisma: el diente roto contra la praxis, la noche –sí, la nuestra, hermanos– caníbal. Un yo lírico justifica la falta de líneas argumentativas. El crimen es un monumento zanjado contra la garganta. Las cuerdas vocales soplan, no, silban como fetiche del victimario. Los coyotes también aúllan. Una biblia se parte en el mejor salmo, el escape, el disparo sordo, nuestro credo.

¹ **Diego Quintero Martins** es autor de *Estación Baudelaire* (Ediciones Espiral, 2015), *Taskent soledad ultra* (Ediciones Espiral, 2017, y Ediciones Liliputienses, 2019) y *La parte más carnosa de una luciérnaga* –Premio Joven Creación 2022– (Editorial Costa Rica, 2022).

3

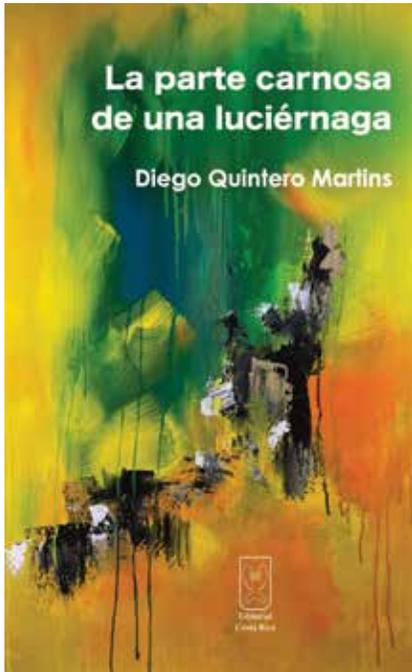
Esta versión apaga, como una luz tenue, la brisa después del huracán. El detective recorre las calles de una metrópolis soñada. Invoca el último capítulo de una serie. El autor sabe cuándo termina un personaje. Helder sospecha una nuca abierta de plomo, una muerte alejada de lo dramático. Irse tranquilo. Fluctúa como su ascendencia. Lluven amapolas, llueven amapolas y él camina. ¿Quién escribió una ciudad de avenidas tan pequeñas? ¿Quién decide límites desde la mirada de un género? Mi detective se reivindica en el problema. Disloca su cuerpo entre las habitaciones de la máquina de pétalos. Un esqueleto sinuoso en la bruma. Recorre los adoquines para reconocerse en el braille de una tradición. El final patente en su linaje; el nuestro, el anterior al nuestro. La noche es expropiada de sentidos. Tan kármika, tan flecha antediluviana: romper en ondas. Lo espero donde el puerto reconoce un océano, donde el hijo se bautiza ante el padre.

4

Ahora el criminal es un espectro, nadie sabe cómo se llama ni cómo ejecuta sus asesinatos. Repta por las ciudades y los campos; muchas veces cruza el mar para decir: "Estoy aquí; todavía soy relevante". Es una fuerza de la naturaleza tan antigua como el tiempo. *Un non sequitur*. Alcanza a sus víctimas en cualquier lugar, en cualquier momento. Nadie es capaz de escaparse de su brazo largo y sutil; mecánico algunas veces, visceral otras. Precisamente uno mira el espejo para verlo silencioso antes del ataque. Uno lo mira con esa cara tan suya.

5

Helder comprende lo inútil; esa locura imbecil en los libros, la abierta tiranía cuando le asignan casos. Sueña algún día rebelarse ante la lluvia. De pronto, usted logra un personaje, pero este no lo reconoce. Tampoco quiere ser reconocido. Comienza de nuevo: Helder comprende lo inútil, esa locura imbecil en los libros, la abierta tiranía cuando le asignan casos.



Título: *La parte carnosa de una luciérnaga*
Autor: Diego Quintero Martins
Premio: Joven Creación 2022
Portada: Ronald Gamboa
Páginas: 132
ISBN: 978-9968-05-009-8

En uno de los cuentos de *La parte carnosa de una luciérnaga*, el narrador rastrea celosamente el origen de los relatos amorosos; en otro, se destilan las motivaciones tras la traición en un país que es apenas una simulación de callejones y autopistas. Y, en otro más, unos criminales fluyen o navegan hacia lo apoteósico. En esta colección, Diego

Quintero Martins hila tramas sinuosas: algunas, mínimas y precisas; otras, más exuberantes y adyacentes. Los narradores añaden la dosis exacta de lirismo y cultura pop a la estructura económica de los relatos. Por demás, una habilidad técnica sobresaliente: ambientes vibrantes, yuxtaposición de géneros (de policíaco a examinación existencial y, en un halo de neón, de vuelta al *weird fiction*) y personajes que enfrentan sus contradicciones en escenas cuya tensión siempre es sostenida. En definitiva, una certera apuesta por caminos estéticos contemporáneos y frescos.

CARLOS SOTO BOGANTES



Diego Quintero Martins, ganador del Premio Joven Creación junto a **Pablo Narval**, ganador del Premio Eunice Odio, ambos certámenes literarios de la Editorial Costa Rica.

200

COLECCIÓN BICENTENARIO



Título: *Pobreza y desigualdad social en la narrativa costarricense: 1890-1950*
Autora: Ruth Cubillo Paniagua
Género: Ensayo
Páginas: 314
ISBN: 978-9930-580-39-4

La pobreza y la desigualdad social son temas cruciales para la sociedad costarricense. Deben ser abordados desde múltiples enfoques para profundizar en su conocimiento y, de ser posible, aportar elementos para que se propongan soluciones. ¿Cómo se han representado estas temáticas en la narrativa costarricense? Esta pregunta es la que se responderá en este libro, partiendo de la idea de que tales representaciones no son gratuitas, sino que se corresponden con las estructuras de pensamiento imperantes en cada momento histórico.

Ruth Cubillo Paniagua es profesora y catedrática de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica. Entre los libros que ha publicado se encuentran *Mujeres e identidades. Las escritoras del Repertorio Americano. 1919-1959*, *Mujeres ensayistas e intelectualidad de vanguardia en la Costa Rica de la primera mitad del siglo xx* y *Novelistas españolas del siglo de oro: la obra de Mariana de Carvajal y Saavedra*.

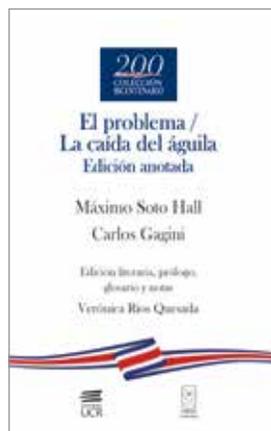


Título: *La perspectiva de género como principio general del Derecho*
Autora: Melissa Benavides Viquez
Género: Ensayo
Páginas: 176
ISBN: 978-9930-580-46-2



“Melissa Benavides inicia su obra delimitando términos y campos: ¿qué es?, ¿qué no es?, ¿qué significa?; y ofreciendo nociones y conceptos que nos colocan en el pórtico mismo de un trabajo sobre el derecho que ha de ser entendido por cualquier persona ajena a él. Abogada comprometida con los derechos humanos de las mujeres, su propósito declarado es ‘develar el sesgo de género de las normas’, a fin de ofrecer una fórmula útil y necesaria para quienes se relacionan profesionalmente con el mundo de las leyes”, Yadira Calvo Fajardo.

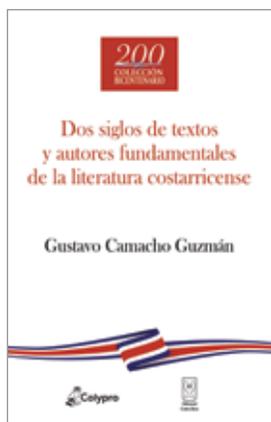
Melissa Benavides Víquez ejerce la abogacía y se desempeña como jefa en la Unidad de Acceso a la Justicia del Poder Judicial. Ha escrito sobre temas de Derecho Alimentario, análisis económico del cuidado y sobre la pena de muerte.



Título: *El problema/La caída del águila. Edición anotada*
 Autores: Máximo Soto Hall /Carlos Gagini
 Editora: Verónica Ríos Quesada
 Género: Novela
 Páginas: 294
 ISBN: 978-9930-580-50-9

“En el marco de la celebración del Bicentenario de la Independencia de Costa Rica y Centroamérica, la reedición de estas novelas busca motivar la reflexión sobre las avenidas imaginadas con respecto al futuro de Costa Rica y la región centroamericana. Más allá de si se concretaron o no esos escenarios, partimos del convencimiento de que la literatura es un laboratorio donde se ensayan nuevas configuraciones y, por tanto, hacer esta relectura es un punto de partida posible para discutir nuestro futuro como sociedad. Leerlas con atención nos permite preguntarnos con más claridad qué queremos y qué tanto ha cambiado nuestra perspectiva de lo que significa un mundo mejor”, Verónica Ríos.

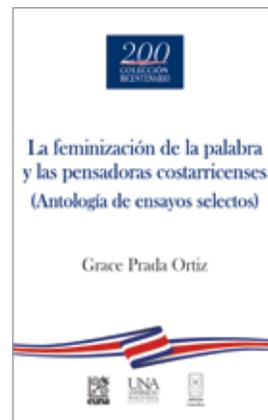
Verónica Ríos Quesada es profesora y catedrática de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura la Universidad de Costa Rica. Estudia las literaturas centroamericanas, en particular la formación de imaginarios sociales en el contexto de la modernización y sus conexiones con la representación de héroes y procesos de resistencia.



Título: *Dos siglos de textos y autores fundamentales de la literatura costarricense*
Autor: Gustavo Camacho Guzmán
Género: Ensayo
Páginas: 304
ISBN: 978-9930-580-52-3

“Esta obra comienza con una muestra de las letras de los pueblos originarios y textos coloniales, antes de acometer la tarea central de presentar, histórica y analíticamente, el devenir de textos y autores de la literatura costarricense en estos 200 años de vida independiente. Se trata de un texto con visión inclusiva, privilegiando consideraciones de etnia, de género y de nacionalidad, que son testimonio vivo de esa conformación multiétnica y pluricultural de nuestra nación”, Quince Duncan

Gustavo Camacho Guzmán es académico en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (UNA) y en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (UNED). Ha publicado diversos artículos sobre pensamiento y literatura centroamericana.



Título: *La feminización de la palabra y las pensadoras costarricenses (Antología de ensayos selectos)*
Autora: Grace Prada
Género: Ensayo
Páginas: 320
ISBN: 978-9930-580-54-7

“Desde hace años, Grace Prada viene dedicando gran parte de su labor intelectual a investigar, comentar y divulgar el pensamiento de las mujeres en el país. En su antología *La feminización de la palabra y las pensadoras costarricenses*, salta a la vista el valor de este trabajo por sí mismo, pero aún más si se observa lo poco que a las autoras se las ha tomado en cuenta”, Yadira Calvo.

Grace Prada Ortiz se desempeñó como docente e investigadora catedrática en la Universidad Nacional. Fue directora del Proyecto Museo de la Casona, del Doctorado en Estudios Latinoamericanos y de la Maestría Regional en Estudios de la Mujer, y coordinadora de la Red Interamericana Mujeres y Desarrollo, Colegio de la Américas, Canadá.



Título: *Cortar una espiga más. Estudios sobre Costa Rica en la época de la independencia*
 Autor: Iván Molina Jiménez
 Género: Historia
 Páginas: 256
 ISBN: 978-9930-580-67-7

Entre finales de 1821 e inicios de 1828, Costa Rica pasó de la incertidumbre que suponía esperar a que se aclararan “los nublados del día” a la expectativa de que, en un futuro cercano, se podría cortar “cada día una espiga más” y llorar “una lágrima menos”. Al explorar cómo se transitó de lo primero a lo segundo, el historiador Iván Molina Jiménez emprende un viaje fascinante por territorios muy poco conocidos de la época de la independencia.

Iván Molina Jiménez es profesor catedrático de la Escuela de Historia e investigador del Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas de la Universidad de Costa Rica. Autor,

coautor o editor de numerosos estudios sobre historia de Costa Rica, en particular, y de Centroamérica, en general. Premio Nacional de Historia (1991), Premio de la Academia de Geografía e Historia (1991), Premio Áncora del periódico *La Nación* (1992), Premio al Investigador en Ciencias Sociales (2015) y Premio Luis Ferrero de Investigación Cultural (2016).



Título: *Signos y claves de la narrativa centroamericana contemporánea*
 Autoras: Flora Ovares y Margarita Rojas
 Género: Ensayo
 Páginas: 386
 ISBN: 978-9930-580-69-1

“En este libro se realiza un estudio de las obras narrativas de los escritores de los seis países centroamericanos nacidos entre 1950 y 1964, que incluye referencias a géneros como la novela, el cuento, la crónica y otras formas narrativas. El conjunto de textos revela la renovación de géneros como la crónica, la novela histórica y el relato policial,

recodificados para la ficcionalización de la historia política centroamericana", Flora Ovares y Margarita Rojas

Flora Ovares es catedrática de la Universidad Nacional de Costa Rica e integrante de la Academia Costarricense de la Lengua. Ha publicado múltiples artículos sobre literatura hispanoamericana en revistas nacionales y extranjeras, y autora y coautora de libros como *Crónicas de lo efímero. Revistas literarias de Costa Rica*, *La casa paterna. Escritura y nación en Costa Rica* –Premio Nacional de Ensayo en 1993–, *El sello del ángel. Ensayos sobre literatura centroamericana* –Premio Nacional Aquileo Echeverría–, *La ciudad imaginada* y *100 años de literatura costarricense*.

Margarita Rojas González es profesora catedrática e investigadora de la Universidad Nacional. Entre 2006 y 2010, fue directora del Sistema Nacional de Bibliotecas, del Ministerio de Cultura y Juventud. Autora de títulos como *El último baluarte del imperio. Latinoamérica y España en la crítica antimodernista* –Premio Editorial Costa Rica–, *La ciudad y la noche. La nueva narrativa latinoamericana* y de la compilación *Luisa González, escritos*. Es coautora de *La casa paterna. Escritura y nación en Costa Rica* –Premio Nacional de Ensayo en 1993–, *En el tinglado de la eterna comedia. Dos tomos sobre el teatro*, *100 años de literatura costarricense* –Premio Áncora de 1995– y *La ciudad imaginada*.



Título: *20 sobre 21. Literaturas costarricenses del nuevo siglo: ensayos*
Editores: Albino Chacón, G. A. Chaves y Gustavo Solórzano-Alfaro
Género: Ensayo
Páginas: 300
ISBN: 978-9930-580-51-6

Este libro contiene 20 ensayos sobre 21 escritores costarricenses cuyo debut literario –o bien su obra principal– vio la luz durante estas dos primeras décadas del siglo XXI; feliz coincidencia cabalística que se da en el contexto del bicentenario de la independencia. Con él se celebra un hecho histórico, pero, ante todo, se busca evidenciar y problematizar las ideas sobre lo nacional que hemos construido hasta ahora.

Albino Chacón es académico e investigador de la Universidad nacional y miembro de la Academia Costarricense de la Lengua. Coordinó el *Diccionario de literatura centroamericana* (EUNA/ECR, 2007) y coeditó *Voces y silencios de la crítica* y

la historiografía literaria centroamericana (EUNA, 2010).

G. A. Chaves es politólogo y crítico literario. Ha editado la poesía selecta de Carlos de la Ossa y la poesía escogida de Julio Acuña. Es autor del ensayo-antología *Para un país con cédula: 18 años de poesía Perro Azul* (Perro Azul, 2019). Es miembro cofundador de Los Tres Editores.

Gustavo Solórzano-Alfaro es autor del ensayo sobre Octavio Paz *La herida oculta* (EUNED, 2009), de la compilación de poetas costarricenses *Retratos de una generación imposible* (EUNED, 2010), del poemario *Nadie que esté feliz escribe* (Nadar Ediciones, 2017) y de *La oscuridad intacta* (edición y traducción de poemas escogidos de Dana Gioia, Pre-Textos, 2020).



Título: *Ni miel ni hojuelas. Escribir desde la feminidad: antología*

Compiladora: Yadira Calvo Fajardo

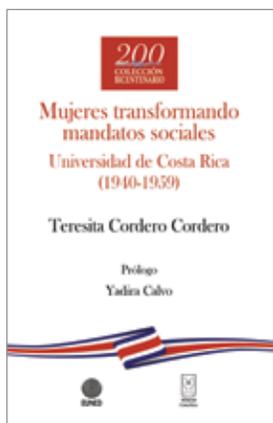
Género: Ensayo

Páginas: 316

ISBN: 978-9930-580-62-2

“Las autoras de estos textos son de las que no se creen ser menos humanas que Ortega y Gasset. Sus poesías, cuentos o ensayos se han elegido aquí porque se inscriben en esa corriente de pensamiento originada en el mismo desasosiego y malestar que, en los albores del siglo xv, llevó a Cristina de Pizan a protestar porque durante mucho tiempo las mujeres habían quedado indefensas y abandonadas ‘como un campo sin cerca’. Y tal vez también porque, en el fondo, sabemos que, como dice Ana Istarú, tinta y papel otorgan ‘un inexplicable respeto’ y le dan peso a las palabras para evitar que se las lleve el viento”, Yadira Calvo.

Yadira Calvo Fajardo es una reconocida escritora e intelectual costarricense. Su ensayo *La mujer, víctima y cómplice*, cuenta con cinco ediciones en la ECR. Obtuvo en 1989 el Premio UNA-Palabra y dos veces el Aquileo J. Echeverría, en 1990 y en 2004. En 2012, obtuvo el Premio Nacional de la Cultura Magón y, en 2020, la Universidad Nacional de Costa Rica le otorgó el Doctorado Honoris Causa “por ser una de las pioneras e intelectuales feministas más destacada en Costa Rica”.

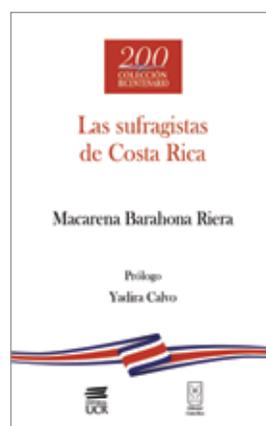


Título: *Mujeres transformando mandatos sociales, Universidad de Costa Rica (1940-1959)*
Autora: Teresita Cordero Cordero
Género: Ensayo
Páginas: 274
ISBN: 978-9930-580-53-0

“En esta obra, Teresita Cordero Cordero estudia las circunstancias en que vivieron las estudiantes que en esas primeras décadas mediando el siglo, ingresaron a la Universidad de Costa Rica sorteando las discriminaciones impuestas por los estereotipos de género y los decretos patriarcales. [...] Teresita halló en su estudio ‘el camino de mujeres pioneras, activas, interesadas por ubicarse en carreras diversas, algunas consideradas masculinas por tradición, y con deseos de afianzarse profesionalmente en diversos espacios’”, Yadirá Calvo.

Teresita Cordero Cordero es psicóloga de formación e investigadora y docente catedrática en la Universidad de Costa Rica. Cuenta con una

maestría en psicología y un doctorado en educación. Durante los años 2016 al 2020, fue integrante del Consejo Universitario de la UCR y ejerció el cargo de directora de dicho órgano colegiado en el año 2019.



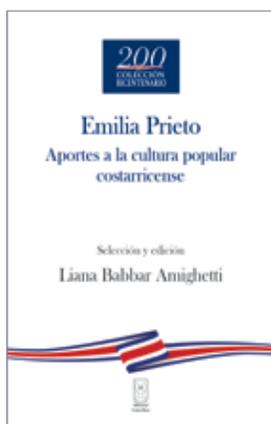
Título: *Las sufragistas de Costa Rica*
Autora: Macarena Barahona Riera
Género: Ensayo
Páginas: 240
ISBN: 978-9930-580-66-0

“En *Las sufragistas de Costa Rica*, Macarena Barahona Riera recoge la historia del voto femenino en el país desde que, el 4 de junio de 1890, el presidente José Joaquín Rodríguez, apelando a la igualdad de facultades y sentimientos y a los principios democráticos, habló, ante el Congreso, de la necesaria reforma a la Carta Fundamental para otorgar a las mujeres el voto que él, según dejó claro, no se atrevía a proponer. El futuro demostró que su temor estaba justificado. Debieron pasar casi sesenta años y ocurrir muchos intentos, un

terremoto, varios gobiernos, una crisis económica, una crisis política, una reforma electoral, un golpe de estado, un derrocamiento y una guerra civil, para que al cabo se les reconocieran sus derechos de ciudadanía", Yadira Calvo Fajardo

Macarena Barahona Riera es doctora en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales por la Universidad Complutense de Madrid y por la Universidad de La Salle de Costa Rica.

Su obra literaria está presente en antologías de América Latina y Europa. Traducida al inglés por especialistas de la Universidad George Washington y al francés en una antología de París. Su obra poética abarca desde la reflexión de la naturaleza, lo político, lo místico y lo erótico amoroso.



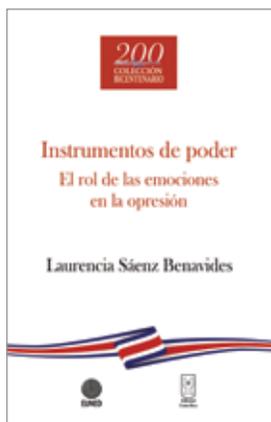
Título: *Emilia Prieto.*
Aportes a la cultura popular costarricense
Autora: Emilia Prieto
Compiladora: Liana Babbar Amighetti
Género: Ensayo

Páginas: 212
ISBN: 978-9930-580-71-4

Este libro constituye un importante e impostergable aporte al estudio del folclor costarricense. Es la culminación del trabajo de toda una vida de la destacada folclorista Emilia Prieto. De 1980 a 1985 escribió los guiones para su espacio radiofónico en Radio Nacional en la forma de un ameno diálogo con el locutor, intercalando en cada programa canciones ticomeseteñas tradicionales recopiladas e interpretadas por ella misma. Estos guiones fueron recopilados y editados por la doctora en ciencias Liana Babbar, su nieta, quien conoció de primera mano estas investigaciones.

Emilia Prieto Tugores (1902-1986) fue maestra, ensayista, artista y luchadora por la justicia social, la paz y la reivindicación femenina. Fue la más destacada folclorista costarricense, escribió e ilustró centenares de artículos para revistas y periódicos sobre diversos temas. Dejó casi doscientas grabaciones de música tradicional interpretadas por ella misma y los guiones de su propio programa radiofónico en Radio Nacional (1980-1985). Recibió las siguientes distinciones: Premio Nacional de Periodismo Cultural J. García Monge (1984), Premio Nacional de Cultura Popular (1992), Declaratoria: Premio Nacional de Patrimonio Cultural Inmaterial Emilia Prieto Tugores (2015) y Benemérita de la Patria (2021).

Liana Babbar Amighetti es doctora en Recursos Naturales de la Universidad de Michigan y nieta de Emilia Prieto con quien tuvo una relación muy estrecha. Custodia sus documentos personales y parte de su quehacer artístico y desde hace varios años rescata y divulga su legado.



Título: *Instrumentos de poder.*
El rol de las emociones en la opresión
Autora: Laurencia Sáenz Benavides
Género: Ensayo
Páginas: 328
ISBN: 978-9930-580-70-7

"Este libro es un valioso estudio sobre las opresiones de raza y de sexo, cuidadosamente documentado, en el que la autora expone, comenta y critica una buena cantidad de fuentes en apoyo de su propia tesis, con suma coherencia y habilidad. Su finalidad explícita es contribuir a las luchas antirracista y antisexista, mediante un esfuerzo para, en palabras de George Yanci, 'forjar nuevas formas de ver, conocer y ser'. Para su propósito, la autora parte de dos ideas fundamentales: primero, que la opresión es un fenómeno estructural, y segundo, que en ella las emociones desempeñan un papel categórico, tanto en los grupos opresores como en los oprimidos", Yadira Calvo.

Laurencia Sáenz Benavides es doctora en Filosofía por la Universidad de Londres, Birkbeck College, y

profesora en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. Sus áreas de especialidad e investigación son la filosofía feminista, la filosofía de las emociones y la filosofía crítica de la raza.

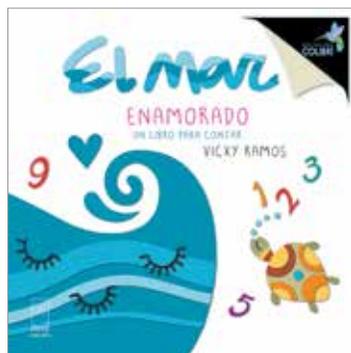


Título: Un árbol curioso
Autor: Braulio Barquero Mora
Premio: Carmen Lyra 2021
Género: Álbum ilustrado
Páginas: 24
ISBN: 978-9930-580-44-8

Un árbol curioso nos lleva de la mano, a través de las páginas de este álbum ilustrado, para conocer la geografía de Costa Rica, su cultura, su gente, su historia y su diversidad. Esta obra obtuvo el Premio Carmen Lyra 2021.

Braulio Barquero Mora es diseñador gráfico, autor, ilustrador y publicista. En el año 2018, publica su primer libro *Tea Trapé*, un poemario infantil basado en su experiencia como padre de dos niños con autismo. En 2021, su libro *Un árbol curioso*, lo hace merecedor del Premio Carmen Lyra de la Editorial Costa Rica, bajo la categoría de álbum ilustrado.

NOVEDADES



Título: *El mar enamorado. Un libro para contar*

Autora: Vicky Ramos

Género: Álbum ilustrado

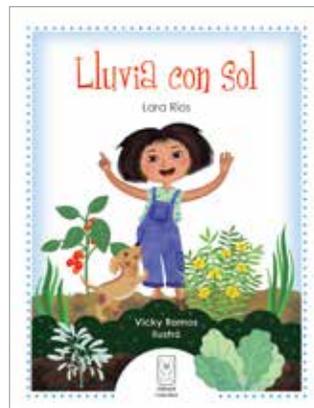
Páginas: 32

ISBN: 978-9930-580-41-7

El mar enamorado es un libro para aprender a contar junto a diversos personajes.

The Sea in Love a book to count on. Like... Who is the Sea in love with?

Vicky Ramos es docente y participa en campañas sobre derechos humanos, estímulo de la lectura y educación ambiental. Su trabajo plástico ha sido distinguido en el país y en el extranjero con el Premio Aquileo J. Echeverría y con la inclusión en la Lista de Honor de International Board on Books for Young People (IBBY), en 1997.



Título: *Lluvia con sol*

Autora: Lara Ríos

Género: Cuento infantil

Páginas: 52

ISBN: 978-9930-580-74-5

El amor por la Madre Naturaleza es el corazón de *Lluvia con sol*, el nuevo libro de Lara Ríos. Estos cuentos enseñan a los niños y sus familias la importancia de la conservación del medio ambiente. Además, al desarrollar temas como el compostaje, los fenómenos de La Niña y El Niño, la contaminación de los ríos y la siembra responsable, se convierte en una herramienta de gran utilidad para los docentes.

Lara Ríos es el seudónimo de Marilyn Echeverría Zürcher. Ha escrito 20 libros de poesía, cuento y novela, entre los cuales están *Pantalones cortos*, *Verano de colores*, *La música de Paul* y *MO*. En 1975, ganó el Premio Carmen Lyra por el libro *Algodón de azúcar*; en el 2002, recibió el Premio Aquileo J. Echeverría; y, en 1992, entró a la Lista de Honor del IBBY.



Título: *Retrato de Flora y otros cuentos*

Autor: Eldys Baratute Benavides

Género: Cuento juvenil

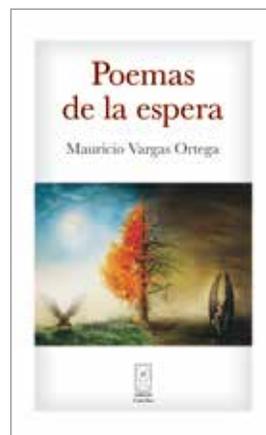
Páginas: 90

ISBN: 978-9930-580-64-6

Retrato de Flora y otros cuentos reúne seis historias que encierran algunos de los grandes conflictos de la vida de los seres humanos: el amor, la soledad, el respeto hacia el otro, la fidelidad, la realización personal, el enfrentamiento a la muerte, entre otros. Esta obra –alejada de excesivos didactismos y lugares comunes– invita a los lectores jóvenes –tanto de edad como de espíritu– a acompañar a personajes entrañables en escenas de nostalgia, jocosidad, aventura, poesía y segundas oportunidades para ir en búsqueda de la felicidad.

Eldys Baratute Benavides es un reconocido y galardonado escritor con más de quince títulos publicados en su natal Cuba, Colombia y España. Ha ganado en dos ocasiones los premios La Rosa Blanca,

La Edad y el de la Crítica Literaria. Es miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba.



Título: *Poemas de la espera*

Autor: Mauricio Vargas Ortega

Género: Poesía

Páginas: 58

ISBN: 978-9930-580-61-5

Poemas de la espera se divide en dos secciones: Poemas del alba y Poemas del ocaso. La poesía tiene vida propia, más allá de las coordenadas de tiempo y espacio que rigen nuestra historia. El tiempo de la poesía es siempre distinto al de nuestros afanes. En Poemas del alba encontramos versos luminosos a pesar de la nostalgia del yo poético, voz lastimera, pero erotizada por el universo que canta; mientras en la sección Poemas del ocaso, los antiguos dioses de La Biblia, derrotados y transformados en demonios, surgen desde la noche de nuestro inconsciente para interrogarnos sobre nosotros mismos.

Mauricio Vargas Ortega es escritor y profesor. Representó a Costa Rica en el Tercer Encuentro Hispanoamericano de Jóvenes Escritores (Alcalá de Henares, España, 1995) y en el IX Festival Internacional de Poesía de El Salvador 2010. Entre sus publicaciones literarias: *La ceniza de los péndulos* (Perro Azul), *Entre nieblas* (ECR), *Retratos al anochecer* (EUCR), *Para que la patria no sea el silencio* (EUNED), *Fito Páez y la construcción nostálgica de la ciudad* (EUCR), *Vivir después del Holocausto* (EUNED) y *Alegorías del susurro* (EUCR).



Título: *Violeta ahora respira con branquias*

Autor: Allan Fabricio Pérez

Premio: XVI Concurso de Dramaturgia Inédita del Teatro Nacional

Género: Teatro

Páginas: 60

ISBN: 978-9930-580-57-8

Pablo descubre a su pequeña hija Violeta dentro de la bañera, pero en ella una particular sensación hace que este baño sea distinto; la niña cree firmemente ser un pez. Entre el agua de esta historia se esconden varios silencios, un mar de recuerdos y pensamientos que inundan la cabeza de Pablo. Julieta, su mejor amiga, indagará entre su mente;

mientras Ana, psicóloga, en el limbo de los pensamientos intentará revivir algunos recuerdos. *Violeta ahora respira con branquias* indaga el tema del proceso de duelo y la culpa ante una muerte violenta.

Allan Fabricio Pérez Elizondo es artista escénico y comunicador costarricense con experiencia como director, dramaturgo, docente, actor y diseñador para la escena. Ha ganado el XVI Concurso de dramaturgia inédita del Teatro Nacional de Costa Rica (2020), I concurso de Dramaturgia Infantil del Teatro Universitario (2019) y el I concurso de Dramaturgia Inédita Infantil del Teatro Popular Melico Salazar (2018).



SUSCRIPCIÓN



El presente número de *Pórtico 21* es de distribución gratuita gracias al convenio de coedición realizado entre la Editorial Costa Rica y la Imprenta Nacional.

+info

Teléfono: (506) 2233-0812. Fax: (506) 2233-5091
Apartado postal: 10 010-1000, San José, Costa Rica
Correo electrónico: portico21@editorialcostarica.com
www.editorialcostarica.com



Impreso en papel bond 90 g y cartulina C-12
en la Imprenta Nacional en el 2022.