

# cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE  
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN  
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 41 / 2019



Grupo de investigación  
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD  
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.  
Aplicación a la enseñanza en Andalucía.



eus

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**cervantes.es**

 Centro Virtual Cervantes







# cauce

REVISTA



Revista Internacional de Filología,  
Comunicación y sus Didácticas

Número 41 (2019)



Centro Virtual  
Cervantes

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla



Editorial Universidad de Sevilla

Grupo de Investigación Literatura, Transtextualidad y  
Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla

Editorial Universidad de Sevilla

#### Fundadores de *Cauce*:

M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

**Director honorario:** Alberto Millán Chivite

**Director:** Pedro Javier Millán Barroso

**Secretario:** Manuel Antonio Broullón Lozano

**Entidad Editora:** *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

**Publican:** Editorial Universidad de Sevilla y Centro Virtual Cervantes

#### COMITÉ CIENTÍFICO

**Universidad de Sevilla:** Purificación Alcalá Arévalo, Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Pedro J. Millán Barroso, Fernando Millán Chivite, M<sup>a</sup> Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, María Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M<sup>a</sup> Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

**Otras Universidades españolas:** Francisco Abad (UNED), Manuel G. Caballero (UPO, Sevilla), Manuel A. Broullón Lozano (Complutense), Luis Pascual Cordero Sánchez (Francisco de Vitoria, Madrid), Arturo Delgado (Las Palmas), José M<sup>a</sup> Fernández (Rovira i Virgili, Tarragona), M<sup>a</sup> Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M<sup>a</sup> Teresa García Abad (CSIC), José Manuel González (Extremadura), M<sup>a</sup> Dolores Carmona Henríquez (Vigo), M<sup>a</sup> Vicenta Hernández (Salamanca), Antonio Hidalgo (Valencia), Rafael Jiménez (Cádiz), Antonio Mendoza (Barcelona), Salvador Montesa (Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M<sup>a</sup> Rosario Neira Piñeiro (Oviedo), José Polo (Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (La Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Granada), José Luis Sánchez Noriega (Complutense), Hernán Urrutia (País Vasco), José Vez (Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (País Vasco).

**Universidades extranjeras:** Frieda H. Blackwell (Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (ULB, Bélgica), Robin Lefere (ULB, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñiz-Huberman (UNAM, México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Colima, México), Claudie Terrasson (Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (México).

#### COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

#### CONSEJO DE REDACCIÓN

**Director:** Pedro J. Millán. **Secretario:** Manuel Broullón

M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar, Ana María Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

#### TRADUCTORES

**Inglés:** Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

**Francés:** Manuel G. Caballero, M<sup>a</sup> del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

**Italiano:** Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán.

#### CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

[www.revistacauce.es](http://www.revistacauce.es) / [info@revistacauce.com](mailto:info@revistacauce.com)

#### ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE,

REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

ESCI (Emerging Sources Citation Index – Thompson&Reuters)

**El número 41 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por:** Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

**Maqueta e imprime:** Ediciones Alfara S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número los doctores: Elisa Alonso Jiménez (Universidad Pablo de Olavide), Andrés Canga Alonso (Universidad de La Rioja), José Antonio Calzón (Universidad de Cantabria), M<sup>a</sup>. Luisa Cárdenas (Centro Universitario San Isidoro, Sevilla), Santiago Gómez De la Cruz (Universidad de República, Uruguay), Jesús Gómez de Tejada Fuentes (Universidad de Sevilla), Gema Gómez Rubio (Universidad de Castilla La Mancha), Magdalena Guerrero Cano (Universidad de Granada), Jessica Jasso Ayala (Universidad de Monterrey, México), Tatiana Millán Paredes (Universidad de Extremadura), David Orrego Carmona (Aston University, Reino Unido), Enrique Ortiz Aguirre (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero (Universidad Francisco de Vitoria), M<sup>a</sup>. Azucena Penas Ibáñez (Universidad Autónoma de Madrid), Julián Rodríguez Prado (Universidad de Extremadura).

Artículos recibidos: 15

Artículos aceptados: 9

Artículos rechazados: 6

# ÍNDICE

## 1. MONOGRÁFICO: UTOPIÍA, ANTIUTOPIÍA Y DISTOPÍA:

DISCURSOS Y PRÁCTICAS SUBVERSIVAS EN LA CONTEMPORANEIDAD ..... 7

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A. Y MILLÁN BARROSO, PEDRO JAVIER

Introducción al número monográfico “Utopía, Antiutopía y Distopía:  
discursos y prácticas subversivas en la contemporaneidad” ..... 9

ADDIS, M<sup>a</sup> CRISTINA

U-topos, o l’assenza di luogo ..... 11

DÍEZ COBO, ROSA M<sup>a</sup>.

Parajes de la desolación en la Literatura Hispanoamericana. La imaginación  
posapocalíptica en *El impostor* de Antonio Malpica y *Subte* de Rafael Pinedo ..... 23

MARSCIANI, FRANCESCO

La ciudad y su imagen ..... 45

MARTÍN SANZ, ÁLVARO

Camboya año cero. La reconstrucción de la antiutopía de los Jemeres Rojos  
en *La imagen perdida* (2013) de Rithy Pahn ..... 53

MONTIEL CONTRERAS, CARLOS URANI Y FRANCO DE LA O, MARÍA YAZTIL

La utopía antropológica del nuevo reino de San Francisco:  
Fray Marcos de Niza y el sueño americano ..... 77

2. MISCELÁNEA ..... 105

ARAYA CERDA, CARLOS Y VILARROIG MARTÍN, JAIME

*El Quijote*, las virtudes y algunas aplicaciones contemporáneas ..... 107

HERNÁNDEZ CARRERA, RAFAEL M.

La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje:  
su papel en el aula como herramienta educativa ..... 133

MOSQUERA CASTRO, ESTEFANÍA Y CARBALLAL MIÑÁN, PATRICIA

“Da narrativa de tradición oral ás aulas”: una propuesta educativa  
intergeneracional para revitalizar el gallego, mejorar la competencia  
comunicativa del profesorado y valorar la literatura de tradición oral ..... 157

ROJO-PAJARES, TERESA Y BARROS-DEL RÍO, MARÍA AMOR

El sesgo de género en las imágenes de los libros de texto  
de inglés de educación secundaria ..... 179



**1. MONOGRÁFICO:**  
**UTOPIÍA, ANTIUTOPIÍA Y DISTOPÍA: DISCURSOS Y**  
**PRÁCTICAS SUBVERSIVAS EN LA CONTEMPORANEIDAD**



# INTRODUCCIÓN AL NÚMERO MONOGRÁFICO “UTOPIA, ANTIUTOPIA Y DISTOPIA: DISCURSOS Y PRÁCTICAS SUBVERSIVAS EN LA CONTEMPORANEIDAD”

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.01>

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA, (ESPAÑA)  
Profesor Sustituto Interino  
Código ORCID: 0000-0003-0840-474X  
mbroullon@us.es

MILLÁN BARROSO, PEDRO JAVIER  
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, (ESPAÑA)  
Profesor Sustituto Interino  
Código ORCID: 0000-0002-6987-8028  
pjmilbar@unex.es

A lo largo de los más de quinientos años que han sucedido a la publicación del *Libellus De optimo reipublicae statu, deque nova insula Utopiae* (*Libro del estado ideal de una república en la nueva isla de Utopía*) de Tomás Moro (1516), los discursos que recurren a este mismo tema han sido objeto de numerosas transformaciones.

Provocación retórica, retrato crítico, ejercicio de ingenio y espejo irónico a un tiempo, la utopía como forma significativa permite poner en cuestión el orden social y simbólico de toda la cultura mediante un ejercicio de inversión: “Así, cuando miro esas repúblicas que hoy en día florecen por todas partes, no veo en ellas –¡Dios me perdone!– sino la conjura de los ricos para procurarse sus propias comodidades en nombre de la república. Imaginan e inventan toda suerte de artificios para conservar, sin miedo a perderlas, todas las cosas de que se han apropiado con malas artes, y también para abusar de los pobres pagándoles por su trabajo tan poco dinero como pueden. Y cuando los ricos han decretado que tales invenciones se lleven a efecto en beneficio de la comunidad, en seguida se convierten en leyes” (Tomás Moro, *Utopía*).

La subversión de los espacios, formas y valores descritos en la obra de Tomás Moro, en la contemporaneidad, aparece replanteada de distintas maneras. De un lado, la Literatura, el Cine y las Artes en general, encuentran en el tema utópico

y distópico un método privilegiado para proponer enmiendas al “sentido común”, ofreciendo un espejo en que el lector o espectador puede verse reflejado de un modo crítico; mientras que del otro lado, la arquitectura, la política, la tecnología digital o el ocio, remiten a la estructura utópica realizada en aquellos espacios (físicos o virtuales) que pretenden una ingenua neutralización de la ideología.

Tomando en consideración las diferencias entre “utopía”, “utopía degenerada”, “antiutopía” y “distopía” en la contemporaneidad, el monográfico que a continuación se ofrece, propone un amplio espacio de reflexión en torno a los discursos y prácticas que o bien tematizan o bien proyectan un ejercicio de subversión de la realidad inmediata. Desde la intersección de objetos y enfoques de común interés para la Filología, los Estudios Fílmicos, la Teoría Crítica, la Historia, la Teoría de la Comunicación, la Semiótica, la Antropología o la Filosofía, las distintas aportaciones aquí recogidas proponen una interesante visión de las estrategias de simbolización y de-mistificación de las formas, los lenguajes, las prácticas y el sentido de los mismos tanto en el presente como en el pasado, con un interrogante abierto hacia los tiempos futuros, a través de los dispositivos de imaginación que las expresiones estéticas proporcionan.

# AI LIMITI DEL DISCORSO U-TOPOS, O L'ASSENZA DI LUOGO<sup>1</sup>

## THE LIMITS OF DISCOURSE: U-TOPOS, OR THE ABSENCE OF PLACE

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.02>

ADDIS, MARIA CRISTINA  
UNIVERSITÀ DI SIENA (ITALIA)  
Assegnista di ricerca  
ORCID: 0000-0001-8316-1739  
mariacristina.addis@unisi.it  
Recibido: 07/06/2019  
Aceptado: 17/07/2019

**Riassunto:** Il contributo verte sulla lettura del discorso utopico offerta da Louis Marin, che a partire dall'analisi del romanzo di Thomas More individua una tipologia discorsiva caratteristica della modernità. Obiettivo principale del lavoro è mettere in luce le potenzialità euristiche del modello tracciato da Marin nello studio dei rapporti fra potere, spazio e soggettività, laddove i discorsi e le pratiche utopiche passati e contemporanei possono costituire un terreno privilegiato d'osservazione di dinamiche culturali più generali.

**Parole chiave:** Utopia, discorso, Louis Marin, potere, Michel Foucault.

**Abstract:** our paper focuses on the discourse expressed and shaped by Utopia, building on Louis Marin's analysis of the novel by Thomas More. Aim of the paper is to point out a theoretical approach to the study of relationships between power, space and subjectivity which can consistently improve the knowledge on utopian discourses and practices as well as lead a semiotic analysis of the culture.

**Key-words:** Utopia, discourse, Louis Marin, power, Michel Foucault.

A partire dalla sua comparsa, nel 1513, il neologismo *Utopia*, coniato da Thomas More nell'omonimo romanzo è stato oggetto costante di riflessione filosofica

---

<sup>1</sup> Il presente studio riassume parti di una più ampia ricerca sulle utopie e le loro degenerazioni confluita nel volume *L'isola che non c'è. Sulla Costa Smeralda, o di un'u-topia capitalista* (2016). Cfr. in particolare pp. 9-45.

e letteraria. Il Novecento, in particolare, lo vede al centro delle teorie e delle pratiche più diverse, in primis la politica e l'arte che gli è più prossima - l'architettura.

Due tratti permangono relativamente costanti alla molteplicità di letture che ne sono state offerte e delle accezioni iscritte nel linguaggio corrente e nel senso comune:

- l'immagine di una *società altra* rispetto a quella storica, "migliore" (priva di alcuni suoi difetti o mancanze) e "giusta" (nel senso non necessariamente euforico di una società totalmente conforme alla regola, a un principio d'ordine in grado di espungere in toto le contraddizioni e le eterogeneità che caratterizzano l'esistenza storica delle culture);
- il suo statuto, appunto, di immagine, prefigurazione di un mondo non, o non ancora, realizzato, e in quanto tale *narrazione altra* rispetto a quelle che modellano e descrivono le condizioni d'esistenza storica di una data società.

Il nostro contributo verte sulle condizioni di possibilità, i meccanismi e gli effetti di tale *alterità*, poggiando in particolare sulle riflessioni dedicategli dal filosofo e semiologo Louis Marin, riflessioni disseminate lungo l'intera opera che trovano parziale sistematizzazione nel suo *Utopiques. Jeux d'espaces* (1973).

L'interesse della lettura del celebre romanzo di More offerta da Marin è quello riportare l'indagine sull'utopia sul terreno del *discorso*: l'utopia è prima di tutto un luogo di presa di parola, una posizione d'enunciazione e di potere strettamente dipendente dal discorso dello spazio e sullo spazio. *U-topos*: assenza di luogo. Non un ente o un attributo che verrebbero negati - un mondo "rovesciato", "impossibile" o "inesistente" - ma operazione stessa di negare un qualunque valore positivo.

Al centro delle nostre riflessioni è un simile potere di sospensione, di arresto della continuità dello spazio e delle condizioni della conoscenza, con l'obiettivo di mostrarne la produttività teorica e euristica nello studio dei discorsi e delle pratiche utopiche e più in generale nell'analisi dei rapporti fra spazio, potere e soggettività.

## 1. L'ALTRO DEL DISCORSO: IL NEUTRO

Sin dall'inizio, il significante «u-topia» ci ha affascinati; così come la negazione che, parte integrante del nome "u-topia", non può avere funzione negatrice perché è anteriore a un giudizio, o anche a una posizione. All'interno del significante nominale,

non instaura forse, né aldilà né al di qua dell'affermazione e della negazione, ma fra di esse, uno spazio, una distanza che loro impedisce di esaurire i possibili della verità? *Né sì né no, né vero né falso, né l'uno né l'altro: il neutro*. Non il neutro come neutralità, dissimulazione ideologica del potere dell'istituzione e, dietro di essa, del dominio di classe; non il neutro come figura utopica, apparentemente slegata dalla società storicamente e geograficamente determinata a cui appartiene e che ne costruisce la rappresentazione perfetta; ma il *neutro come scarto dei contraddittori, la contraddizione stessa mantenuta fra vero e falso, che apre nel discorso uno spazio che il discorso non può accogliere*; terzo termine, ma supplementare, e non sintetico, con qualche parentela con la finzione e l'interrogazione, ma non con l'immaginario, il dubbio o il possibile. (Marin, 1973: 20-21; tr. nostra, corsivi nostri).

All'interno della teoria greimasiana, il *neutro* trova posto a livello delle strutture semio-narrative profonde, quale termine che sussule l'asse dei sub-contrari di una categoria semantica.

Coerentemente con la logica differenziale di cui il quadrato semiotico (Figura 1) è espressione, ogni posizione prodotta attraverso di esso non è da intendersi come un ente a se stante di cui possa predicarsi l'esistenza o la non esistenza.

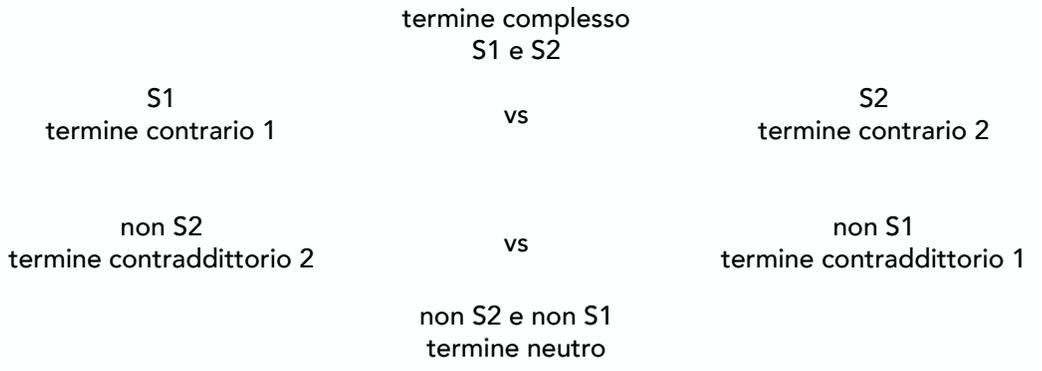


Figura 1. Il quadrato semiotico.

I posti del quadrato individuano altrettante zone di valorizzazione relativa, ognuna delle quali, rispetto alle altre, può essere considerata una "positività": i due termini contrari esprimono un'opposizione qualitativa che è la condizione minima perché ognuno di essi possa essere colto; banalmente, nel caso della categoria topologica, *qui* è diverso da *altrove*, se così non fosse non potremmo distinguerli. *Non qui* è l'esito di una contraddizione, o opposizione privativa, che individua anch'esso una positività, ovvero tutti quei luoghi diversi da *qui*, nel cui insieme

ricade necessariamente *altrove* (per implicazione), e specularmente vale lo stesso per *non altrove*. L'intera categoria semantica espressa dalla relazione di contrarietà è suscettibile di essere colta anch'essa come meta-termini prodotto da una doppia affermazione, *qui* e *altrove* ("ubiquità").

Marin osserva come, a dispetto dell'organizzazione apparentemente simmetrica del quadrato, non può dirsi lo stesso per l'asse dei sub-contrari: il termine neutro, in quanto esito di una doppia negazione, non individua una "posizione", ma il luogo inoccupabile di una contraddizione che sospende e nega la differenza che distingue il *qui* dall'*altrove*. U-topia non individua un "non-luogo", un posto contrario e speculare alla realtà di questo mondo, ma più propriamente un'assenza di luogo, il vuoto creato da una tensione dialettica che inibisce la stabilizzazione di un topos<sup>2</sup>.

Come osserva Francesco Marsciani in termini simili a quelli del filosofo francese, il neutro intrattiene con il campo di significazione determinato di volta in volta dagli investimenti di senso "una relazione anomala di estraneità, estraneità che tuttavia renderebbe impossibile la sua stessa pensabilità semiotica se non fosse a sua volta estraneità da qualcosa":

[il neutro] rappresenta una sorta di limite del campo categoriale, come un accesso verso un'alterità indeterminata, verso un fuori non significato. [...] E pur tuttavia [...] esso non è estraneo alla significazione, si determina rispetto ad essa, è sempre il neutro di qualcosa, in rapporto a qualcosa di cui è votato ad esprimere la pura virtualità. E' come se il termine neutro fosse sempre il negativo di una categoria, cioè del termine complesso che sul quadrato articola la categoria nei suoi termini differenziali, ma è un negativo che non può istituzionalizzarsi, fissarsi e stabilizzarsi in un risultato, è il luogo di un'operazione di negazione che non può che rimandare immediatamente alla positività insieme a cui si costituisce, è lo sfondo sempre virtuale di ogni categoria e, contemporaneamente, la possibilità "di campo" di quella categoria, il suo terreno di emergenza. (Marsciani, 1990: 244; corsivi nostri)

Il neutro non è il contrario di una categoria semantica, ma il suo limite, il rovescio virtuale sempre pronto ad emergere e a ricordare che ogni tesi, ogni "termine posto", poggia sull'accettazione implicita e sottointesa della pertinenza e

<sup>2</sup> Una simile lettura del neologismo coniato da More è avanzata da Carl Schmitt, che osserva: "[nella nuova parola utopia] si manifesta la possibilità di una immane negazione di tutte le localizzazioni sulle quali poggiava l'antico nomos della terra. Una simile parola sarebbe stata impensabile sulle labbra di un uomo dell'antichità. Utopia non significa infatti semplicemente non-luogo, Nowhere (o Erewhon), ma l'U-Topos per eccellenza, una negazione in confronto alla quale persino l'A-Topos possiede un legame più forte, pur nel negativo, con il Topos." (Schmitt, 1950: 215-216; tr. it.).

legalità del campo semantico in cui si staglia: se «apre nel discorso uno spazio che il discorso non può accogliere», è perché posarvi lo sguardo significa sospendere tutto ciò che lo fonda, il tacito accordo intersoggettivo sulle sue condizioni di possibilità.

Nelle ricerche sul neutro che introducono *Utopiques* e ulteriormente sviluppate in *Critique du discours* (1975: 151-181) Louis Marin apporta l'esempio del "sottointeso" per spiegare la violenza del neutro: qualcosa che non ha ancora del tutto spazio nel discorso, non abbastanza da essere giudicato, valutato e fatto oggetto di replica, ma a sufficienza per segnalare una posizione ancora impronunciabile, "scarto conservato" fra affermazione e negazione, fra vero e falso, e in quanto tale di forza assoluta, che non contempla opposizione possibile.

La posizione di neutralità non è semplicemente, dunque, lo sfondo virtuale della significazione investita nel discorso, ma il punto cieco delle sue forze, del potere, presupposto, di istituire e conservare una tesi, del credere, volere, dovere che ne discendono e dei ruoli attanziali che ne conseguono.

Siamo molto vicini, ci sembra, all'idea di ordine del discorso maturata da Foucault a partire da *Le parole e le cose* (1966) e formalizzata ne *L'archeologia del sapere* (1969), quale assetto posizionale che rende conto della discontinuità fra il fare di una cultura e le riflessioni su tale fare, fra i materiali che essa produce e i modi in cui si pensa, laddove entrambi compaiono come effetti di un "nudo ordine" che è di volta in volta condizione perché i primi assumano una forma piuttosto che un'altra, e perché le seconde si impernino su alcuni criteri di razionalità piuttosto che altri:

[...] fra queste due regioni così lontane l'una dall'altra si estende un campo che, per il fatto di fungere anzitutto da intermediario, non è tuttavia meno fondamentale [...]. È in esso che una cultura, scostandosi insensibilmente dagli ordini empirici che i suoi codici fondamentali prescrivono, instaurando una distanza iniziale nei loro confronti, li priva della loro trasparenza originaria, cessa di lasciarsi da essi passivamente attraversare, si distacca dai loro poteri immediati e invisibili, si libera sufficientemente per constatare che tali ordini non sono forse i soli possibili o i migliori; di modo che essa si trova di fronte al fatto che, al di sotto dei suoi ordini spontanei, esistono cose ordinabili a loro volta, pertinenti ad un certo ordine muto, in altre parole al fatto che esiste un certo ordine. *Esiste quindi, fra lo sguardo già codificato e la conoscenza riflessiva, una regione mediana che offre l'ordine nel suo essere stesso: [...].* Tale regione "mediana", nella misura in cui manifesta i modi d'essere dell'ordine, può quindi darsi come la più fondamentale: anteriore alle parole, alle percezioni, ai gesti ritenuti atti a tradurla con maggiore o minore precisione o felicità [...]; più salda, più arcaica, meno dubbia, sempre più "vera" delle teorie che tentano di dare a quelli una for-

ma esplicita, un'applicazione esaustiva, o un fondamento filosofico. (Foucault, 1966: 10-11; tr. it., corsivi nostri)

L' anteriorità dell' ordine rispetto ai due poli delle pratiche e delle teorie concerne uno statuto trascendentale – nel senso critico di “condizione di possibilità” – immanente e liminare alle positività che la cultura produce. Si tratta di ciò che permette l' emergenza della riflessività senza per questo risolversi in essa, di ciò che consente virtualmente a una cultura di ricondurre tutti i suoi saperi, anche quelli in apparenza più solidi e certi, all' ordine del possibile.

L' alterità convocata da Marin e Marsciani a proposito del neutro concerne un tale statuto di contraltare, di virtuale posizione *da fuori* suscettibile di sospendere il valore accordato a una qualunque oggettivazione epistemica, e con esso il potere di “porre”, di disegnare a monte l' orizzonte di senso in cui si consumano le pratiche e si elaborano le teorie:

Con la teoria del neutro dovrebbe forse costituirsi la teoria della critica pura, della polemica infinita, perché tenderebbe a far apparire la forza illimitata della contraddizione senza luogo nel discorso, il sottinteso come potenza produttrice mai fissata, mai immobilizzata in una delle sue forme o delle sue figure; *pratica utopica che introduce, nel racconto della storia e nell' esposizione della geografia, l' improvvisa distanza attraverso cui le contiguità dello spazio e del tempo sono rotte e attraverso la quale si discerne, per un attimo, prima di immobilizzarsi nella figura utopica e fissarsi nella rappresentazione “ideale”, l' altro, la contraddizione illimitata.* (Marin, 1973: 21; tr. nostra, corsivi nostri).

Posizione, non di meno, inoccupabile: dal senso, non si esce, e ogni qual volta il neutro viene colto in quanto tale, tematizzato, esplicitato, reso a sua volta oggetto di discorso, smette di essere neutro, produce a sua volta nuovi impliciti, nuovi sottointesi, suscettibili a loro volta di essere sospesi, ricondotti alla dialettica di forze che li genera, e così via all' infinito, lungo il processo ricorsivo della “polemica infinita”, che sgretola e dissolve ogni positività possibile sotto l' effetto della “contraddizione illimitata”.

## 2. L' ALTRO DEL MONDO: GIOCO DI SPAZI

Coerentemente con lo “scarto dei contraddittori” che lo genera, il discorso u-topico si caratterizza per instabilità topologica e veridittiva. La tensione di forze che designa il “luogo vuoto della risoluzione di una contraddizione storica” si

manifesta nel discorso nell'aporia del *limite*: dispositivo di articolazione di spazi eterogenei, puro operatore di discontinuità idealmente senza spessore e al contempo estensione positiva paradossale e incollocabile, necessario al darsi dei due spazi che istituisce e separa ma ad essi irriducibile, il *margin*e manifesta figurativamente la posizione "supplementare, ma non sintetica" del neutro.

Nelle ricerche dedicate ai dispositivi della rappresentazione moderna, Louis Marin individua nella cornice del quadro l'operazione di frattura che guida il passaggio dall'*aspetto del visibile*, la differenza dei contrari che vige nel mondo fenomenico (in cui non si dà una visione stabilita ma lo sguardo stabilisce di volta in volta relazioni variabili fra ciò che gli è dato esperire), al *prospetto della rappresentazione*, che si istituisce come differenza rispetto alla differenza (fra contrari), quale totalità chiusa e allo stesso tempo priva di un'esteriorità, definita esclusivamente in negativo, rispetto a tutto ciò che essa non è.

Da cui la centralità del limite nel discorso utopico, quale luogo di conversione del *confine territoriale* in *cornice della figura*, e della distanza metrica e reversibile fra *qui* e *altrove* in distanza catastrofica fra il *qui* del mondo della vita e il *qui* della scena:

[...] l'utopia non è soltanto una contrada lontana, all'altro capo del mondo, nel profondo della terra o nell'alto del cielo. Essa è l'Altro Mondo, il mondo come altro, l'altro del mondo. (...) L'utopia è così il prodotto del lavoro tramite il quale un sistema determinato ed elegantemente dotato di coordinate spazio-temporali, è convertito in un altro sistema anch'esso determinato ed elegantemente dotato di coordinate proprie, di strutture, di sue regole di articolazione. Il limite, di cui il marchio di frontiera è l'indice, è così lo zero di passaggio, il punto di valico. (Marin, 1973: 92; tr. it. parz.)

Louis Marin insiste esplicitamente, e di proposito, sul carattere *immaginario* e sulla natura di *immagine* di Utopia: il discorso utopico si avvale di un dispositivo retorico ed enunciazionale omologo a quello del quadro, nella misura in cui, come un testo visivo, è costretto ad esplicitare proprio rapporto con un osservatore necessariamente collocato rispetto al mondo di cui riferisce non la natura astratta e a-situata ma l'*aspetto*.

In ciò risiede la dimensione teatrale e pittorica dell'utopia, quale messa in scena che anticipa in modo non argomentativo, sottoforma di *figura*, una sintesi il cui statuto è nondimeno impossibilitato a stabilizzarsi in un mito vero e proprio, a causa della posizione di un enunciatario/osservatore preso nella dinamica incessante fra l'accentramento sinottico istituito dalla nuova isola e la dispersio-

ne innescata da spazi irriducibili l'uno all'altro, fra compattazione e dissipazione della scena.

## 2.1. Il posto del soggetto: forme della conoscenza e dispositivi d'enunciazione

La dialettica scopica e conoscitiva che anima il discorso utopico è strettamente correlata alla forma del “racconto di viaggio”, il cui impianto eterologico funge da diagramma comune alla geografia e all'ideologia: l'utopia si colloca “nel luogo vuoto della risoluzione storica di una contraddizione” (Marin, 1973: 92) – né Inghilterra né America, né Vecchio né Nuovo Mondo– e ivi installa il simulacro della loro sintesi –la Città Perfetta, nel duplice senso di ottimale e non ulteriormente perfettibile– la cui chiusura è nondimeno minata da un'organizzazione distopica della spazialità.

Il viaggiatore-filosofo Raffaele Itlodeo, che come ogni esploratore funge da frontiera mobile del conoscibile e dell'inglobabile della cultura, è *figura del limite*: il collasso della competenza percettiva e cognitiva che affetta lui e lo stesso narratore (naufragio, svenimento, colpo di tosse del marinaio che sopravviene proprio nel momento in cui Itlodeo racconta a More come raggiungere Utopia, assenza delle coordinate geografiche dell'isola nel diario di bordo ritrovato dallo stesso) manifesta altrettante fratture del continuum geografico e conoscitivo allestito dal racconto, che neutralizzano la collocazione dell'isola e il giudizio sulla polis che essa ospita.

Posizioni molto vicine a quelle di Louis Marin sono espresse da Carlo Ginzburg (2000: 17-44; tr. it.), il quale osserva come la querelle infinita circa la tipologia discorsiva cui ascrivere l'Utopia –genere medievale o rinascimentale, *jeu d'esprit* o trattato di filosofia politica –rischia di mancare il fatto che More idea un genere di teorizzazione politica senza precedenti, il cui spessore teorico e portato politico sono funzione della stessa ambiguità fra “serio e faceto, utile e dilettevole” che il dibattito circa il suo statuto tenta di risolvere a favore di un polo o dell'altro.

Raffaele Itlodeo, fa notare Ginzburg, a differenza dei sapienti in dialogo ne *La Repubblica* di Platone (tradizionalmente considerata la matrice, insieme al *De Re Publica* di Cicerone, della trattatistica politica rinascimentale) è un soggetto storico, che affida ai sensi, e non alla ragione, la bontà di quanto riporta. Come un'ekphrasis, l'Utopia di More metterebbe in scena un mondo ideale disseminandolo di ambiguità e incongruenze foriere di una lettura critica e diagnostica del sociale.

In tal senso l'utopia costituisce al contempo una “pratica conoscitiva poetica”, sorta di “esperimento mentale” funzionale a dare a vedere tensioni e conflitti embrionali che una società non è ancora in grado di rilevare, esplicitare e gestire – cosa accadrebbe se si abolisse la proprietà privata? Cosa accadrebbe se accordassimo pari valore a ogni tesi filosofica e credo religioso?– e una “critica ideologica all'ideologia dominante” (Marin 1973, *ibid.*) a partire da una posizione che, come quella istituita dal palco teatrale o dalla scena del quadro, non contempla replica possibile.

## 2.2 Viaggiatori e celebranti: il totalitarismo dei miti realizzati

A latere dell'interrogazione sulla società chiusa espressa da Utopia, che da secoli occupa le più autorevoli voci della teoria politica –paradiso terrestre o inferno mondano, mondo libero da ingiustizie o viceversa oscuro presagio dei totalitarismi del XX secolo– Louis Marin porta l'attenzione sul fatto che l'u-topia in quanto tale non dischiude un programma per il futuro, ma immagina un'alternativa al mondo storico che non può e non deve essere realizzata: sua funzione è figurare ciò che ancora non è enunciabile, aprendo una maglia nella continuità spazio-temporale della storia che consente a un cultura di guadagnare distanza da sé, di dispiegare su tavola sinottica i possibili scaturenti da un momento di crisi e trasformazione.

Tale funzione viene a mancare in quelle che lo stesso Marin definisce utopie degenerate, ovvero “ideologie realizzate sotto forma di mito”, che come le eterotopie descritte da Foucault partecipano della densità dello spazio storico, cristallizzando la dinamica tensiva da cui discende la forza critica dell'u-topos nella messa in scena reale di un'ideologia mitizzata. A margine del già citato “Utopiques”, Louis Marin si esercita in particolare nell'analisi etnosemiotica di Disneyland, il parco di divertimenti californiano che rappresenterebbe il rapporto immaginario che la “classe dominante della società americana” intrattiene con la storia geopolitica degli Stati Uniti:

Disneyland è [...] la proiezione fantastica della storia della nazione americana nella sua doppia instaurazione rispetto allo straniero e al mondo naturale [...]. Questa proiezione ha evidentemente una funzione ideologica: alienare il visitatore in una rappresentazione della vita quotidiana, in un'immagine del passato e del futuro, dell'estraneo e del familiare; conforto, benessere, consumo, progresso tecnico e scientifico indefinito, onnipotenza e buona coscienza, questi sono i valori della violenza e dello sfruttamento che si mostrano sotto i generi visibili della legge e dell'ordine (Marin, 1973: 139-140; tr. it.)

Come Utopia, Disneyland proietta una società ideale che rovescia i determinismi della vita quotidiana per riaffermarli epurati delle aporie e dei conflitti che li fondano; come Utopia, apre uno squarcio spazio-temporale attraverso un complesso gioco di limiti che fungono al contempo da cornice che racchiude un universo chiuso e auto-referenziale, e da frattura della continuità esistenziale del visitatore, che per loro tramite viene introdotto in un mondo ludico avulso dalla vita quotidiana. La differenza, cruciale, risiede nella posizione di quest'ultimo, che a differenza di More-Itlodeo è sulla scena del quadro, "attore cerimoniale del racconto mitico delle origini antagoniste della società" (ibid.): durante i percorsi che lo conducono dalla caverna dei pirati al sottomarino atomico, dal palazzo della Bella addormentata nel bosco al razzo spaziale, il visitatore afferma e reitera il mito americano senza potersene distaccare, e anzi avvallando, ad ogni "gioco", l'ideologia alla base del racconto che "performa" inconsapevolmente. Laddove le incongruenze scopiche e veridittive disseminate lungo il romanzo di More denunciano la finzione e chiamano a un lavoro critico di comparazione, Disneyland non prevede uno sguardo da fuori e realtà e finzione conoscono una crisi che non contempla ulteriori movimenti.

### 3. PER UNA FILOSOFIA CON ALTRI MEZZI: INDAGINE SEMIOTICA E ANALISI DEL DISCORSO

La densa e complessa analisi di Louis Marin mostra la produttività teorica e l'efficacia euristica di un'analisi strutturale che annoda l'interrogazione politico-filosofica relativa al rapporto fra individuo e istituzioni e quella estetica sulle forme della sensibilità sul terreno di una più ampia teoria del discorso, quale ordine immanente e periplo di posizioni "che ogni individuo può e deve occupare" (Foucault, 1969) per istituirsi in quanto tale.

Un simile modo di avvicinare lo studio della spazialità, scaturente dalle riflessioni sul neutro e sulle strategie di neutralizzazione, ci sembra apra, seppure per vie traverse, a una pensabilità semiotica della relazione fra soggetto e meccanismi di controllo, ovvero della dialettica fra soggettività costituente e soggettività costituita al centro delle preoccupazioni di Michel Foucault a partire dagli ultimi capitoli di *Sorvegliare e punire* (1975) e messa ulteriormente a fuoco ne *La volontà di sapere* (1976). Il potere, vi osserva il filosofo francese, non è da intendersi come esercizio di forza fra individuo e individuo o fra istituzione e cittadinanza, e nemmeno si riduce al sistema di divieti e interdizioni perpetrato dalla legge politi-

ca, economica o morale. Il potere può essere colto al contrario come una ratio che assegna la posizione di ognuno rispetto non a un singolo valore – reo/innocente, malato/sano, docile/indisciplinato – ma all'intero universo di senso entro cui tali valori sono “posti”, alle regole di discorso che ripartiscono a monte ruoli e giudizi, categorie e valori, saperi e poteri. Il neutro costituisce in tal senso il crinale discorsivo in cui l'assoggettamento può rovesciarsi in liberazione dalle sue maglie, così come la critica al potere può volgere in totalitarismo: da un lato, esso individua una possibilità di presa di parola che misconosce la pertinenza e la legittimità dell'ordine e riconduce i suoi effetti al terreno della negoziazione inter-soggettiva, o in altri termini rende oggetto di discussione le oggettivazioni che esso produce; dall'altro, guadagnare una simile posizione da fuori significa ripristinare, nel luogo di una differenza assoluta e in quanto tale non riconducibile ad alcun parametro esterno, nuovi valori, nuovi ruoli, nuovi credere, volere e dovere.

L'analisi semiotica degli “spazi altri”, da questo punto vi dista, può offrire un proficuo contributo allo studio dei rapporti fra spazio e potere, laddove la retorica del non-luogo, a partire dal fortunato neologismo coniato da Marc Augé (1992), rischia di avallare le ideologie sottese ai luoghi (peraltro estremamente eterogenei) che manifestano, secondo i termini del sociologo francese, un’“aporia antropologica”. Se si dà un effetto di discontinuità rispetto alla storia, come questo viene prodotto e conservato, dato che la storia stessa non conosce ex novo che non siano frutto di una dissimulazione ideologica, carichi di sottintesi e impliciti che presuppongono tutto un lavoro semiotico di dissimulazione e conservazione di effetti di neutralità?

Di fatto, le “buone domande” che il lavoro di Marin suggerisce di porci in sede di analisi dello spazio si riducono sostanzialmente a due, tanto banali quanto cruciali: “Chi parla?” e “Da dove?”.

Tali sono del resto le interrogazioni poste da Greimas come preliminari a qualunque analisi topologica della spazialità: “Ogni studio topologico è obbligato a scegliere, come dato preliminare, il proprio punto di osservazione, distinguendo il luogo dell'enunciazione dal luogo dell'enunciato e precisando le modalità del loro sincretismo. Il luogo topico è il luogo di cui si parla e allo stesso tempo l'interno da cui si parla” (Greimas, 1976: 127; tr. it.).

#### 4. BIBLIOGRAFIA

- ADDIS, M. C. (2016). *L'isola che non c'è. Sulla Costa Smeralda, o di un'u-topia capitalista*. Esculapio: Bologna.
- AUGÉ, M. (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Le Seuil: Parigi (tr. it. *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano 2009).
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard: Parigi (tr. it.: *Le parole e le cose*. Rizzoli: Milano 1970).
- (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard: Parigi (tr. it.: *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi, 1976).
- (1976). *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*. Gallimard: Parigi (tr. it.: *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*. Milano: Feltrinelli, 1978).
- GINZBURG, C. (2000). *No Island Is An Island. Four Glances at English Literature In A World Perspective*. New York/ Chichester: Columbia University Press (tr. it.: *Nessuna isola è un'isola: quattro sguardi sulla letteratura inglese*. Milano: Feltrinelli 2002).
- GREIMAS, A. J. (1976). *Sémiotique et sciences sociales*. Paris: Seuil (tr. it.: *Semiotica e scienze sociali*. Tornino: Centro Scientifico Editore, 1991).
- HUSSERL, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (tr. it. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino: Einaudi, 1950).
- MARIN, L. (1973). *Utopiques: jeux d'espaces*. Paris: Minuit.
- (1973). “Dégénérescence utopique: Disneyland”, en *Utopiques: jeux d'espaces*. Paris: Minuit (tr. it.: “Disneyland. Degenerazione utopica”, en Maurizio Del Ninno (coord.), *Etnosemiotica. Questioni di metodo*. Roma: Meltemi, 2007).
- (1975). *Critique du discours*. Paris: Minuit.
- MARSCIANI, F. (1990). *Ricerche semiotiche*. Bologna: Esculapio.
- SCHMITT, C. (1950). *Der Nomos der Erde im Völkerrecht des “Jus Publicum Europaeum”*, en B. Green Verlag (1991), *Il nomos della Terra nel diritto internazionale dello “Jus Publicum Europaeum”*. Milano: Adelphi.

# PARAJES DE DESOLACIÓN EN LA LITERATURA HISPANOAMERICANA: LA IMAGINACIÓN POSAPOCALÍPTICA EN *EL IMPOSTOR* DE ANTONIO MALPICA Y *SUBTE* DE RAFAEL PINEDO

## DESOLATE REGIONS IN SPANISH AMERICAN LITERATURE: THE POSAPOCALYPTIC IMAGINATION IN ANTONIO MALPICA'S *EL IMPOSTOR* AND RAFAEL PINEDO'S *SUBTE*

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.03>

DÍEZ COBO, ROSA MARÍA  
UNIVERSIDAD DE BURGOS/UNIVERSIDAD DE LEÓN (ESPAÑA)  
Profesora adjunta/Colaboradora Honorífica  
Código ORCID: 0000-0001-7932-5315  
rosamaria.diez@ui1.es  
Recibido: 12/03/2018  
Aceptado: 07/06/2019

**Resumen:** Si las narraciones prospectivas de tendencia distópica en lengua española se han incrementado paulatinamente en las últimas décadas, las relacionadas con el fin de los tiempos, es decir, las de carácter apocalíptico o posapocalíptico, también han evidenciado un auge sin precedentes. En concreto, en el marco de la literatura latinoamericana en castellano, la coalición de una serie de factores históricos, culturales, sociales y políticos ha favorecido la aparición de narrativas paradigmáticas, modélicas dentro de estos sub/géneros. En este trabajo, nos concentraremos en dos especialmente representativas, aunque postergadas por la crítica, *El impostor* (2001) del escritor mexicano Antonio Malpica y *Subte* (2012) del argentino Rafael Pinedo. Específicamente, considerando las peculiaridades del cronotopo distópico, nos ocuparemos de la caracterización del espacio y su centralidad dentro del enigma que encierra todo planteamiento posapocalíptico, un paradójico “después del fin”.

**Palabras clave:** Distopía. Narrativa apocalíptica. Narrativa posapocalíptica. Literatura hispanoamericana. Posmodernismo. Topografías de la desolación. Antonio Malpica. Rafael Pinedo. *El impostor*. *Subte*.

**Abstract:** If the prospective narratives of dystopian trend in Spanish have gradually increased in recent decades, those concerned by the end of time, that is, those of an apocalyptic or post-apocalyptic nature, have also shown an unparalleled boom. Specifically, within the framework of Latin American literature in Spanish, the coalition of a series of historical, cultural, social and political factors has favoured the emergence of paradigmatic narratives, exemplary within these sub/genres. We will focus on two particularly representative texts, disregarded by critics so far, *El*

*impostor* (2001) by Mexican writer Antonio Malpica and *Subte* (2012) by the Argentinean Rafael Pinedo. Particularly, bearing in mind the peculiarities of the dystopian chronotope, we will deal with the characterisation of space and its centrality within the enigma that encompasses all post-apocalyptic approach, its paradoxical interpretation as an “after the end”.

**Key-words:** Dystopia. Apocalyptic narrative. Post-apocalyptic narrative. Latin American literature. Posmodernism. Topographies of desolation. Antonio Malpica. Rafael Pinedo. *El impostor*. *Subte*.

## 1. DISTOPÍA Y POS/APOCALIPSIS<sup>1</sup>: EL SIGNO DE LOS TIEMPOS

Desde mediados del siglo XX, el número de obras literarias que se adentran en el terreno de la ficción distópica en lengua castellana, a un lado y otro del Atlántico, ha ido en progresión creciente de la mano del significativo aumento de textos que se pueden encuadrar dentro de la categoría de la ciencia ficción o de la denominación más reciente de ficción prospectiva (Moreno, 2013).<sup>2</sup> Hasta aproximadamente ese momento, el número de narrativas que engrosaban esta categoría se podía considerar anecdótico en nuestra lengua; desde entonces, de forma paulatina, sin embargo, en el caso concreto de la ficción española,<sup>3</sup> la distopía ha ganado terreno hasta convertirse en un género o subgénero bien afianzado (Díez y Moreno, 2014; Pozuelo Yvancos, 2016). En cuanto a las letras hispanoamericanas, el desarrollo ha sido paralelo: partiendo del cultivo esporádico a lo largo de la primera mitad del siglo XX,<sup>4</sup> hasta alcanzar una visibilidad reveladora en buen número de países (Honores, 2017). Más significativo si cabe es que incluso autores dentro del canon incursionan, con escasos recelos, en su gran potencial artístico y crítico. Hasta décadas recientes había sido fundamentalmente a través del cultivo de auto-

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo se recurrirá al neologismo “pos/apocalipsis” vista la profunda relación entre lo apocalíptico y lo posapocalíptico tanto a nivel nocional como en su representación artística sin olvidar, por ello, sus obvias diferencias cronotópicas y simbólicas.

<sup>2</sup> Es indudable que, aunque la relación entre ciencia ficción y distopía resulta casi ingénita, pueden localizarse rasgos o temas distópicos en narrativas que no son necesariamente asimilables al género cienciaficcional (Zimmer, 2013). En este trabajo, no obstante, se partirá del presupuesto de que la distopía se concibe, principalmente, como una proyección de tendencias pesimistas o catastróficas hacia un futuro, más o menos cercano, articulada sobre la constitución de un *nóvum* (Suvin, 1979) como elemento contrastivo o diferenciador respecto del presente desde el que se delinea el relato.

<sup>3</sup> López-Pellisa establece la obra *La bomba increíble* (1951) de Pedro Salinas como la inauguradora de este subgénero en España (2018: 23).

<sup>4</sup> *XYZ* (1934) del peruano Clemente Palma y *La trama celeste* (1942) del argentino Adolfo Bioy Casares se cuentan entre los escasos ejemplos asignables a lo distópico en la primera mitad del XX en las letras hispanoamericanas.

res de menor reconocimiento y del apoyo del *fandom* que la ciencia ficción y, dentro de ella, las tendencias distópicas se habían abierto paso.<sup>5</sup>

De esta manera, si antaño era la tradición literaria en lengua inglesa la que monopolizaba este terreno, hoy día, por derecho propio, podemos afirmar que los imaginarios distópicos forman parte intrínseca de nuestras letras. ¿Pero qué nos permite explicar este apogeo sea a nivel mundial que hispanoparlante? Las distopías o antiutopías, como género propio o subgénero de la ciencia ficción, se han convertido, de hecho, en un fenómeno global que, a través no solo de la literatura, sino también del cine, las series o la novela gráfica nos sitúa, ante un espejo, frente a diversas opciones, todas ellas catastróficas, de nuestro propio devenir como sociedad (Retamal, 2016). Como coinciden muchos autores, las distopías poseen una indudable vocación ideológica orientada a incidir en las diversas crisis que en nuestro tiempo jalonan intermitentemente nuestra experiencia humana a nivel social, demográfico, político, económico, medioambiental, tecnológico, etc.<sup>6</sup> De hecho, como señala Pozuelo Yvancos (2016), la distopía se caracteriza por establecer una relación metonímica con el presente desde el cual se construye: las coordenadas de espacialidad y temporalidad con las que el lector cuenta en su presente se ven suspendidas momentáneamente o reformuladas en la reescritura distópica, pero siempre con la finalidad de establecer un extrañamiento que, por su mismo contraste, traba más firmemente los nexos entre el contexto de escritura-lectura y el mundo proyectado en el texto literario. Es decir, una distopía, comparte, como bien sostiene Jameson en *Archaeologies of the Future* (2005), muchos aspectos en común, perfectamente identificables, con la realidad desde que el autor construye su obra y desde la cual el lector o espectador accede a ella. Esto explicaría que lo distópico surja siempre sobre un terreno polémico bien abonado, que acerca a sus lectores a una dimensión espacio-temporal en la cual se pueden involucrar críticamente.

En definitiva, por lo tanto, la distopía difícilmente puede ser una literatura evasiva. En este mismo sentido, el éxito de lo distópico se podría vincular tam-

---

<sup>5</sup> Como ejemplo, podemos citar la presencia de escritores de renombre como José María Merino o Rosa Montero en la antología española *Mañana todavía. Doce distopías para el siglo XXI* (2014). En Hispanoamérica, el hecho de que autores clásicos como Clemente Palma, Adolfo Bioy Casares o, más recientemente, Carlos Fuentes y Homero Aridjis en México o Angélica Gorodischer y Marcelo Cohen en Argentina hayan basado algunas de sus tramas en principios distópicos, consolida la aceptación general de esta tipología cienciaficcional.

<sup>6</sup> Son muchos los estudiosos de estos asuntos que insisten en la prosperidad de la distopía, y más concretamente, de las tendencias distópicas apocalípticas, gracias a la atmósfera global de crisis, de emergencia permanente que experimentamos en nuestra hiperconectada sociedad, donde un estado de alerta sucede al siguiente sin apenas tregua ni transición (Domingo, 2008; Kurlat Ares, 2017).

bién, como afirma Francesco Muzzioli en *Scritture delle catastrofe* (2007), con la existencia de un decidido masoquismo masivo que empuja al ser humano a disfrutar de la contemplación de las diversas maneras de hecatombe posible de la Tierra y de las sociedades humanas.<sup>7</sup> Esta pasión autodestructiva tiene, según el autor, sin embargo, una sencilla explicación: si algo caracteriza a las distopías es su proximidad con el mundo en el que habitamos y, como ocurre con los relatos de terror, un elemento inextricable a la distopía, es que posee una evidente vertiente catártica, exorcizante. Con todo, cualquier tránsito a través de la experiencia distópica es ambiguo y desnaturalizante; no en vano, como poéticamente confirma Andreu Domingo: “el viaje órfico de las distopías carece de Virgilio” (2008: 70). Esta constante ambigüedad es la que genera la articulación del discurso distópico: nos adentra en diversas opciones aciagas para, paralelamente, advertirnos sobre nuestro presente y dejarnos, en la mayoría de ocasiones, inermes ante cualquier posibilidad reformadora real.

Sin embargo, cuando los temas de la distopía se extreman y las sociedades retratadas se muestran al borde del cataclismo o sumidas en la destrucción total tras el advenimiento de una catástrofe, estaríamos hablando de modos muy fructíferos y particulares dentro del campo de lo distópico, categorizados como ficción apocalíptica y/o posapocalíptica (Díez y Moreno, 2014: 42-47). Resulta conceptualmente compleja y cuestionable la escisión de distopía, apocalipsis y posapocalipsis como entidades estancas dadas las numerosas intersecciones y afinidades entre estas categorías. Y a pesar de que algunos autores las consideran subgéneros distintos de la ciencia ficción (*Ibid.*: 23; Salvioni, 2013), en este ensayo definiremos a la distopía como una forma de entidad más genérica y abarcadora dentro de la cual las narrativas apocalípticas y posapocalípticas representan las tendencias pesimistas más acentuadas e irreversibles. A su vez, resulta difícil concebir un escenario apocalíptico sin que, consecutivamente, sobrevenga la reflexión sobre sus consecuencias, sobre lo que habrá de sucederle cronológicamente, así como todo posapocalipsis presupone la elucubración sobre el cataclismo que le dio origen. Con esto, naturalmente, no se quiere ignorar de forma deliberada el hecho de que existen narrativas cuyo foco se concentra en la narración bien del acontecimiento de un

---

<sup>7</sup> Esto parece particularmente cierto si observamos el gran auge de producciones cinematográficas, especialmente estadounidenses, del género conocido como *disaster film*, donde los niveles de dramatismo y hecatombe llevan al límite grotesco todas las posibilidades destructivas imaginables. No todas las películas de catástrofe, sin embargo, pueden ser catalogadas como distópicas, pero sí intersectan a menudo con la experiencia pos/apocalíptica que late en buena parte del subgénero distópico.

apocalipsis, bien de una supervivencia posapocalíptica. Tampoco se quiere pasar por alto que no toda distopía desarrolla temáticas pos/apocalípticas. No obstante, en la línea de autores como Zimmer (2013), Ordiz (2014), Oeyen (2014) y Kurlat Ares (2017) creemos que, en numerosas narrativas, la interdependencia de lo distópico y lo pos/apocalíptico resulta indiscutible.

Centrándonos en las nociones de apocalipsis y posapocalipsis y en su plasmación literaria, en este trabajo defenderemos su preeminencia histórica y mítica en la narrativa latinoamericana en castellano de las últimas décadas y su trascendencia como lectura distópica, transversal y crítica, de los procesos histórico-sociales, bien locales, bien globales, que han afectado al subcontinente. Concretamente, se considerará cómo las antinomias que las caracterizan nos sitúan muy certeramente en un marco de paradojas posmodernas donde el origen neotestamental del término apocalipsis se transmuta, en los textos contemporáneos, en una revelación secularizada del fin de los tiempos humanos (Parkinson Zamora, 1989: 22). Más enigmática resulta la idea del profundo carácter ideológico y subversivo que le adjudican numerosos autores a lo pos/apocalíptico, como en el caso de Reati cuando afirma “[...] la visión apocalíptica es profundamente política ya que siempre remite a un presente cuyos defectos se quiere denunciar o revelar” (2006: 17). No obstante, al mismo tiempo, se observa en numerosos textos literarios cómo comúnmente, se produce “la disolución permanente de los espacios de resistencia y reivindicación” (Saldías Rossel, 2015: 110).<sup>8</sup> A estas paradojas cabe añadir la incógnita ontológica que radica en lo posapocalíptico signada por el apotegma “el fin después del fin” (Berger, 1999). Precisamente, la insolubilidad de esta definición tautológica es lo que lleva a varios autores a expresar su preferencia por una denominación menos desconcertante como “literatura del superviviente” (Díez y Moreno, 2014: 44-45). Vista la complejidad y la riqueza de matices de lo pos/apocalíptico, su capacidad de engendrar aporías en la medida en que las afronta o reescribe, consideramos que, dentro de los múltiples avatares que nos ofrecen las narraciones distópicas, este modo o subgénero es particularmente sugestivo y repleto de posibilidades de gran calado crítico.

En este trabajo, justamente, nos vamos a ocupar de examinar dos casos paradigmáticos de narrativa posapocalíptica en la literatura hispanoamericana; por una parte de *El impostor* (2001), del escritor mexicano Antonio Malpica –novela de escasa repercusión crítica, pero ejemplar en cuanto a la articulación del género–

---

<sup>8</sup> No hay que olvidar a este respecto el deseo de “reseteo” del mundo que Jean Baudrillard adjudicaba a este tipo de textos y que nos sumerge en el aparente contrasentido de alcanzar la regeneración mediante la destrucción total (1981).

y, de las tres reconocidas *nouvelles* catastrofistas del argentino Rafael Pinedo *Plop* (2002), *Frío* (2011) y *Subte* (2012), consideraremos, en particular, la última de ellas.<sup>9</sup> Se han seleccionado estos textos por el escaso caudal crítico que han generado hasta el momento; constituyendo ambos, sin embargo, una magnífica y personalísima recreación de tópicos bien conocidos de la literatura distópica de corte posapocalíptico. Las dos obras destacan por la construcción de ambientes y atmósferas donde la aniquilación y la desolación se constituyen como personajes por derecho propio. En el caso concreto de *Subte*, velada por la atención crítica recibida por *Plop*, entendemos que, por el contrario, el simbolismo posapocalíptico que condensa junto con la maestría de sus referencias intertextuales, la hacen merecedora de un análisis aparte de los otros dos miembros de la trilogía. Dadas las numerosas perspectivas críticas que se podrían adoptar al examinarlas, en este análisis nos ocuparemos de un aspecto que a menudo se obvia: la dimensión espacial, el *topos*, dentro del cronotopo prospectivo, es decir, la construcción del escenario posapocalíptico como cartografía donde los símbolos territoriales son determinantes a la hora de construir tramas en las que se busca transmitir una visión sórdida, cruel y desesperanzada, donde el fin de la humanidad es ya total e irreversible.

## 2. POSAPOCALIPSIS LATINOAMERICANOS: REVELACIONES SECULARES DE LA CATÁSTROFE FINAL

La mitología de lo pos/apocalíptico tiene firmes raíces en el imaginario latinoamericano; así lo confirman reconocidos estudios como *Narrar el apocalipsis* (1989) de Parkinson Zamora o *Los imaginarios apocalípticos en la literatura hispanoamericana contemporánea* (2011) editado por Logie, Decock y Fabry. Históricamente, la combinación de la teología judeocristiana, de fundamento escatológico, trasladada por los colonizadores españoles al Nuevo Mundo, con diversos cultos indígenas determinados por concepciones del mundo igualmente apocalíp-

<sup>9</sup> *El impostor* y *Subte* han recibido una atención muy desigual. El texto de Malpica ha quedado opacado por la producción más reconocida del autor en el terreno de la literatura infantil y juvenil; el hecho de que no se haya reeditado desde su original publicación en 2001, también ha contribuido a que haya pasado desapercibida para la crítica especializada. *Plop*, *Frío* y *Subte*, catalogadas como trilogía por Elvira Navarro en su prólogo a *Frío* (2011: 6), por el contrario, y pese a las tribulaciones sufridas por sus primeras ediciones, han generado todo un caudal crítico que, en palabras de Kurlat Ares, se justificaría por la relación inextricable entre lo utópico y lo distópico.

ticas, es decisiva a la hora de comprender este arraigo.<sup>10</sup> Así lo confirma Parkinson Zamora:

América ha heredado la filosofía judeocristina de la historia; aunque nuestras concepciones seculares modernas no plantean un principio o un fin del tiempo (en realidad, todo lo contrario) compartimos con el apocalíptista la necesidad de interpretar y de atribuir una significación a nuestra experiencia de la historia. En la América Latina, la recepción y asimilación de esta herencia bíblica europea fue condicionada, sin duda por pautas indígenas de historicismo apocalíptico (*Ibid.*:13).

Puede resultar insólito que, en su concepción, Parkinson Zamora supedita la lectura de la historia a condicionamientos de dogma religioso o mitológico, pero, como ella misma explica, en el caso concreto de la literatura:

El empleo de estructuras e imágenes apocalípticas en la actual literatura estadounidense y latinoamericana ubica la dramatización literaria del tiempo humano entre el mito y la historia [...]. Los novelistas que emplean elementos apocalípticos, tal como los apocalíptistas bíblicos, a menudo critican las actuales prácticas políticas, sociales y espirituales, y proponen los medios de oponérseles y de superarlas. Crean ficciones globales de orden histórico, dramas universales que asignan valor moral a los acontecimientos aislados y a la conducta individual (*Ibid.*: 14).

Es decir, como ya se comentó previamente en conexión con la distopía, la vinculación de lo apocalíptico con lo disidente y subversivo forma parte de la construcción de imaginarios sociales. Por paradójico que pueda resultar a primera vista, vuelve a emerger, en este caso específico, como una especulación crítica sobre las características del tiempo humano, su potencial fin y, sobre todo, sus formas de narrarlo e interpretarlo. Obviamente, sin embargo, no hay que olvidar que el influjo apocalíptico contemporáneo, de carácter más netamente distópico, y que podríamos tildar incluso de “entrópico”, escapa a los fundamentos medulares de sus precedentes teológicos y míticos y establece algunos principios contrapuestos; más distintivamente, como explica Parkinson Zamora: “La promesa inherente a la visión apocalíptica, la radical transformación de mundos antiguos en mundos nuevos están ausentes de la visión entrópica [...]” (15). Por lo tanto, la visión pos-

---

<sup>10</sup> Resultaría relevante determinar las pautas escatológicas confrontadas de las tradiciones occidentales y precolombinas –lineales unas, cíclicas las otras– para establecer en qué medida, la yuxtaposición de ambas en el territorio americano puede haber resultado en formas de representación pos/apocalíptica singular o propia. En el caso concreto de México, Octavio Paz, en *El laberinto de la soledad* (1950), ya efectuó en buena medida una exploración de esta singularidad.

moderna que nos permite relativizar paradigmas y romper con los metarrelatos tradicionales, también nos legitima para jugar con experiencias, en principio, anti-téticas. Esto sin duda ocurre con la concepción de lo regenerativo que comporta la experiencia apocalíptica a través de lo destructivo, pero, al mismo tiempo, siempre poniendo en duda la factibilidad y potencialidad de esta capacidad regeneradora. De esta dialéctica conceptual, emerge la energía crítica de lo pos/apocalíptico y se justifica también la razón por la cual: “Los modos apocalípticos de pensamiento y de expresión se intensifican durante los tiempos de perturbación social y de incertidumbre temporal” (*Ibid.*: 227).

En este sentido, pues, podemos comprender mejor que la experiencia pos/apocalíptica latinoamericana no se limite solamente a un primer período iniciático surgido del encuentro, o choque, entre Europa y la América precolombina puesto que las crisis mundiales y las singladuras socioeconómicas nacionales o locales han incrementado, a decir de muchos críticos, el interés de los literatos por recurrir a los desplazamientos narrativo-temporales en un intento según Reati (2012: 111) “de iluminar el presente a través de historias veladas, oblicuas [...], sobre todo alegóricas [aludiendo] a otras épocas ante la imposibilidad de dar cuenta narrativa de lo real.” O, siendo histórica y cronológicamente más específicas, Fabry y Logie sostienen que:

A nuestro modo de ver, el imaginario apocalíptico está presente en tantos textos de la ficción hispanoamericana posterior a 1970 porque esta tradición parece ser la única que hace justicia a la violencia de la América Latina dictatorial y posdictatorial sin que en ella se renuncie por completo a la plasmación del porvenir concebido en ese Nuevo Mundo más que en ningún otro lugar como escenario de lo novedoso. Lo que se aplica a los grandes mitos en general, es particularmente verdad para lo apocalíptico: el que se vuelva a ellos sobre todo en épocas de desorden social y cultural agudo (2010: 16).

De esta manera, la larga tradición que acompaña al “después del fin” en la literatura latinoamericana ha sido decididamente productiva en algunas naciones en las últimas décadas del XX y en lo que llevamos de siglo XXI. Los casos de las literaturas mexicana y argentina son particularmente representativos.<sup>11</sup> En la pri-

<sup>11</sup> El caso de México es paradigmático por el fuerte arraigo cultural que posee la tradición milenarista en el país y a la que recurrentemente han aludido críticos como Octavio Paz o Carlos Monsiváis. Este último, en concreto, publicó en 2009 un volumen de ensayos satíricos *Apocalipstick* basados en las estadísticas catastróficas que han ensombrecido las expectativas de desarrollo de su país natal. En lo que se refiere al contexto argentino, además de diversas coyunturas históricas que pueden haber incentivado ciertas tendencias catastróficas en el subconsciente colectivo, no hay que olvidar la marca impresa por la fecunda tradición narrativa fantástica que, desde principios del siglo XX,

mera, como indica Ordiz en su artículo “Pesadillas del futuro. Distopías urbanas en la narrativa mexicana contemporánea” (2014), se podrían incluir títulos como *Cristobal Nonato* (1987), de Carlos Fuentes; *La leyenda de los soles* (1993), de Homero Aridjis; *El dedo de oro* (1996), de Guillermo Sheridan; *Cielos de la tierra* (1997) y *La novela perfecta* (2006), de Carmen Boullosa; y, más recientemente, *Todo era oscuro bajo el cielo iluminado* (2012), de Carlos González Muñoz o *No tendrás rostro* (2013), de David Miklos. Para la segunda, cabe considerar novelas como *Las Repúblicas* (1991), de Angélica Gorodischer; *El libro de la Tierra Negra* (1991), de Carlos Gardini; *El aire*, de Sergio Chejfec (1992); *Cruz Diablo* (1997), de Eduardo Blaustein; *Los acuáticos* (2001) y *Donde yo no estaba* (2006), de Marcelo Cohen; *El año del desierto* (2005), de Pedro Mairal; *Promesas naturales* (2006), de Oliverio Coelho; o *Cadáver exquisito* (2018), de Agustina Bazterrica. Lo que unifica en buena medida estos títulos es que muchos de ellos, especialmente los más actuales, se constituyen como construcciones textuales que, a diferencia de sus antecesores en décadas previas, no traslucen, de forma general, una confrontación abierta y contestataria respecto de un contexto neoliberal, de una situación de poscrisis o de un periodo posdictatorial, sino que, sabedores ya sus autores de la vacuidad de cualquier intento de oponerse de forma eficaz a los discursos imperantes, “se trata de narraciones que tienen en común la falta de interés por los motivos del apocalipsis o por el apocalipsis en sí” (Steimberg, 2012: 128).<sup>12</sup> En términos paralelos se pronuncia Zac Zimmer al afirmar “This postapocalyptic (and post-2001) novel does not pretend to erase anything; it neither searches for nor attempts to make a clearing in the jungle. On the contrary, it pauses to contemplate the actual wastelands, and in that space it finds nothing more than the accumulated muck of an entire history” (2013: 145).<sup>13</sup>

sin duda, ha favorecido la aceptación de géneros populares no siempre bien acogidos por la crítica o el público en otros contextos.

<sup>12</sup> A lo hasta aquí señalado, cabe añadir que el uso de lo posapocalíptico en estas narrativas contemporáneas latinoamericanas no se limitará, en muchos de los casos, a diseñar escenarios dantescos de destrucción sino, como ocurre en la trilogía posapocalíptica de Rafael Pinedo, “el carácter posapocalíptico de un texto no solo se sitúa en la temática del enunciado, sino que también se plasma en el plano de la enunciación” (Oeyen, 2014: 632). En otros casos, incluso, como se evidencia de la lectura que Zimmer hace de la novela *Plop*, la perspectiva crítica adoptada de la obra resultaría aún, si cabe, más ambiciosa, representando el posapocalipsis la inversión de los mitos originarios, patrimoniales o ideológicos de toda una nación (2013).

<sup>13</sup> “Este tipo de novela posapocalíptica (y pos-2001) no pretende acabar con nada; tampoco busca ni intenta abrir un claro en la selva. Por el contrario, se para a contemplar los eriales actuales, y en ese espacio no encuentra más que el detritus acumulado de la historia” (2013: 145). (Traducción de la autora)

### 3. TOPOGRAFÍAS DE LA DESOLACIÓN: LOS CASOS DE *EL IMPOSTOR* Y *SUBTE*

La ficción posapocalíptica se caracteriza por infundir una profunda desolación en el lector o espectador. Frente a los discursos de la abundancia tecnológica y *massmediática* que analizaba Julio Ortega (1992) en los textos latinoamericanos de determinados periodos históricos –anhelo, a la postre, de lo utópico–, el modelo distópico, en especial el posapocalíptico, articula un discurso de la escasez y del desmantelamiento socioeconómico, cultural y moral más absoluto. No es ociosa aquí la mención al lector puesto que en los textos distópicos posapocalípticos es este último el resorte de la interpretación, el que acciona todas las posibilidades de la ficción. El contexto inferido previo al estado de posapocalipsis en el texto es el que, en realidad, posibilita la construcción de un cronotopo *in absentia* tan relevante como el presente en la obra; esa ausencia es, en definitiva, el extrañamiento al que se refiriese Malmgren (1991). Lejos pues, resultan ya los tiempos en los que las denominadas como distopías clásicas o fundacionales (*Nosotros, Un mundo feliz, 1984* o *Fahrenheit 451*), construían alegorías políticas y sociales que apuntaban de forma directa a un tiempo y a un espacio fácilmente identificables y con una vocación abiertamente denunciadora y, a la postre, reformadora (Becerra, 2016: 269). Las distopías posapocalípticas que en este estudio nos ocupan, siguiendo la datación de Zimmer, se sitúan en la transición hacia el periodo pos-2001 y comparten, aunque en distinta medida, la construcción de atmósferas donde la desolación y la imposibilidad de pervivencia para una sociedad civilizada es manifiesta.

Considerando las particularidades del cronotopo distópico y pos/apocalíptico, su esencia, como ya se ha venido apuntando, radica en el juego de deslocalización temporal y, particularmente, espacial.<sup>14</sup> Es, en este punto, donde el presente análisis se va precisamente a enfocar. El apocalipsis y su consiguiente estadio posapocalíptico pueden acontecer, como tantas veces lectores y espectadores han presenciado, en cualquier punto de nuestro planeta o, incluso en localizaciones extraterrestres.<sup>15</sup> No obstante, hay espacios que resultan más idóneos para plasmar,

<sup>14</sup> Sin embargo, conviene tener en cuenta que cada narrativa posee sus propias singularidades. Así, por ejemplo, Alejo Steimberg llevó a cabo un relevante análisis de las coordenadas que, a la vez que posibilitan la distancia propia de lo ciencia ficcional respecto de lo narrado, lo posicionan y hacen identificable en algunas narrativas distópicas argentinas recientes recurriendo a sutiles marcas culturales, idiomáticas y geográficas (2012: 143-144).

<sup>15</sup> Recordemos la ubicación de *Crónicas marcianas* (1950) de Ray Bradbury en el planeta rojo que, aunque *stricto sensu* no puede ser catalogada como distopía, contiene elementos que la relacionan con esta última.

con toda intensidad, la catástrofe que implica el fin de todas las cosas. Sin duda, la ciudad, el emplazamiento donde, hoy en día, se sitúa el mayor porcentaje de habitantes en todo el planeta,<sup>16</sup> parece el más sugerente:

En la literatura de anticipación universal pareciera existir cierto especial deleite por describir el colapso de las ciudades y de todo lo que ellas representan como *locus* de la (in)civilización. [...] Para Davis, inferir una lección moral o política de la catástrofe urbana es parte de la tradición apocalíptica misma, y como es de prever su auge coincide con los periodos de mayor pesimismo político (Reati, 2006: 91).

Asimismo, Reati, en su clasificación de lo que denomina las “ciudades futuras”, incluye entre ellas a la ciudad posapocalíptica a la que caracteriza como un espacio donde los escritores tienden a explotar el reconocimiento-extrañamiento de lugares y objetos icónicos, reconocibles para el lector, pero imprimiendo un grado de extremo contraste sobre ellos, normalmente un nivel de degradación y de destrucción que tiñe de paradójica inverosimilitud o incredulidad la reconstrucción de los parajes identificables (*Ibid.*: 124). Dando un paso más allá de esta concepción de lo urbano como localización especialmente idónea para la recreación del posapocalipsis, Domingo (2008: 68) considera que la diada centro-periferia que marcó la construcción topográfica de tantas distopías clásicas<sup>17</sup> pasa a constituirse en las formas distópicas contemporáneas como un territorio deslocalizado. La catástrofe resulta ya tan universal que tienden a desaparecer los hitos identificativos obvios o estos carecen ya de relevancia real; se difuminan, pues, las fronteras entre centros y márgenes.

Así, si algo caracteriza las hecatombes naturales o tecnológicas, explicitadas o no, en un texto posapocalíptico, es destruir o malograr, en primer lugar, el espacio público y/o el espacio natural. La impresión más palpable que nos evoca un relato de una realidad posapocalíptica es, precisamente, la desolación de los parajes descritos. De hecho, ese es uno de los componentes centrales en cualquier narrativa del género: la escenificación de la destrucción de ámbitos conocidos o similares a los presentes en nuestra realidad extratextual. El posapocalipsis sobreviene, generalmente, por los excesos tecnológicos o científicos o el impacto tóxico irreversible.

---

<sup>16</sup> En 2017, el 54% de la población total del planeta según datos del Banco Mundial.

<sup>17</sup> Narrativas como las citadas *Nosotros*, *Un mundo feliz*, *1984* o *Fahrenheit 451*, entre otras, contraponen el poder represor de una autoridad omnímoda y central y los intentos subversivos de individuos o colectivos marginales. Este simbolismo se traduce, en algunos casos, en una topografía contrastiva entre centros y periferias urbanas o entre urbe y campo.

ble sobre el medio ambiente o, en muchas narrativas, por cataclismos innominados pero de los que podemos imaginar su naturaleza y, en general, clasificar dentro de estas dos causas mencionadas. La consecuencia, casi siempre es el declive drástico de una población, por enfermedad, hambre, o fruto de la violencia que se desata, en formas diversas, entre los supervivientes a la catástrofe, lo que suele acercar la ficción posapocalíptica al concepto de *demodistopía* de Domingo (2008). La naturaleza y los espacios antaño concebidos por el ser humano para su existencia cotidiana y disfrute resultan arrasados, aspecto este que permite, en muchos casos, la lectura de este tipo de narrativas desde el ángulo de la ecoficción o de la recientemente denominada “cli-fi”.<sup>18</sup>

Pero no es el propósito de este trabajo revisitar especulaciones sobre la proyección espacio-temporal, a nivel macroscópico, en los textos seleccionados, o trazar otras alternativas, sino el atender a un aspecto espacial que, por su sutileza, suele ser omitido en las lecturas teóricas. Nos referimos, en concreto, al complejo y paradójico juego que, tanto en *El impostor* como en las tres novelas de Pinedo, y en otras muchas del género, en las propias tramas, se establece entre espacios externos e internos, entre lo público y lo privado, entre el afuera y el adentro, entre lo próximo y lo alejado. Es decir, de esta manera, observamos cómo, en medio de la devastación y anomía generalizadas que ilustran estas narraciones y de la aparente inanidad que caracteriza el impulso narrativo –ya no pueden existir expectativas realistas en un mundo que ha tocado a su fin– existen patrones topográficos identificables, que permiten al lector establecer categorías relativamente firmes, trazar mapas simbólicos para desenvolverse en la turbiedad del caos y de la deconstrucción de principios más absoluta. Pero previamente a adentrarnos en el análisis de la construcción de una topografía singular en medio de la destrucción, conviene señalar, algunas particularidades sobre el aspecto temporal de las dos narrativas que aquí nos conciernen.

*El impostor* y *Subte* son, pese a todas sus similitudes, dos novelas que deben ser leídas en clave muy diversa en lo que se refiere a su ubicación temporal. Partiendo ambas de un contexto posapocalíptico ya instaurado desde el inicio de la narración,<sup>19</sup> *El impostor* responde al patrón clásico de un apocalipsis recientemente sobrevenido y cercano a la contemporaneidad del lector; el D.F. donde se contextualiza el texto es perfectamente reconocible con sus frecuentes, casi obsesivas,

<sup>18</sup> Del inglés “climate fictions”; este término ha sido popularizado por el crítico Adam Trexler en su estudio *Anthropocene Fictions. The Novel in a Time of Climate Change* (2015).

<sup>19</sup> Una tendencia de la narración distópica, más si cabe de las de carácter pos/apocalíptico, es su apertura *in medias res*.

referencias viarias, alusiones a monumentos, zonas de la ciudad, cadenas de supermercados, marcas comerciales y, sobre todo, a modos de vida homologables a los de cualquier lector actual. Los frecuentes evocaciones del protagonista y otros personajes de un pasado preapocalíptico nos acercan a una sociedad como la nuestra. *Subte*, en cambio, carece de toda marca temporal que nos ayude a situarnos en un mundo que nos resulta particularmente ajeno por remitirnos a una posapocalipsis largamente instaurado. En esta línea, la trilogía de Pinedo, resulta particularmente ominosa: todas sus novelas desfamiliarizan hasta el extremo nuestras referencias cronológicas conocidas pero, al mismo tiempo, nos resitúan en un estadio temporal futuro tribal y de involución social, cultural, lingüística y tecnológica regido por tabúes y mitos que rompen con los principios éticos que hoy día consideramos esenciales y deseables.

Ocupándonos ya plenamente de aspectos relativos a la territorialidad y lo espacial, en *El impostor*, el origen de la catástrofe que ha arrasado la humanidad, y a todo ser viviente excepto a las plantas, es especulado por uno de los personajes, un doctor en medicina, que consigue relacionar una misteriosa epidemia de hepatitis con un posterior virus letal, de creación artificial, que exterminaría a todos aquellos que no sufrieron la enfermedad hepática previamente. El resultado, en el caso de la trama que se dibuja en esta obra, es un México D.F. prácticamente intacto estructuralmente, pero poblado por objetos descontextualizados y anacrónicos y los restos incorruptos de los muertos repentinamente el Día del Trabajo, en que sobrevino la gran mortandad:

Báez se enfiló por Puebla, sorteando el chevy que daba un eterno y monstruoso beso a un poste de luz. Miró a su interior, solo para comprobar que la calavera del conductor seguía, ahí, sonriente, como todos los días. Dio vuelta en Sonora y se sumergió a toda velocidad en la penumbra del puente del Circuito Interior. [...] Se procuró un descanso para decidir y se entretuvo mirando una lona que ondeaba patéticamente el anuncio de una oferta de computadoras, como si fuera una valiosa reliquia (10).

*Plop*, *Frío* y *Subte*, por su parte, representan un epítome de la “destrucción de la cultura”, como definió su propio autor (Friera, 2006), pero, a su vez, lo que, como lectores, más despierta nuestro horror, son los escenarios de completa aniquilación que se nos perfilan en las tres obritas. En ninguno de ellos somos sabedores de una ubicación cartográfica concreta, pero, precisamente, la deslocalización, transmite una poderosa y aterradora sensación de universalidad. La trama de *Plop* se desenvuelve en planicie una cenagosa y socialmente tribalizada cubierta de infinidad de

despojos y restos, ya inservibles, de una sociedad de consumo extinguida; *Frío* nos sitúa ante un gélido escenario en un páramo donde se encuentra el convento en el cual se refugia y sobrevive la anónima protagonista y las ratas que se convertirán en su particular feligresía; en el caso de *Subte*, el título nos evoca las entrañas del metro de Buenos Aires, donde, tribalmente, a resguardo de un sol exterior que se insinúa mortífero, conviven grupos humanos que, habida cuenta del largo tiempo que parecen haber permanecido en el lugar, incluso han desarrollado características físicas evolutivas de adaptación al medio. Si en *Plop* contamos con una descripción de un mundo en pedazos, en *Subte* no sabemos nada del mundo de afuera, ni siquiera aparece mencionada su existencia más allá del sol que se cuele por los orificios que se abren al exterior; es más, lo que resulta más inquietante es que sus personajes no parecen siquiera guardar memoria de ese espacio externo: solo son conscientes de su universo subterráneo. Son sociedades y personajes, los de Pinedo, amnésicos y sin referentes históricos, en los últimos estadios de regresión cultural, de involución a la barbarie, donde las referencias al mundo preapocalíptico se convierten en acertijos, en destellos crípticos de un mundo perdido para siempre:

El viejo Birm había dicho: “uno va por el túnel, encuentra el cuarto pequeño, entra, los cables se cortan por el peso el cuarto se cae, uno se muere. Eso es un ascensor”. Hablaba raro el viejo Birm. Decían que no había nacido en la tribu, que llegó ya grande. Ella no sabía de dónde venía, nunca lo había preguntado, aunque decían que no hablaba del tema. Pero por eso, porque no era de la tribu, se llamaba Birm, y no Birmo. Ellos se reían, decían que tenía nombre de hembra, no de varón. Pero al viejo parecía no importarle (22).

En *El impostor* las calles pobladas de coches abandonados, los supermercados y negocios asaltados, los monumentos identificativos del D.F. en proceso de ruina son, como se mencionaba anteriormente, ecos de un mundo similar al que, como lectores, conocemos; en *Subte*, la perspicacia evocadora de Pinedo, desata nuestra imaginación y nos permite, solo aventurar, un espacio exterior esquilado por un sol inclemente y por, quizá, alguna otra catástrofe sobre la que solo podemos teorizar extratextualmente. En cualquiera de los casos, pese a la diferencia obvia entre los escenarios de ambas novelas, en las dos se repite un patrón: lo exterior representa el peligro máximo; los interiores proveen refugio físico y espiritual. Gustavo Báez, el protagonista de la novela de Malpica, recorre las calles desiertas del D.F. en unos patines para aprestar su paso ante potenciales asaltos de violentos vagantes o de grupos organizados, los “topos”, que han establecido sus cuarteles

centrales en las líneas y estaciones del otrora transporte metropolitano de la ciudad. Por su parte, Gustavo, encuentra su único solaz diario en el apartamento que ocupa, donde mantiene sus reservas de alimento y sus pertenencias y, también, en el apartamento de su amigo, el doctor Estrada, y de Marta, la que representará su última fantasía de una vida amorosa en pareja. Estos dos últimos refugios interiores, en particular, se convierten, en contraste con el amenazador y yermo exterior, en lugares donde el tiempo pasado, pre-apocalíptico se ha detenido en una suerte de remanente de protección humano y cultural:

Antes de llamar a la puerta, revisó que todo estuviera en buen estado y dentro del morral. El par de coca-colas, los jugos, el vino, las aceitunas, las latas de conservas y los veinte conciertos de violín que pudo encontrar, en cassette, intactos en Liverpool. Sabía que sería un buen día. Sabía que los topos podrían sacudir el planeta desde el subsuelo y detonar un sismo si querían. El mundo, allá afuera era de ellos; con su luz y su sombra. Con su inútil abundancia y su pródiga miseria. El león de la aldaba sonreía ahora. Ya no era un intruso el que traspondría la puerta (92).

En el caso particular de *Subte*, generalizable a *Frío*, no solo el subterráneo se ha transformado en el área de supervivencia de esta poshumanidad, sino que, a su vez, dentro de estos espacios bajo tierra, también los niveles de protección van en orden decreciente desde lo interior a lo exterior. El núcleo donde vive la tribu de la protagonista, Proc, aparece retratado como una ubicación segura, mientras que el alejamiento de dicho lugar devendrá en un entramado de túneles laberínticos y vías abandonadas en que acecha el peligro de lobos furiosos y hambrientos: “Nunca había pensado en afuera. Nunca se le había ocurrido que iba a estar lejos de la tribu, que iba a estar sola, que iba a estar colgada, sin saber qué hacer, sin saber cuánto iba a aguantar” (22).

Pero la oposición seguridad-peligro asociada a lo interno y externo no finaliza aquí en esta novela. La huida de los lobos de la embarazada Proc la lleva, en una evocación a la *Máquina del tiempo* (1895) de H.G. Wells, a internarse en los territorios más profundos del subte, que su tribu no puebla, y que la precipitarán hasta un espacio de completa oscuridad, ocupado por otro grupo humano, “los ciegos” que, desprovistos del sentido de la vista, sobreviven apoyándose en su uso del tacto y del oído. Este grupo, al igual que al que pertenece Proc, practica ritos y costumbres de extrema segregación social y crueldad, aunque ya están tan distanciados culturalmente de los pobladores del espacio superior, que su lenguaje y tradiciones poco parecen tener que ver entre sí:

Lo más difícil de explicar para Proc era todo lo que tenía que ver con la visión, con la luz. Hasta que se dio cuenta de que si en lugar de decir “ver” decía “escuchar” Ish comprendía. [...] Se horrorizó cuando se enteró de que [los ciegos] no tenían ceremonias de apareo, que podían hacerlo en cualquier momento, cuando tenían ganas. Pero solo hombres con mujeres. Varones con varones o hembras con hembras estaba mal, era castigado, los que lo hacían no merecían vivir (55, 56).

En *El impostor*, aunque Gustavo se aferra a las posibilidades que aún le ofrece el D.F., acabará por unirse a la ilusión del doctor y Marta de huir, hacia el exterior, hacia un supuesto espacio promisorio rural en Querétaro. Nunca lo consigue, perece a manos de la violencia entre clanes supervivientes en disputa antes de poder siquiera vislumbrar su escapada de la ciudad. Solo, a través de un breve epílogo, se nos traslada años después, y se nos hace conocedores de la supervivencia de Marta y de su ahijada María Fernanda, quizá la única mujer sobre el planeta que, en principio, no sufriría esterilidad como efecto colateral de la pandemia letal. Esta aparente llamada a la esperanza choca con la última reflexión de la muchacha que, sorprendentemente, anhela el retorno a la ciudad que conoció en su infancia:

Ojalá [Marta] pronto se desarraigue de la nostalgia y podamos regresar a la Ciudad. En muchas ocasiones tengo curiosidad por las imágenes que acompañan a mis propios recuerdos. Las calles, los grandes edificios, la diversidad en los escaparates, en los grandes anuncios comerciales. Los monumentos, los inútiles faroles, las bancas, los parques (195-196).<sup>20</sup>

Lo mismo, desde otra perspectiva, ocurre en *Subte*: la localización del camino de regreso al hogar de su tribu para Proc, paradójicamente, no representa la salvación, se trata de un juego engañoso, ilusorio. En primer lugar, accidentalmente, pierde a su amiga de las profundidades, Ish, en su escapada hacia arriba. Y, tras su parto en solitario, que contradice los tabúes animistas de la tribu que esperan que una madre dé su vida en el momento del nacimiento para permitir la transmigración del alma a su descendiente, pasa a transformarse, en conciencia, en un animal, en una perra que amamanta a los niños de la tribu:

---

<sup>20</sup> María Fernanda, por lo tanto, representa una generación ya plenamente posapocalíptica, que no siente nostalgia por los tiempos previos a la aniquiladora enfermedad aunque, a diferencia de las sociedades tribales de *Subte*, aún guarda una conciencia de lo que distingue al ser humano y posee un sentido del devenir histórico: “Desde que murió el anciano que vivía en la iglesia a veces pasan semanas en que no nos decimos palabra. Tal vez el lenguaje sea una de esas cosas que también entrarán en desuso. Tal vez, la gente” (196).

Pasan los días. Le cuesta tomar el agua sin usar las manos. Las rodillas y las manos tienen callos. Acostumbrarse a las ratas crudas y al resto de la comida de los perros fue difícil. Diariamente le traen a Proc y a otros entenados más para alimentar. Ella frota su cabeza en agradecimiento contra las piernas de los humanos (92).<sup>21</sup>

En definitiva, sobrevive a su peripecia externa, a la escapada al exterior, pero no a los tabúes y rituales de su pueblo, que la instan a perder su humanidad. En el D.F. de Malpica los espacios internos son igualmente ilusorios, dependientes de los víveres y los objetos de un cada vez más peligroso e implacable mundo exterior. El campo, fuera del D.F., donde se asientan Marta y María Fernanda, constituye un resguardo, pero, a la postre, representa una posibilidad de pervivencia ficticia en un mundo donde los seres humanos han perdido su capacidad reproductiva; así lo confirma la propia María Fernanda: “Anoche tuve mi primera menstruación [...]”. No he visto un muchacho en más de tres años, y ella me ha prohibido abandonar el rancho sin su compañía. Así que no veo la necesidad de este periódico tributo de sangre, no veo la necesidad de este vestigio del pasado” (195). Y, si anteriormente mencionábamos que *El impostor* establece una relación con lo espacial muy diversa de *Subte*, remitiendo al lector a espacios reconocibles de México D.F., finalmente, somos conscientes de que este simbolismo es fútil: en el momento en que la humanidad se encuentra al borde de la extinción global, la totalidad de los espacios humanos se igualan en una idéntica cartografía de la destrucción, carente de fronteras. La ciudad, sus escombros, sea en una versión reconocible, como en el texto de Malpica, o en las alusiones veladas a Buenos Aires en la obra de Pinedo, son ya lugares anónimos: no existe memoria en *Subte*; pronto dejará de existir la humanidad en *El impostor*.

Esta estrategia de recreación espacial entre el adentro y afuera, como en principio se exponía, es común en las narrativas posapocalípticas. Solo hay que recordar cómo, en las peripecias de un padre y su hijo en medio de una devastación y aniquilación absolutas en *The Road* (2006) del estadounidense Cormac McCarthy, el único espacio que representa un paréntesis de salvación momentáneo se identifica con un búnker subterráneo donde hallan alimentos y diversas provisiones y también, en la lejanía del recuerdo, con el hogar familiar donde resistieron tras el cataclismo, antes de lanzarse a recorrer un mundo desolado. En una narrativa pos-

---

<sup>21</sup> No concierne al tema principal de este análisis, pero conviene señalar que, *Subte*, a diferencia de *Plop* y *Frío* cuyos protagonistas fallecen a causa de un ajusticiamiento y de un suicidio respectivamente, se ha interpretado como poseedor de un inusitado final “feliz” ante la supervivencia de Proc. Como en todo lo relacionado con las construcciones distópicas, este falaz giro de la narración no anticipa expectativa positiva alguna, sino la prolongación de un presente sin futuro.

tapocalíptica más reciente, *La rendición* (2017), del español Ray Loriga, la espera en un hogar sobrio, pero acogedor, constituye el último recuerdo cordial y motivador para su protagonista antes de ser empujado, junto con su familia, a la existencia obligada hacia una ciudad transparente, panóptica, de resonancias orwellianas y huxlianias. Son refugios, como en el caso de *El impostor* y *Subte*, sin embargo, también ilusorios, en mundos completamente devastados: afuera y dentro, ambas localizaciones se han fusionado en una idéntica correspondencia espacial, sin solución de continuidad.

#### 4. CONCLUSIONES

¿Qué representa la protección o el amparo en una narración posapocalíptica? ¿Cómo se puede concebir el sosiego y el bienestar en un mundo irreversiblemente asolado? La respuesta, a la vista de las narrativas aquí consideradas, es que es inconcebible. La esencia de la ficción posapocalíptica, su razón de ser, es exponernos a las consecuencias científicas, sociales, culturales o medioambientales definitivas de una catástrofe ya inevitable. Los espacios que dentro de la narrativa, de alguna manera, cumplen la función de cobijo y de contraposición a la barbarie externa, se prueban quiméricos ante el desastre imperante. En *Subte* el exterior es inhabitable, pero el interior habitado es una suerte de descenso a los infiernos de la humanidad como especie. Lo mismo, desde otros ángulos, puede decirse de *Plop* y *Frío*; no hay refugio ni esperanza en la trilogía de Pinedo. En *El impostor*, con su proyección futura más cercana a nuestra contemporaneidad, nos identificamos con el individuo capaz de mantener un grado de ética y de respeto al prójimo, de preservar un espacio propio, incontaminado por la desolación de afuera. Pero su fin, veremos, no será mejor que el de aquellos otros humanos que se lanzan en una carrera desenfrenada por la supervivencia a cualquier coste. De nuevo, paradójicamente, observamos que, en este tipo de ficción distópica, en la devastación generalizada que la caracteriza, hasta los más pequeños espacios están dotados de una significación trascendental. Se hace así equiparable la construcción de la topografía posapocalíptica con una suerte de zona heterotópica posmoderna (McHale, 1987: 45), donde se yuxtaponen experiencias espaciales incompatibles en sí mismas y, por ello, cargadas de una profunda significación. Esta se relacionaría con las contradicciones que engendran nuestros tiempos y que tan fielmente refleja la ficción distópica contemporánea producida, en las últimas décadas, en la tradición hispanoamericana.

## 5. REFERENCIAS

- BANCO MUNDIAL (2018). “Población rural (% de la población total)”. Accesible en la dirección <<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS>> (Acceso: 29/07/2018).
- BAUDRILLARD, J. (1981). “Two Essays [“Simulacra and Science Fiction” y “Ballard’s Crash”]”, *Science Fiction Studies*, 18(55), pp. 309-320.
- BECERRA, E. (2016). “De la abundancia a la escasez: distopías latinoamericanas del siglo XXI”, *Cuadernos de literatura*, XX(40), pp. 262-275.
- BERGER, J. (1999). *After the End. Representations of Post-Apocalypse*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DELAFOSSÉ, É. (2015). “Variaciones posapocalípticas en la trilogía de Rafael Pinedo: *Plop, Frío, Subte*”, en Inés Ordiz Alonso-Collada y Rosa María Díez Cobo (eds.), *La (ir)realidad imaginada: Aproximaciones a lo insólito en la ficción hispanoamericana*. León: Universidad de León, pp. 125-133.
- DÍEZ, J. y MORENO, A. (eds.) (2014). *Historia y antología de la ciencia ficción española*. Madrid: Cátedra.
- DOMINGO, A. (2008). *Descenso literario a los infiernos demográficos*. Barcelona: Anagrama.
- FABRY, G. y LOGIE, I. (2010). “Los imaginarios apocalípticos en la literatura hispanoamericana contemporánea (s. XX-XXI). Una introducción”, en Geneviève Fabry, Ilse Logie y Pablo Decock (eds.), *Los imaginarios apocalípticos en la literatura hispanoamericana contemporánea*. Berna: Peter Lang.
- FRIERA, S. (2006). “Rafael Pinedo. Argentina ayuda mucho al pesimismo”, *Página/12*. Accesible en la dirección: <<https://tinyurl.com/yab4ldz6>> (Acceso: 24/07/2018).
- HONORES, E. (2017). *Fantasma del futuro. Teoría e historia de la ciencia ficción (1821-1980)*. Lima: Polisemia.
- JAMESON, F. (2005). *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Londres: Verso.
- KURLAT ARES, S. (2017). “Entre la utopía y la distopía: política e ideología en el discurso crítico de la ciencia ficción”, *Revista Iberoamericana*, LXXXIII(259-260), pp. 401-417.
- LÓPEZ-PELLISA, T. (ed.) (2018). *Historia de la ciencia ficción en la cultura española*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- MALMGREN, C.D. (1991). *Worlds Apart: Narratology of Science Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

- MALPICA, A. (2001). *El impostor*. México D.F.: La mosca muerta.
- McHALE, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. Londres: Routledge.
- MONSIVÁIS, C. (2009). *Apocalipstick*. México D.F.: Penguin.
- MORENO, A. (2013). *Teoría de la literatura de Ciencia Ficción. Poética y Retórica de la Prospectivo*. Madrid: Sportula.
- MUZZIOLI, F. (2007). *Scritture delle catastrofe*. Milán: Meltemi.
- OEYEN, A. (2014). “Hacia una (est)ética del posapocalipsis en la narrativa argentina posdictatorial”, *Revista Iberoamericana*, LXXX(247), pp. 631-651.
- ORDIZ, J. (2014). “Pesadillas del futuro. Distopías urbanas en la narrativa mexicana contemporánea”, *Bulletin of Spanish Studies*, 91(7), pp. 1043-1057.
- ORTEGA, J. (1992). *El discurso de la abundancia*. Caracas: Monte Ávila.
- PARKINSON ZAMORA, L. (1989). *Narrar el apocalipsis: La visión histórica en la literatura estadounidense y latinoamericana contemporánea*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- PINEDO, R. (2011a). *Plop*. Madrid: Salto de Página, 2002.
- PINEDO, R. (2011b). *Frío*. Madrid: Salto de Página.
- PINEDO, R. (2012). *Subte*. Madrid: Salto de Página.
- POZUELO YVANCOS, J.M. (2016). “Formas de la distopía: Isaac Rosa, Lara Moreno y Andrés Ibáñez”, *Ínsula*, 855-836, pp. 8-11.
- REATI, F. (2006). *Postales del porvenir: La literatura de anticipación en la Argentina neoliberal (1985-1999)*. Buenos Aires: Biblos.
- RETAMAL, C. (2016). “Distopía y nihilismo. De la utopía como tiempo de la esperanza a la distopía como tiempo del fin”, *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Accesible en la dirección <[http://www.ub.edu/geocrit/xiv\\_christianretamal.pdf](http://www.ub.edu/geocrit/xiv_christianretamal.pdf)> (Acceso: 24/07/2018).
- RUIZ GARZÓN, R. (ed.) (2014). *Mañana todavía. Doce distopías para el siglo XXI*. Barcelona: Fantasy.
- SALDÍAS ROSSEL, G. (2015). *En el peor lugar posible: teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa tardofranquista española (1965 – 1975)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SALVIONI, A. (2013, Julio). “Lo Peor ya ocurrió. Categorías del Postapocalipsis hispanoamericano: Alejandro Morales y Marcelo Cohen”, *Altre Modernità de la Università degli Studi di Milano*. DOI: <<https://doi.org/10.13130/2035-7680/3095>>.

- STEIMBERG, A. (2012). “El futuro obturado: el cronotopo aislado en la ciencia ficción argentina pos-2001”, *Revista Iberoamericana*, LXXVIII(238-239), pp.127-146.
- SUVIN, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. Berna: Peter Lang.
- TREXLER, A. (2015). *Anthropocene Fictions: The Novel in a Time of Climate Change*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- ZIMMER, Z. (2013). “Barbarism in the Muck of the Present: Dystopia and the Postapocalyptic from Pinedo to Sarmiento”, *Latin American Research Review*, 48(2), pp. 131-147.



# LA CIUDAD Y SU IMAGEN<sup>1</sup>

## THE CITY AND ITS IMAGE

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.04>

MARSCIANI, FRANCESCO  
UNIVERSIDAD DE BOLONIA (ITALIA)  
Professore Associato confermato  
Código ORCID: 0000-0002-2987-0697  
francesco.marsciani@unibo.it  
Recibido: 21/02/2019  
Aceptado: 03/09/2019

**Resumen:** El capítulo titulado “La ciudad y el deseo III”, en *Las ciudades invisibles*, de Italo Calvino, sirve como punto de partida para un ejercicio de Semiótica, en el que se descubre una imagen doble, la imagen de la alteridad, a partir de la imagen de la ciudad. Despina es una ciudad-espejo, una ciudad-telón, un “topos” fronterizo y hasta paradójico, que instala dos puntos de vista paralelos y simétricos, lo que permite al semiólogo razonar acerca de la alteridad, de la intersubjetividad y de los efectos de sentido que suscitan la participación de los actores en la instauración de una dinámica tensiva.

**Palabras clave:** Semiótica, Alteridad, Frontera, Actor, *Las ciudades invisibles*.

**Abstract:** The chapter entitled “The city and the desire III”, from *The invisible cities* by Italo Calvino, has been chosen as the referent for this exercise of Semiotics. So, we can find on this text the double image of a town: the image of the otherness. Despina is a city-mirror, a city-curtain, an impossible and paradoxal “topos” situated on a frontier, which builds a double, parallel and symmetrical point of view. In consequence, the Semiotician is able to reflect about concepts such as “otherness”, “intersubjectivity”, or the set of “effects of sense” which can be developed by the involvement of the actors into a tensive dynamic.

**Key words:** Semiotics, Otherness, Frontier, Actor, *The invisible cities*.

Pretendo dedicar a mi amigo Eric Landowski, a su semiótica (que con el tiempo se ha convertido en socio-semiótica, pero que ha sido semiótica *tout court*

---

<sup>1</sup> Este trabajo se publicó por primera vez en el volumen editado por Anna Claudia De Oliveira (2013): *As interações ensíveis: Ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. La traducción del original en italiano al español para CAUCE, la ha llevado a cabo Manuel A. Broullón-Lozano, con la colaboración de Maria Francescatti, y el siempre sabio y oportuno consejo del autor, Francesco Marsciani, a quien la redacción de esta publicación científica agradece su generosidad.

tanto antes como después de la “rue de la Chaise”, a su capacidad de leer las sutiles tramas del sentido en las interacciones sociales, y a su sensibilidad de maestro de la que he aprendido tanto) una lectura de un fragmento de Italo Calvino, de una de sus *Ciudades invisibles*, de las que el mismo Eric ha escuchado y discutido una presentación oral parcial.

Dos razones al respecto:

- a) la primera es el intenso recuerdo que conservo de cómo mi encuentro con Eric coincidió con el descubrimiento de los pliegues imprevisibles de una ciudad en la que aprendía a desenvolverme, poco a poco, al inicio de los años ochenta. Eric me hizo correr a una velocidad increíble por los bulevares parisinos, a bordo de su Alfa Duetto; me hizo conocer el restaurante chino más grande que se pueda imaginar cerca de la place d’Italie, me impuso caminar a pie todos los miércoles después del almuerzo por la rue Monsieur le Prince, a través del Jardin de Luxembourg y la avenue de l’Observatoire, hasta el boulevard Arago, para asistir a la sesión semanal del Seminario de Greimas; me enseñó la maduración hasta el ennegrecimiento y casi la petrificación del Camembert y su degustación nocturna prolongada, me mostró el campo los domingos, con la poda de los manzanos. Después, Eric también me hizo conocer otras ciudades más lejanas y a otras personas; y sus análisis me facilitaron la comprensión de la densa red de las relaciones inter-humanas.
- b) la segunda es la dimensión imaginaria que el fragmento de Calvino atribuye a la visión de la ciudad, y a la revelación de que toda interacción está sometida a una producción constitutiva de simulacros que llenan y substantian cada representación de lo otro. De manera indirecta pero incisiva, creo, el fragmento de Calvino pone en escena a su modo una problemática típicamente interactiva, incluso si quizás no está directamente declinada en clave “social”, por todo aquello que apunta hacia una forma, entre otras, de la emergencia del valor de sí y de la otredad, de las proyecciones recíprocas y respectivas, de la integración de lo otro en una tensión conjuntiva propia –y por tanto narrativa–, sea ésta programada o casual, a la manera del contagio, o al de aquel otro modo del conflicto. Los actores de la ciudad calviniana son actores que se definen recíprocamente sobre un espacio abstracto que los involucra y determina, condición ejemplar del compartir en el sentido de nuestras existencias múltiples.

\*\*\*

De dos maneras se llega a Despina: en barco o en camello. La ciudad se presenta diferente al que viene de la tierra y al que viene del mar. (Calvino, 2008: 29)

Despina es una ciudad de confín, pero sobre todo, es una ciudad pantalla, una ciudad telón, el soporte doble para experiencias visuales que se valen de su aparecer sobre una superficie de emergencia con el fin de trascender el límite: experiencias de la visión que son experiencias de la imaginación.

Despina aparece desde dos puntos de vista posibles y alternativos: los de sendos desiertos situados en un confín, desde donde emerge la silueta de la ciudad. De una parte, el desierto de tierra, arena, sol y dunas; del otro lado, el desierto del mar, agua salada, sol y olas todas iguales. El viajero avista la ciudad en el horizonte desde ambos desiertos, mientras se acerca a ella. Su visión se asocia a un movimiento del deseo, que moviliza a la razón y toma forma desde una modalidad de espera. Esta consiste en proyectar más allá de la pantalla visible las figuras de un mundo, por lo demás, rico, abigarrado y denso de una vida que el desierto de donde el viajero procede, no conoce.

Las dos ciudades, vistas desde dicho puntos de vista diversos y opuestos, son, en efecto, dos ciudades de distinta fisionomía; dos ciudades que parecen presentarse como si, efectivamente, no fueran las dos caras de la misma Despina, sino dos mundos. O mejor dicho, dos portales hacia mundos incompatibles entre sí.

Así, para la ciudad vista desde la tierra:

El camellero que ve despuntar en el horizonte del altiplano los pináculos de los rascacielos, las antenas radar, agitarse las mangas de ventilación blancas y rojas, echar humo las chimeneas, piensa en un barco, sabe que es una ciudad pero la piensa como una nave que lo sacará del desierto, un velero a punto de partir, con el viento que ya hincha las velas todavía sin desatar, o un vapor con su caldera vibrando en la carena de hierro, y piensa en todos los puertos, en las mercancías de ultramar que las grúas descargan en los muelles, en las hosterías donde tripulaciones de distinta bandera se rompen la cabeza a botellazos, en las ventanas iluminadas de la planta baja, cada una con una mujer que se peina. (Calvino, 2008: 29)

Esta es la Despina del camellero: una nave pronta para zarpar que se perfila desde lejos sobre el borde de aquella tierra que, durante días y días, su caravana ha atravesado, en el vacío de un horizonte siempre idéntico. Es precisamente este vacío el que ha cargado la mirada del camellero con una espera exorbitante, y no tanto su conciencia, que bien sabe se trata de una ciudad. Una mirada o un

impulso encaminados a construir la forma imaginada de un objeto de deseo, una embarcación situada antes y después aquellos mundos a los que podría conducir. Es un vacío que acumulándose desmesuradamente de otro vacío, se carga de tensión hacia la plenitud; plenitud de figuras, de colores, de sonidos que tierras lejanas prometen. Así la plenitud se vuelve legible en virtud de su disponibilidad para acoger catálogos de imágenes o listas de figuras posibles –más posibles que ciertas, más deseadas que queridas–. En la forma de la lista o del catálogo –puertos, mercancías de ultramar, tabernas, botellas y cabezas, pero sobre todo, ventanas y mujeres–, lo posible imaginado se desgrana como un rosario: constituye la preñancia de una sucesión de lugares que se ofrecen, o mejor dicho, se ponen a disposición para su investidura imaginaria, para la conquista de lo otro, de lo diverso e ignoto en contraste con lo nunca visto; un increíble pero nítido mundo nunca visto. La ciudad es navío en el sentido de que no sólo promete otros mundos, sino que ya es otro mundo. Es ciudad más que embarcación; es un mundo poblado, bullicioso y hormigueante frente al desierto que ha quedado atrás, situado contra este, con pináculos que se elevan hacia el cielo contraviniendo la planicie horizontal en que se subsiguen las dunas.

Un hombre de tierra se imagina marinero, hombre de mar antes que de arena, gracias a aquella pantalla que aparece en el horizonte donde el desierto termina o se agota sobre su propio borde. Así es que dicho borde, liberado del peso de aquella arena, de las sombras curvas y largas que se forman al anochecer, aligerado en su propio desvanecimiento, puede transformarse en una imagen proyectada sobre la pantalla del deseo. Puede devenir otro: el opuesto formado por una vertical, por un sobreelevado hacinamiento de líneas y vetas sin profundidad, por una muralla almenada que como una superficie pintada se deja perforar en una suerte de ruptura de la perspectiva. En aquel espacio las dunas tienden a moverse: devienen olas encabalgadas más que sucesivas y se desplazan sobre el horizonte en lugar de señalar un perfil. Las olas producen la impresión de un mundo de verdad diverso; un mundo que oscila, tiembla y ondea, hasta que no llegan al muelle de desembarque, hasta que el movimiento no se detiene. Y por ahí, en uno de tantos puertos posibles, están aquellos otros mundos poblados de cosas, de colores, de mujeres que se peinan, y de gente que se rompe la cabeza a botellazos.

En la neblina de la costa el marinero distingue la forma de una giba de camello, de una silla de montar bordada de flecos brillantes entre dos gibas manchadas que avanzan contoneándose, sabe que es una ciudad pero la piensa como un camello de cuyas albardas cuelgan odres y alforjas de frutas confitadas, vino de dátiles, hojas de taba-

co, y ya se ve a la cabeza de una larga caravana que lo lleva del desierto del mar hacia el oasis de agua dulce a la sombra dentada de las palmeras, hacia palacios de espesos muros encalados, de patios embaldosados sobre los cuales bailan descalzas las danzarinas, y mueven los brazos un poco dentro del velo, un poco fuera. (Calvino, 2008: 29)

Esta es la imagen opuesta, que se produce en la visión de quien procede del lado del mar tras la travesía por su propio desierto: aquel que define los días, todos iguales, de la vida del marinero. Sobre dicho desierto, el mar aparece como análoga continuidad: las olas son siempre las mismas, al punto que sus diferencias sólo se deshacen en su propio movimiento. No son otra cosa que agua en movimiento, agua ondeante sin rasgos, sin promiencias, sin figura. Por el contrario, al acercarse a la costa, la ciudad se presenta como una colina, como tierra que adquiere forma al esfumarse la bruma, produciendo una suerte de joroba, un relieve que, contrariamente a los infinitos relieves de las olas y las ondas, se estabiliza por fin en una figura. Es el mismo relieve de la joroba de un camello, y como tal, esta figura que cualquiera puede descifrar a partir de la forma misma de la curvatura, se impone y sorprende a quien observa. También en este caso tenemos la producción de un relieve, el alzado de un trazo, el sobrevenir de una formación que se impone desde lo alto y que pone de manifiesto una organización vertical contra la infinita extensión horizontal de la superficie del agua. Igualmente tenemos una extensión que, indefinida por dentro, encuentra por fin su justa medida como una costa habitada: habitada de camellos y camelleros, de caravanas que “avanzan contoneándose”.

Por supuesto, del mismo modo que el camellero de antes, ahora el marinero proyecta, al otro lado de la forma que la ciudad asume ante sus ojos, mundos enteros hechos de fruta, oasis de agua dulce, patios y mujeres que danzan, vino, dátiles y hojas de tabaco. Pero lo que más llama la atención del lector es aquello que parece constituir el quiasmo que el texto produce en su punto central: se trata de la idea misma del contoneo, de aquel ritmo circular, repetitivo y ondeante, del caracolear lento y continuo que cada uno de nuestros dos personajes atribuye, como una ventaja incomparable, al modo de viajar del otro. El camellero se imagina cómo el viento impulsa la nave sobre las olas del mar, en un ondear lejano que experimenta todos los días sobre la joroba del camello. Y de forma análoga, el marinero se imagina transportado sobre el balanceo de los pasos del camello, sobre aquel contoneo que convierte el modo del andar de los camellos en algo similar a las naves del desierto, como vehículos flotantes. Pero todavía hay más: un contoneo tal surge de atravesar una pantalla que no está presente en su “reali-

dad”, sino que se constituye como escenario ante a una mirada que es ya de por sí un movimiento; una mirada, o más bien, dos miradas simétricas que se van acercando, que “distinguen” la ciudad de Despina en el horizonte. Tal movimiento de los personajes es también un movimiento de estilos: la construcción de una bifurcación sobre un punto de catástrofe, como unas tijeras espacio-temporales o casi un rebote, un cambio de escala. Semejante movimiento acontece sobre una dimensión que no es en absoluto aquella de las cosas, de los mundos recorridos, del agua y de la arena, de las calles y las tiendas, sino que es la dimensión de las proyecciones imaginarias. Aquellas que hacen que una ciudad emerja como una joroba entre la neblina, la misma que hace ver una nave entre las chimeneas que cobran forma en el horizonte. Se trata de un movimiento que es todo proyectivo, todo tenso hacia delante, todo preparado para encontrar por fin la señal del final de una insoportable continuidad. Y sobre este impulso toma fuerzas para lanzarse encima, para imaginar no ya las calles de la ciudad presente, sino todas las calles, todas las gentes, todas las ventanas y los patios y las mujeres que la ciudad, de este modo dispuesta a ser otra desde sí, preconiza, o mejor dicho, promete o garantiza. Entre las calles de Despina está la esencia de todas las calles del mundo, entre sus casas está la esencia de todos los muros y las ventanas del mundo, entre sus frutas está la esencia de todos los mercados del mundo. Justo allí están todas estas cosas del mundo, ahí, entre las calles de la ciudad presente, porque la visión las percibe como colocadas sobre el portal del deseo, profundamente conectadas, mas en su *no-ser-todavía* típico del sueño, con el contingente *no-ser-todavía* de la llegada apenas saboreada.

Cada ciudad recibe su forma del desierto al que se opone; y así ven el camellero y el marinero a Despina, ciudad de confín entre dos desiertos. (Calvino, 2008: 29)

La ciudad que se asoma sobre el desierto de arena es un navío dispuesto a zarpar hacia el océano, y la ciudad que sobresale por encima de la orilla del mar es un camello preparado para la partida de la caravana. Son el opuesto de aquello sobre lo cual se recortan. Estas dos ciudades-puerta, o ciudades-desgarro, son dos imágenes alternativas de ciudad de confín. Alternativas, concretamente, porque están apoyadas sobre una línea de confín que produce la inversión de las direcciones, de las proyecciones, de los atributos del mundo y de la realidad. El opuesto del desierto es la vida hormigueante, el intercambio entre los seres vivos, la comunicación y las infinitas formas de interacción; mientras que el desierto, sea de arena o de agua, parece negar dichos intercambios y relaciones, reduciendo a cero las

diferencias y las cualidades. La ciudad, por lo tanto, representa precisamente esta pantalla de inversión, este umbral que permite al desierto devenir el opuesto de sí mismo –terminando en el espacio que marca el final de sus propios rasgos esenciales– y que al mismo tiempo permite a las posiciones definidas como divergentes de su propio ser-entre, a los dos espacios de procedencia y de fuga, a los dos desiertos, girar hasta ponerse del revés, el uno sobre el otro, convirtiendo cada desierto en otro desierto, en su opuesto, pero lleno de vida, cargado de todo aquello que el desierto no tiene y no es, repleto de colores, voces, mercancías y perfumes.

Un giro tan radical sólo es posible por acción del deseo, de aquella fatiga de continuar en el propio modo de vivir y de la consiguiente sed de devenir otro, de descargar el peso de todo aquello que es conocido y cotidianamente frecuentado para transmutarse en otro habitante del mundo, para hacer otras experiencias, por así decir, para experimentar otras sorpresas y otros placeres. La página de Calvino, no obstante, cuenta menos esta intimidad del sentido del actor en tanto en cuanto no organiza la forma misma de la inversión, no muestra el valor del límite, del umbral contra el cual la existencia tropieza, la singularidad misma que cobra densidad en torno a una configuración espacial. Despina es menos la ciudad esperada que el velo sutil a través del cual imaginar la inversión, cualquier tipo de inversión. Despina suscita un efecto tal afilándose sobremanera, puesto que es tan sólo la superficie de dicho aparecer en una suerte de producción de profundidad que no desvela pero consiente. A través de este ofrecerse para el reenvío más que para la apertura, de ese ser-imagen ante la perspectiva de mundos imaginados, no es necesario recorrer sus calles, sus luces, sus sombras, ni descender del camello o desembarcar de la nave, porque desde lejos la ciudad ya permite acceder a espacios lejanos. Es desde lo profundo como se pasa a lo profundo opuesto, entre una fuga y un anhelo, entre un rechazo a las espaldas y un espejismo de vida verdadera.

Se trata, así pues, de un espacio de distribución de roles que con facilidad se podría interpretar narrativamente, incluso si los dos protagonistas principales, por así decir –camellero y marinero–, no parecen interactuar entre ellos en el plano pragmático. Sin embargo, su relación es una relación particularmente significativa, ya que cada uno pasa a ser la clave del deseo del otro, en un juego interminable de inversiones debido por completo al desvío entre la dimensión de los hechos, los caminos recorridos y la dimensión de aquel imaginario de las calles soñadas. El marinero sueña con convertirse en un camellero, pero en el camellero de los viajes imaginados por un marinero, puesto que los verdaderos viajes del camellero son los que le hacen desear ser un viajero por mar; un viajero por mar como un camellero se lo imagina, no aquel que pasa interminables semanas y meses en medio del

desierto de olas. Todo esto vale también a la inversa, partiendo del polo opuesto. El juego de inversiones se reproduce en cada pasaje entre el deseo producido por la existencia real y el mundo imaginario que el mismo deseo produce. Un mundo que por lo demás garantiza la desaparición del actor de partida, porque devenir otro comporta la instauración de un imaginario sin opuesto, un mundo hecho de vistas, relaciones, situaciones y cosas satisfactorias en grado máximo, donde no hay otro desierto, simplemente, porque el de partida no es ya un desierto. Y Despina, por lo tanto, pasa a ser verdaderamente una ciudad a la que se llega, y en la cual, dentro de la cual, se hace escala. Es tan sólo ante la condición de devenir aquel que el otro querría ser transformándose en nosotros como podemos tocar la Despina “real”: una ciudad que más que prometer mundos se ofrece como mundo, como aquello que se opone al desierto, a ambos desiertos. Despina es un puro umbral o una pantalla de proyección que amplía la experiencia, de modo que se convierte en el único lugar del mundo donde las mujeres de los marineros pueden peinarse en las ventanas para los camelleros, y las mujeres de los camelleros pueden bailar en los patios para los marineros de aquel modo suyo tan especial, tan ajetreado, con pantallas y finas telas, que consiste en “mover los brazos un poco en el velo y un poco fuera del velo”.

## REFERENCIAS

- CALVINO, I. (2008). *Las ciudades invisibles*. Ed. literaria César Palma, trad. Aurora Bernárdez. Madrid: Castalia.
- MARSCIANI, F. (2013). “La città e la sua immagine”, en Anna Claudia De Oliveira (ed.), *As interações ensíveis: Ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. Sao Paulo-Brasil: Editions Estação das Letras e Cores, pp. 903-910.

# CAMBOYA AÑO CERO: LA RECONSTRUCCIÓN DE LA ANTIUTOPIÍA DE LOS JEMERES ROJOS EN *LA IMAGEN PERDIDA* (2013) DE RITHY PANH

## CAMBODIA YEAR ZERO: THE RECONSTRUCTION OF THE DYSTOPIA OF THE RED KHMERS IN RITHY PANH'S *THE MISSING PICTURE* (2013)

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.05>

MARTÍN SANZ, ÁLVARO  
UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID (ESPAÑA)  
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8327-9830>  
dreamzerofilms@gmail.com  
Recibido: 03/12/2018  
Aceptado: 03/09/2019

**Resumen:** El presente artículo busca deconstruir la representación que Rithy Panh realiza del periodo de la Kampuchea Democrática en su celebrada obra de no ficción *La imagen perdida* (2013). Así pues, se plantea si es posible la creación desde cero y sin prácticamente material de archivo de una imagen global que sea fiel a la historia acontecida de una determinada época en contra de toda una serie de documentos audiovisuales que forman parte de un aparato de propaganda de corte utópico, en este caso promovido por un régimen totalitario como fue el de los Jemeres Rojos.

**Palabras clave:** Rithy Panh, *La imagen perdida*, Camboya, Jemeres Rojos, cine de no ficción, memoria, trauma.

**Abstract:** This article seeks to deconstruct the representation that Rithy Panh makes of the period of the Democratic Kampuchea in his celebrated non-fiction work *The missing picture* (2013). The article seeks to find if its possible to create from scratch and without practically any archive footage a global image that is faithful to the true history of a certain era against a whole series of audiovisual documents that are part of the utopian propaganda apparatus, in this case promoted by a totalitarian regime such as the Khmer Rouge.

**Key-words:** Rithy Panh, *The missing picture*, Cambodia, Khmer Rouge, nonfiction cinema, memory, trauma.

### 1. INTRODUCCIÓN. ÉRASE UN CINEASTA FRENTE A UNA UTOPIÍA PERDIDA

[...] las expresiones “suicidio de una nación”, “autogenocidio” o “politicidio” me disgustan profundamente, aunque convengan a todo el mundo. Una nación que se

suicida es un cuerpo único. Y un cuerpo al margen del cuerpo de las naciones. Es enigmática, inabordable. Es una nación enferma. Tal vez loca. Y el mundo es inocente. En los crímenes de la Kampuchea Democrática, en la intención de esos crímenes, está la mano del hombre, el hombre en su universalidad, el hombre en su integridad, el hombre en su historia y su política. Nadie puede considerar esos crímenes como un particularismo geográfico o como una singularidad de la historia: al contrario, el siglo XX culmina en ese lugar, incluso todo el siglo XX. (Panh, 2013: 95).

Estas son palabras del cineasta Rithy Panh que buscan definir uno de los fenómenos más brutales del pasado siglo, el genocidio llevado a cabo por Pol Pot y sus Jemeres Rojos en su país natal, Camboya. Perpetrado entre los años 1975 y 1979, y sobre el que ni siquiera existe un acuerdo en torno a la cifra final de víctimas que perdieron la vida en la delirante nueva sociedad creada por el ejército revolucionario<sup>1</sup>. Pahn, como víctima directa, ha dedicado prácticamente toda su filmografía, tanto de ficción como de no ficción, a explorar las causas y consecuencias de dicho conflicto. Explorando distintas formas cinematográficas para indagar en la reconstrucción de la memoria perdida de su pueblo como primera etapa desde la que elaborar un principio de justicia que ante todo pase por el reconocimiento a las víctimas y la señalización de los culpables. Su filmografía se expande entonces como una obra de distintos protagonistas que busca desmontar, en una cuidadosa fragmentación, las distintas piezas del puzle que conformó la utópica para unos e infernal para otros, sociedad de la Kampuchea Democrática.

A modo de breve contextualización histórica, cabe recordar que no resulta del todo casual que Pol Pot imponga su poder sustituyendo a la república del entonces gobernante del país, el general Lol Nol, quien a su vez había derrocado a la monarquía del rey Sihanouk. Y es que a los conflictos de poder de la resaca colonial francesa se suma la desestabilización provocada por los continuos bombardeos que lleva a cabo el ejército estadounidense en el país desde 1966, buscando acabar con cualquier reducto comunista que amplíe las posibilidades de una cada vez más remota victoria en su guerra contra Vietnam. Se convierte así Camboya en el país más bombardeado de la historia, arrojando la aviación norteamericana entre 1965 y 1973 más bombas (casi tres toneladas) que los aliados durante toda la II Guerra Mundial (Aguirre, 2009: 99). Hecho que no pocos historiadores ven como el factor más determinante en el apogeo y victoria final de Pol Pot (Kiernan, 1996: 16)

---

<sup>1</sup> Las cifras varían según estudios y fuentes, no obstante, se estima que en esos cuatro años de dictadura (1975-1979) desaparece aproximadamente el 25% de la población cambodiana (Margolin, 1997: 816-900).

(Ung, 2001: 57). Es la mañana del 17 de abril de 1975 la que confirma la victoria de los revolucionarios con la toma de Phnom Penh, la capital del país.

Se inicia entonces la construcción de la nueva sociedad por medio de un exilio forzoso de todos los ciudadanos al campo. “Con la evacuación de Phnom Penh se daba inicio al intento más brutal en todo el siglo XX de reestructurar bajo ideas visionarias maoístas a toda una sociedad” (Aguirre, 2009: 56). La ideología y la palabra del Angkar darán forma y molde al “nuevo pueblo”. Así, siguiendo los pasos de la revolución cultural china, se destruirá por amenazante cualquier signo de sospechosa intelectualidad occidental, asesinando a profesores, médicos, abogados y antiguos funcionarios del régimen, así como destruyendo cualquier espectro de cultura o sabiduría oriental, como escuelas, bibliotecas, cines u hospitales. Los dirigentes revolucionarios fijan el molde del nuevo pueblo en la grandeza del extinto imperio de Angkor, que se convierte en el modelo a imitar como sociedad ejemplar que a base de duro trabajo logró levantar los grandes templos de Angkor Wat, símbolo todavía hoy presente en la bandera nacional y monumento turístico nacional por excelencia. El extinto reino de Angkor es la utopía perdida, el reino al que aspirar, independiente, poderoso y fuerte. Y siendo los protagonistas los mismos ciudadanos camboyanos, no hay ningún obstáculo que impida su consecución. “Si Camboya construyó Angkor, puede hacer todo lo que se proponga” (Aguirre, 2009: 56) enunciará Pol Pot glorificando un pasado mítico del que tan sólo quedan las vetustas ruinas de sus templos. Templos erigidos por esclavos cuya ausencia de derechos y carga de obligaciones es similar a la que el nuevo gobierno instaurará para todos los ciudadanos de la sociedad urbana dentro del mundo rural. Y es que, con la idea de crear un gran imperio desde la nada, pues el progreso es visto como imperialista e invasor, los Jemeres Rojos reducirán toda la sociedad al estadio agrícola, evacuando las principales ciudades y núcleos urbanos y forzando a sus ciudadanos a duras condiciones de trabajo a cambio de poco más que permitir su supervivencia en medio de numerosas purgas de individuos que son vistos como sospechosos para el nuevo régimen.

Este macabro experimento social producirá, al igual que en el caso del Holocausto nazi, multitud de libros de relatos de memorias que buscan escapar del olvido. Relatos crudos y directos escritos en primera persona que narran las críticas circunstancias de aquel periodo. Sin embargo, debido a la situación de pobreza general del país después de la tragedia, el séptimo arte tarda algo más en convertirse el medio por el que sus protagonistas expongan sus historias. Siendo el único superviviente de su familia, un joven Rithy Panh ve en el exilio la única posibilidad de supervivencia. Así pues, abandona Camboya a la edad de quince años, des-

pués de haber sufrido las condiciones extremas que los Jemeres Rojos imponen al nuevo pueblo. Tras un breve periplo en un campo de refugiados en Tailandia, obtiene finalmente el permiso de residencia francés, desplazándose a París para estudiar cinematografía en el Institut des Hautes Études Cinématographiques<sup>2</sup> (IDHEC). Tras superar un periodo en el que reniega de su identidad de origen, decide volver a su país natal en 1989, casi once años después de haberlo abandonado, con el objetivo de retratar las consecuencias del régimen dictatorial impuesto por los Jemeres Rojos.

En un contexto en el que las imágenes fueron abolidas prácticamente en su totalidad, resumiéndose su presencia a toda una diversidad de material propagandístico que sirviera para vender las bondades del régimen en el exterior del país, el realizador camboyano se enfrenta a unas circunstancias en las que el material de archivo que testimonie con detalles la verdad acontecida es prácticamente inexistente. Como resultado, se ve obligado a abrir nuevos caminos narrativos para poder exponer los traumáticos hechos del pasado, recomponiendo su cine una suerte de contramemoria del evento genocida (Rollet, 2011: 216). Hechos que, al contrario que otros realizadores que han tratado en su cine este tipo de conflictos como Alain Resnais, Claude Lanzmann o Joshua Oppenheimer, ha sufrido en primera persona. Es en este contexto de ausencia de imágenes en el que va a desarrollar sus obras, buscando tanto una reparación personal, que elimine sus fantasmas interiores, como colectiva, de la que pueda derivarse cierta justicia y reconocimiento en el nuevo estado camboyano. Sirviendo además sus películas como fundamentos de un nuevo imaginario colectivo (ideas, imágenes y representaciones) para la generación de la posmemoria. Término que “describe la relación de la «generación de después» con el trauma personal, colectivo y cultural de la generación anterior, es decir, su relación con las experiencias que «recuerdan» a través de los relatos, imágenes y comportamientos en medio de los que crecieron.” (Hirsch, 2012: 19)

A modo de sumario, el presente artículo busca deconstruir la representación que Rithy Panh realiza del periodo de la Kampuchea Democrática en su celebrada obra de no ficción *La imagen perdida* (2013). Así pues, se plantea si es posible la creación desde cero y sin prácticamente material de archivo de una imagen global que sea fiel a la historia acontecida de una determinada época en contra de toda una serie de documentos audiovisuales que forman parte de un aparato de propaganda de corte utópico, en este caso promovido por un régimen totalitario como fue el de los Jemeres Rojos.

<sup>2</sup> Reorganizada entre los años 1986 y 1988, la escuela fue renombrada como *La Fémis*.

## 2. CONTRA EL OLVIDO Y LA PROPAGANDA: LA IMAGEN PERDIDA Y LA IMAGEN CONSTRUIDA

Conservándote, no se gana nada. Eliminándote, no se pierde nada.” Mira al techo: “Es una frase importante. Una frase muy profunda. Es un eslogan que procede del Comité Central.” Luego añade: “Ha olvidado un eslogan aún más importante: “Las deudas de sangre se saldan con sangre.” Me sorprende: “¿Por qué ése? ¿Por qué no un eslogan más ideológico?” Duch me mira fijamente: “Señor Rithy, los Jemeres Rojos son la eliminación. El hombre no tiene derecho a nada. (Panh, 2013: 66-67).

Tan sólo breve fragmento transcrito por Panh de una conversación mantenida con Duch, director de Tuol Sleng (más conocido como S-21), principal centro de interrogación y ejecución de los Jemeres Rojos en Phnom Penh, nos sirve para dar cuenta de la brutalidad ideológica imperante durante el régimen de la Kampuchea Democrática. Un estado fallido sumido en una sensación de permanente desconfianza hacia el otro, en donde cualquiera es capaz de denunciar a su vecino a las autoridades por cualquier gesto o comentario que pueda implicar algún tipo de relación o complicidad con el enemigo. Delirante atmósfera que sabe reflejar a la perfección la novela gráfica *L'année du lièvre* (Tian, 2011) prologada por el realizador que aquí nos ocupa. Este estado es posible debido a un control extremo de la nueva población desplazada al campo: remplazan los Jemeres Rojos a los antiguos líderes de cada aldea por subalternos afines al régimen, y dividen posteriormente a los ciudadanos en clases según su origen, quedando en el lugar más bajo los antiguos habitantes de las ciudades, también llamados “nueva gente”. “To instil a sense of loyalty to the Angkar and break what the Khmer Rouge views as an inadequate urban work ethic, the new people are given the hardest work and the longest hours”<sup>3</sup> (Ung, 2001: 81).

Esta antiutópica Camboya, de la que prácticamente no existen imágenes o documentos audiovisuales, va a ser la que Panh va a tratar de reconstruir en *La Imagen Perdida*. Obra que resulta ser el primer cambio de posicionamiento dentro del cine de no ficción del realizador asiático. Así, lejos de seguir indagando en la memoria de los otros con el fin de reconstruir la historia reciente de su país, él mismo va a ser el punto de partida desde el que crear un discurso personal y poético centrado en sus recuerdos y traumas sobre el genocidio. Al igual que en su novela

---

<sup>3</sup> Para infundir un sentido de lealtad al Angkar y romper lo que los Jemeres Rojos consideran una ética laboral urbana inadecuada, al *pueblo nuevo* se le encargan el trabajo más duro y los horarios más largos.

autobiográfica *La eliminación*, la escritura del guion, concebido este como un trágico poema que emula la creación poética del también superviviente Jean Cayrol en *Noche y Niebla*, va a contar con la colaboración del escritor francés Christophe Bataille en lo que va a ser la creación audiovisual más personal que Panh haya nunca realizado.

Se gesta así la primera de sus películas de no ficción que supera las características propias del cine de testimonio en base a grabaciones de los supervivientes para realizar una obra de arte autónoma. Se compone un discurso que pueda ir más allá de la reconstrucción de ciertas escenas traumáticas en base al testimonio de terceros, para fijar un ideal de creación de imágenes que parte del propio recuerdo de los sucesos del pasado. Reemplazo del paradigma logocéntrico fijado por *Soah* por una búsqueda de la imagen sustitutiva. Conviene aquí rescatar una contextualización del historiador Raul Hilberg, que habla de la creación de Shoah rememorando las palabras de Claude Lanzmann:

Para describir el Holocausto, me dijo un día Claude Lanzmann, habría que hacer una obra de arte. Ahora bien, sólo un artista consumado puede crear este hecho, ya sea por medio de un film o de un libro, pues una recreación así representa un acto de creación en sí mismo. Lo supe el día en que me preparé para mi empresa (Hilberg en Sánchez-Biosca, 2006: 93).

La imagen perdida va a ser esa obra de arte dentro de la filmografía de Panh. Una película que lejos de querer entrar a analizar o explicar un contexto histórico determinado, como el mencionado S-21 o el campo de refugiados *Site 2* (al que Panh dedica su primera película), va a desarrollar un discurso cronológico en torno al fenómeno genocida acontecido, creando imágenes vinculadas con una realidad extrema carente de representación. Lo irrepresentable va a tomar forma siguiendo el postulado ético de la veracidad que dicta la propia memoria. A este respecto, y también emparentada con la anterior cita de Lanzmann, dice Wajcman que el problema radica en

cómo representar lo que es irrepresentable. Y, antes que nada, el de saber si no hay una necesidad de representar justamente lo que es irrepresentable. Tarea del arte. Dicho esto, no es tanto que haya una tarea del arte, esta u otra, sino solamente que sólo una obra de arte puede realizar eso, y punto. Lo que no se puede ver, sólo el arte puede mostrarlo. Y si la obra-del-arte consiste en consumir la potencia del arte, entonces, lo que no se puede ver, el arte debe mostrarlo. Si quiere ser arte (Wajcman, 2001: 230-231).

Arte personal que va a crear imágenes con vocación universalizadora. Siguiendo el estilo de la mencionada obra *La eliminación*, el objetivo último del director va a ser el de, adquiriendo por fin el rol protagonista, dar un testimonio genuino y veraz a través de sus imágenes. Crear un discurso propio en torno a su pasado que ejemplifique el trauma sufrido por el conjunto de la sociedad cambojana. *La imagen perdida* que se busca recuperar no es otra cosa que una imagen ausente que simbolice todo este periodo. Imagen que falta, que no existe. Imagen perdida que son muchas imágenes inexistentes que, salvando distintas reconstrucciones realizadas por artistas de diversos ámbitos, jamás existirán en su manera originaria. No obstante, antes de proseguir considero necesario hacer un pequeño paréntesis para distinguir, tal y como hace LaCapra, entre los calificativos de ausente y perdida:

A menudo se relaciona la pérdida con la falta, pues la pérdida es al pasado lo que la falta es al presente y al futuro. Se puede sentir que un objeto perdido es algo que falta, aunque la falta no implica necesariamente pérdida. No obstante, la falta indica una necesidad o deficiencia sentida: se refiere a algo que debería estar ahí pero no está (LaCapra, 2005: 74).

Es decir, al tipo de imágenes que mayoritariamente se va a referir Panh en este film es a imágenes ausentes<sup>4</sup>. Imágenes que al contrario que en el caso de las perdidas, no podrán encontrarse nunca (pues no llegaron jamás a existir), y que además es posible “que la angustia que acompaña a la ausencia no se supere ni elimine nunca, y que el individuo deba convivir con ella de diversos modos.” (LaCapra, 2005: 79). Imágenes como las que representarían hechos tan cruciales como la deportación de Phnom Penh el 14 de abril de 1975 (Panh, 2013b: 14) de la que no existen más que un puñado de imágenes tomadas por el fotógrafo francés Roland Neveu (Ly, 2017: 169) que corroboren de manera definitiva la versión de las víctimas. Víctimas, en su mayoría ausentes y anónimas, que adquieren aquí una simbólica representación a través de pequeños muñecos de arcilla, siendo este sin duda el rasgo estilístico más característico del film: la recreación de estas imágenes que faltan mediante pequeños dioramas protagonizados por estos llamativos personajes. Posibilidad que se abre paso gracias a la necesidad de encontrar la manera de crear una representación válida. De nuevo siguiendo a LaCapra: “En

---

<sup>4</sup> El título de la obra en su versión original *L'image manquante*, parece no dejar lugar a la duda. El problema surge sin embargo de su traducción al español como *La imagen perdida*.

el caso de la ausencia, por el contrario, ni el objeto de deseo ni su rumbo están determinados. El problema y la dificultad radican en cómo orientar y tal vez limitar el deseo, intrínsecamente indeterminado y posiblemente carente de límites” (La Capra, 2005: 80).

Rellenar los huecos faltos de pruebas para que el escepticismo no vuelva a abrirse paso cuestionando lo que debieran ser hechos indudables por haber sido ampliamente contrastados, a pesar de que no quede ninguna imagen que funcione como documento irrefutable para luchar contra la desinformación. Lo cierto es que el negacionismo de crímenes tan graves como los perpetrados en el Holocausto, siempre dependiendo del país, pueden llegar a ser considerados como delito grave. Sin embargo, en el caso de Camboya, alejada, exótica y proyectadora de toda una propaganda de la utopía comunista y sumida en la desinformación, hasta hace no mucho declaraciones a favor del ejército revolucionario eran perfectamente aceptables. Así, existen no pocos comentarios favorables de intelectuales tan respetados hoy día como Noam Chomsky, quién de un hecho tan traumático como la forzosa evacuación de Phnom Penh seguía a una serie de fuentes asegurando que:

saw no massacres or abandonment of sick and elderly people” during the evacuation of Phnom Penh and claims that what the Reader’s Digest described as “looting” was in fact “the soliders opening luxury shops and rice stores to the people” [...] “trucks distributed rice and medicine to the people and the people were free to join the cooperatives they passed or to move on<sup>5</sup> (Chomsky, Edward, 1979: 234)

Una visión radicalmente opuesta a la que testimonian relatos en primera persona como el recientemente adaptado a la gran pantalla (dirigido por Angelina Jolie y producido por el propio Panh) *First they killed my father* (Ung, 2009). Indignación e incredulidad como respuesta a este tipo de negacionismos, como a un artículo de *Le Monde* de Alain Badiou titulado “¡Kampuchea vencerá!” (Panh, 2013: 189), o volviendo a Chomsky, unas desafortunadas palabras en las que afirma que

Camboya ha sido el blanco de críticas enconadas. De hecho, en Occidente se acabó convirtiendo en un verdadero dogma que el régimen [de los Jemeres Rojos] era la mismísima encarnación del mal sin nada que pudiera redimirlo, y que el puñado de

<sup>5</sup> “No vio masacres o abandono de personas enfermas y ancianas” durante la evacuación de Phnom Penh y afirma que lo que el Reader’s Digest describió como “saqueos” fue de hecho que “los soldados abrieron tiendas de lujo y tiendas de arroz a la gente” [...] “los camiones distribuían arroz y medicinas a la gente y estos eran libres de unirse a las cooperativas por las que pasaban o seguir adelante “.

criaturas diabólicas que de alguna manera se habían apoderado del país masacraban sistemáticamente y mataban de hambre a la población. Cómo los “nueve hombres del centro” lograron eso o por qué razón eligieron emprender la extraña vía del “autogecidio” son cuestiones rara vez planteadas. (Panh, 2013: 190).

### 3. LAS FIGURAS QUE DECÍAN LA VERDAD

Así pues, contra el negacionismo y el olvido, la misión que Panh se va a imponer desde el inicio de su labor como cineasta es la de restituir toda la verdad perdida:

Quand je suis retourné au Cambodge en 1990 (j'en étais parti en 1979), la première chose que j'ai voulu faire, c'est un atelier documentaire. Au Cambodge la mémoire est profondément détruite, émiettée. Au-delà des massacres et des souffrances, les Khmers rouges ont mis en place une vraie machine à effacer la mémoire, une machine totalitaire délirante<sup>6</sup>. (Couteau, 2000: 20)

Como se ha señalado anteriormente, la solución que Panh va a idear en *La imagen perdida* va a ser la de la reconstrucción física y material de las imágenes del pretérito perdido. Para ello se vale de unas pequeñas figuras de arcilla y de unos dioramas de estilo más bien esquemático en donde las particularidades del paisaje parecen haber sido reducidas a los mínimos elementos que permiten recrear una atmósfera orgánica y realista. La elección de las figuras de arcilla dista de ser banal, pues tal y como señala Leshu Torchin (Torchin, 2014: 37) este tipo de representaciones están directamente relacionadas con la infancia de Panh, al ser las figuras descendientes de los figurines que moldeaba en su infancia para posteriormente dar rienda suelta a su imaginación. Por lo tanto, la elección de este material no es en absoluto azarosa al formar parte de la actividad de juego del creador. De hecho, como rompiendo la magia de la narración, durante el metraje de la película puede verse cómo un pincel da color a varios de estos muñecos dentro del proceso de su elaboración. Al ser preguntado al respecto, Panh señala lo siguiente: “Necesitaba contarlos de esa manera, con esas figuritas de barro cocido, que no se mueven como las máscaras africanas, pero que tienen el mismo espíritu, con el que se representa

---

<sup>6</sup> Cuando volví a Camboya en 1990 (me fui en 1979), lo primero que quería hacer era un taller de cine documental. En Camboya, la memoria está profundamente destruida, desmoronada. Más allá de las masacres y el sufrimiento, los jemeres rojos han establecido una máquina real para borrar la memoria, una máquina totalitaria delirante.

las almas de los desaparecidos. Y después vuelven a la tierra, a su origen, al origen de todo, y sólo queda la memoria... la película” (Panh en Cuéllar, 2017).



Figurines que, siguiendo con lo propuesto por Janet Walker, evocan la teoría de la paradoja traumática, mediante la cual la verdad del trauma psíquico es manifestada mediante un modo no realista que es “herido con construcciones de fantasía” (Torchin, 2014: 37). Y por lo tanto, no necesita hacer una división que otorgue una variedad distinta de representaciones a los perpetradores por un lado y a las víctimas por el otro. Lejos de la polarizada caracterización que muestran los diseños de una animación como *Maus*<sup>7</sup> (Spiegelman, 2015), Panh no puede olvidar que la humanidad está presente en ambos lados. Incluso en el de los dirigentes que ordenaron directamente los crímenes<sup>8</sup>.

Así, el punto de partida de base realista se extendería más allá de lo traumático, enfrentándose sus figuras de arcilla a dos desafíos de la representación: uno

<sup>7</sup> Cabe recordar que Spiegelman toma la decisión de narrar las memorias de su padre del Holocausto nazi representando en su novela a los judíos como ratones, a los alemanes como gatos, a los polacos como cerdos y a los estadounidenses como perros.

<sup>8</sup> A propósito de su entrevista con Duch, el líder del centro de detención S-21, Panh afirma lo siguiente: “No, no es un monstruo; y aún menos un diablo. Es un hombre que busca y se adueña de la debilidad del otro. Un hombre que persigue su humanidad. Un hombre inquietante. No recuerdo que nunca se despediera de mí sin una risa o una sonrisa” (Panh, 2013: 36).

que ocurre cuando la magnitud de la historia desafía la expresión contenida, y un segundo que se dirige a una experiencia del trauma todavía presente que requiere la integración en una narrativa personal, tal y como señala Torchin (2014: 37). Una narrativa personal que para el realizador no deja de ser toda la historia de su vida, plasmada en parte en los versos que van haciendo avanzar la película.

Porque este lamento por la imagen que falta, va más allá de las imágenes del periodo de la Kampuchea Democrática, refiriéndose Panh por ejemplo a las imágenes de la sociedad y cultura camboyana previas a la revolución. Estas sí, imágenes perdidas cuya ausencia subraya para el realizador el distante paraíso de su infancia. Fotografías y películas que fueron destruidas por los Jemeres Rojos en un intento por borrar todo pasado reciente considerado como sumiso a los intereses de las potencias capitalistas<sup>9</sup>. Nostalgia y dolor por una cultura perdida durante una infancia incompleta, súbitamente arrebatada, cuyas imágenes han sido sustituidas por toda una serie de representaciones del sufrimiento. En pocos versos, narra Panh la muerte de sus hermanos a causa del hambre durante la noche. Después concluye :

Je ne veux plus voir cette image  
de faim,  
de souffrance.  
Alors je vous la montre.<sup>10</sup> (Panh, 2013b : 43)

Testimoniar sobre la experiencia dolorosa como remedio que alivia la carga del trauma. Panh está utilizando consigo mismo la catártica cura que ya probó con los protagonistas de sus anteriores películas, véase especialmente la trilogía sobre el *S-21* (Martín Sanz, 2018). Construyendo un relato lírico sin respuestas definitivas en una poetización de similar narración a la que contiene su prosa en *La eliminación*. Palabras recitadas y medidas por el actor Randal Douc, que aquí sustituye al pintor camboyano Vann Nath a la hora de erigirse como alter-ego del cineasta. Va a ser su voz la que narre las experiencias asociadas a los distintos dioramas que se van presentando.

---

<sup>9</sup> Otro realizador que trabaja sobre esta cultura perdida es Davy Chou, quién en su primer largometraje *Le Sommeil d'or* (2012) realiza una extensa labor documental entrevistando a antiguos realizadores camboyanos acerca de toda la cinematografía destruida durante el periodo de los jemeres rojos. Y es que de cerca de cuatrocientos films producidos en Camboya de 1960 a 1975 hoy no quedan más que una treintena en mal estado (Phay, 2017: 149).

<sup>10</sup> Yo no quiero ver más esta imagen de hambre, de sufrimiento, entonces os la muestro.

El montaje avanza acompañando su dicción a través de distintas tomas que alternan planos fijos con otros en los que la cámara realiza movimientos panorámicos o *travellings* para mostrarnos el conjunto del escenario representado. Son estos movimientos, en los que se descarta el uso de cámara en mano en búsqueda de un resultado depurado e inorgánico, los que crean la única ilusión de animación presente en la obra, otorgando dinamismo y vida a unas inmóviles figuras de arcilla. Siguiendo lo expuesto por Bouckaert, “la lentitud de estos movimientos de cámara confiere un carácter contemplativo al film, intensificando su atmósfera poética y misteriosa”. Los *travellings* son el principal recurso sobre el que la historia va a ser construida y animada. El principal método utilizado para que la narrativa avance a lo largo de las distintas escenas, el camino a través del cual Panh va a “narrar una historia trágica más allá de lo pensable” (Bouckaert, 2017: 187-189). La lentitud del movimiento de cámara y la inmovilidad del plano convierten al espectador en protagonista, confiéndole a la mirada de este la voluntad de recorrer las imágenes capturando los detalles que más llamen su atención.

#### 4. IMÁGENES DEL TRAUMA QUE COMPONEN LA MEMORIA

La historia va a cobrar vida a través de las pequeñas maquetas inmóviles contextualizadas a través de la voz de Panh. Último responsable en todo momento de la recreación, va a volver incluso sobre las imágenes de la muerte estudiadas en sus anteriores películas, realizadas por los torturadores a sus víctimas en el momento de la ejecución. Documentos visuales, que al contrario que la imagen ausente que enfoca el trabajo del cineasta, permiten testimoniar la brutalidad del genocidio perpetrado por el ejército revolucionario de Pol Pot.

Quel homme,  
 ayant photographié  
 cette scène de mort,  
 voudrait qu'elle ne manque pas?  
 Je cherche cette image.  
 Si je la trouvais enfin,  
 Je ne pourrais pas la montrer, bien sûr.”<sup>11</sup> (Panh, 2013b: 24)

<sup>11</sup> Que hombre, habiendo fotografiado esta escena de muerte, ¿querría que ella no faltara? Yo busco esta imagen. Si yo la encontrara al fin, yo no podría mostrarla, por supuesto.

Imágenes de la muerte creadas para testificar la brutalidad. Lejos de querer borrar o esconder el crimen, la esencia de su existencia es dar prueba de que este ha sido cometido. Burocratización de la tortura dentro de una sociedad demente que debe presentar cuentas y rellenar informes de todos los crímenes que produce (Rollet, 2011: 215). Se abre de esta manera además una cierta relación de voyeurismo entre el fotógrafo y el espectador que puede tornarse rápidamente en cómplice al ser atraído por el material. Pues siguiendo a Susan Sontag: “En cuanto objetos de contemplación las imágenes de lo atroz pueden satisfacer algunas necesidades distintas. Fortalecernos contra las flaquezas. Volvernos más insensibles. Reconocer la existencia de lo irremediable” (Sontag, 2010: 85). Es por ello por lo que podemos conectar estos versos de la obra de Pahn con la célebre respuesta de Claude Lanzmann ante el posible hallazgo de una película grabada desde dentro de una cámara de gas:

Ya dije una vez, después del estreno de la película de Spielberg, *La lista de Schindler*, y para elevar al absurdo la postura inclemente de Shoah, que si yo hubiera encontrado un hipotético film mudo de apenas unos minutos, rodado en secreto por un SS, en el que se mostrase la muerte de tres mil personas en una cámara de gas, no sólo no la habría integrado en mi película, sino que la habría destruido. [...] Un coro inmenso de voces en mi película -judías, polacas, alemanas- testimonia, en una verdadera construcción de la memoria, lo que ha sido perpetrado (Lanzmann, 2011: 466).

Ejemplifican estas palabras del cineasta francés el fuerte discurso en contra de la representación que estará presente en su obra magna, *Shoah*. Filosofía de la no representación que busca evitar el uso de las imágenes supervivientes a la catástrofe al sustentarse la tesis de que absolutamente ninguna imagen, ni de archivo ni recreada, es válida para contar la historia en todos sus matices y complejidades. La solución propuesta se dirige en su lugar al poder del testimonio, a la voz directa de los supervivientes. Postura esta a la que se va a enfrentar el pensador Georges Didi-Huberman, para quien el testimonio directo que proporcionan las imágenes de archivo tiene una clara utilidad para completar los agujeros de la memoria. Desde este punto de vista, toda imagen es útil, sin que ninguna tenga más importancia que las demás. Motivo por el que todas ellas deben ser valoradas, preservadas y difundidas, sostiene el pensador francés que se atreve a sintetizar con ironía la postura cartesiana adoptada por Lanzmann como “soy la imagen total de Shoah, luego puedo destruir todas las (otras) imágenes de la Shoah” (Didi-Huberman, 2004: 148). Lejos de negar ninguna realidad, la prudencia de su posición queda bien explicada en la defensa de su postura ética:

Afirmar, contra las tesis de lo inimaginable, que hay imágenes de la Shoah, no significa pretender que “todo lo real es soluble en lo visible” y que todo el crimen nazi esté en cuatro imágenes fotográficas. Es descubrir, simplemente, que podemos pasar por estas cuatro imágenes para enfocar con un poco más de precisión lo que fue una realidad en Auschwitz, en agosto de 1944 (Didi-Huberman, 2004: 170).

Posición que en el fondo defiende la preservación y el uso de las imágenes de archivo como material de primera mano con el que complementar los testimonios de los supervivientes, cuando no de esclarecer las contradicciones que pueden existir en estos debido al funcionamiento de la memoria. Janet Walker enfoca su trabajo en esta dinámica al señalar “the ability of certain films and videos to externalize, publicize, and historicize traumatic material that would otherwise remain at the level of internal, individual psychology”<sup>12</sup> (Walker, 2005: XIX).



Panh, como vemos, va a ser más cercano a este posicionamiento que al de Claude Lanzmann. Situándose la diferencia de posicionamiento entre ambos cineastas principalmente en que mientras que el realizador francés asegura que destruiría una hipotética imagen de la muerte en las cámaras de gas, el camboyano admite tan solo no poder ser capaz de difundirla por el horror que le produci-

<sup>12</sup> La capacidad de ciertas películas y videos para externalizar, publicitar e historizar material traumático que de otro modo permanecería en el nivel de la psicología interna individual.

ría compartir ese tipo de representación, a pesar de sentirse obligado a respetar su existencia como prueba y testimonio irrefutable de un acto de tal magnitud.

Otras imágenes que sí adquieren realidad en la película son algunas de las filmaciones propagandísticas realizadas por los Jemeres Rojos. Enfermizas imágenes de una utopía inexistente, imágenes irreales de la nueva sociedad en las que: “Il n’y a pas de vérité, il n’y a que le cinéma. La révolution, c’est du cinéma”<sup>13</sup> (Panh, 2013b: 49). Documentos visuales que son puestos en conexión con los dioramas a través de, principalmente, dos escenografías: una, en la que se representa un precario cine al aire libre en mitad de la selva el que varios soldados vigilan, fusil en mano, a los espectadores, prisioneros del campo. Y otra, en donde una proyección de estos archivos es superpuesta en primer plano por un figurín de arcilla de un Jemer Rojo que filma la escena con una vieja cámara. Siguiendo a Bouckaert (Bouckaert, 2017: 193), las imágenes de archivo son así, en su singular retorno, documentadas paradójicamente por la ficción. Creando un juego en el que las fronteras de las imágenes pertenecientes a la realidad son difuminadas, apresando la no-ficción de los versos de Panh a la ficción que yace detrás de la aparente verdad de las imágenes propagandísticas de archivo: “Je vois enfin la révolution qu’on nous a tant promise: elle n’existe qu’en images”<sup>14</sup> (Panh, 2013b: 50).



<sup>13</sup> No hay verdad, solo hay cine. La revolución es cine.

<sup>14</sup> Finalmente veo la revolución que se nos ha prometido tanto: existe solo en imágenes.

La duda se siembra sobre si el contenido de estas representaciones desvela las otras imágenes que faltan, esas que se encuentran más allá de los planos generales de la puesta en escena que crea la propaganda, reflejando los detalles de las penurias y del sufrimiento que se quiere esconder. Trocitos de realidad que intencional o accidentalmente complementan el material demandado, capturando instantes de realidad que acaban costándole la vida a su creador. Identificado este por Panh, decide el cineasta recrearlo con esa pequeña figura de arcilla que mantiene la cámara en mano. Figura que antes de desvanecerse en la nada, mediante un movimiento rotatorio que rompe la inmovilidad del resto de las figuras, decide mirar hacia otro lado, dando la espalda a las imágenes propagandísticas para apuntar el objetivo fuera de cuadro. Filma aquello que está más allá de las imágenes ampliamente emitidas que se proyectan en el fondo del plano:

Celui qui a filmé ces images  
lentes et vraies  
s'appelle Ang Sarun.  
C'était un cameraman khmer rouge.<sup>15</sup> (Panh, 2013b: 53)

Al respecto de este asunto, Leshu Torchin parece acertar al recordar que, a pesar de la realidad de las imágenes, la voz de Panh se alza con autoridad para recordar al espectador que la imagen fotográfica no es neutral, y que lejos de serlo, puede verse convertida en un instrumento de destrucción o de fantasía (Torchin, 2014: 38). O en palabras del cineasta: “Un film khmer rouge, c’est toujours un slogan”<sup>16</sup> (Panh, 2013b: 34). La antiutopía se disfraza de sociedad deseable, se muestra como el paraíso perdido que retorna gracias a la imagen en movimiento. La cruenta realidad queda al margen del celuloide, existiendo la utopía hacia la que el régimen busca llegar únicamente en la publicidad que crean las imágenes cinematográficas.

Es contra esas falsas imágenes contra las que se opone el discurso de Panh, contra las que construye estas nuevas representaciones como parte de un discurso personal constituido por las distintas imágenes de su recuerdo. Imágenes que se unifican y se ordenan para alzarse con autoridad por primera vez en su filmografía, buscando una vez más justicia para con todas aquellas víctimas que ya no pueden dar testimonio: “Mais si l’un de nous voit ces choses ou les connait, alors il doit

<sup>15</sup> Quien filmó estas imágenes, lentas y verdaderas, se llama Ang Sarun. Era un cámara jemer rojo.

<sup>16</sup> Una película jemer roja es siempre un eslogan.

vivre pour raconter”<sup>17</sup>(Panh, 2013b: 68). El poder de la palabra del superviviente para reconstruir la memoria colectiva conecta esta obra con anteriores trabajos en los que el cineasta se limitaba a registrar el testimonio de terceros, tanto víctimas como perpetradores. La no existencia de imágenes del pasado no representa problema alguno mientras exista un individuo que pueda recordarlas y recrearlas, sea el pintor Van Nath con sus cuadros o sea el propio Panh con sus figurines en este caso.

Siempre que una obra se posicione políticamente, condición que es la primera premisa de existencia para el realizador camboyano, debe adquirir conciencia de su compromiso para poder crear el espacio ausente desde la memoria. Sobre todo, cuando hablamos de memoria de experiencias límite. Una vez desechada la búsqueda de retazos supervivientes por imposible, la fabricación se eleva como la mejor solución al dilema de las imágenes perdidas.

Desarrollo de elaboración manual que no solo nos enseña el proceso de construcción de las figuras protagonistas de la cinta, sino que también desvela el funcionamiento del dispositivo cinematográfico. Así, muestra el director al final de la cinta, junto a fragmentos pertenecientes a la filmación de sus anteriores trabajos en los que podemos ver imágenes inéditas de él mismo grabando cámara en mano, la construcción del film actual. Mientras se desplazan los créditos por la parte izquierda de la pantalla, en la parte derecha podemos ver todos los artificios que hay detrás del aparato cinematográfico. Y lo que descubrimos, condensado en unos pocos planos, es que no hay truco más allá de un largo proceso de investigación, construcción de decorados y figurines, y el hombre, el propio Panh, a solas con su cámara realizando algunos de los *travellings* y movimientos de cámara que hemos visto a lo largo de la película. Todo ello antes de mostrarnos el resultado, de nuevo en pantalla completa, de lo que la cámara está capturando. La imagen se expande y nos permite ver que las figuras de camboyanos asistiendo a un concierto de música en la calle no forman más que parte de una película, dirigida por otras figuras, director, cámara y técnicos, que se encargan de filmar esta puesta en escena. Figuras que reconstruyen las imágenes perdidas de la Camboya prerrevolucionaria. Cabe aquí volver minutos atrás para recuperar las palabras con las que el realizador termina su obra:

Et cette image manquante,  
Maintenant je vous la donne,  
Pour qu'elle ne cesse pas  
De nous chercher.<sup>18</sup> (Panh, 2013b: 69)

<sup>17</sup> Pero si uno de nosotros ve estas cosas o las conoce, entonces tiene que vivir para contarlas.

<sup>18</sup> Y esta imagen que falta, os la doy ahora, para que ella no cese, de buscarnos.

Postulan estos versos finales la necesidad de luchar contra el olvido reemplazando tanto los agujeros de la historia como las falsas versiones de la misma. El procedimiento propuesto no es otro que la suma de las imágenes que las memorias individuales han logrado crear a partir del recuerdo de los eventos traumáticos. Se va formando así la memoria colectiva postulada por Halbwachs:

Pour que notre mémoire s'aide de celle des autres, il ne suffit pas que ceux-ci nous apportent leurs témoignages: il faut encore qu'elle n'ait pas cessé de s'accorder avec leurs mémoires et qu'il y ait assez de points de contact entre l'une et les autres pour que le souvenir qu'ils nous rappellent puisse être reconstruit sur un fondement commun. [...] Il faut que cette reconstruction s'opère à partir de données ou de notions communes qui se trouvent dans notre esprit aussi bien que dans ceux des autres, parce qu'elles passent sans cesse de ceux-ci à celui-là et réciproquement, ce qui n'est possible que s'ils ont fait partie et continuent à faire partie d'une même société.<sup>19</sup> (Halbwachs: 1968: 12-13)

Este concepto de memoria colectiva es susceptible, siguiendo a Jan Assman (Assman, 1995: 125-133), de ser dividido entre la memoria comunicativa, referida a los aspectos de la memoria colectiva que se basan en la comunicación del día a día, y la memoria cultural, la cual trasciende el ámbito del día a día para sustentarse en una serie de puntos fijos. "These fixed points are fateful events of the past, whose memory is maintained through cultural formation (texts, rites, monuments) and institutional communication (recitation, practice, observance). We call these "figures of memory"<sup>20</sup> (Assman, 1995: 129).

En este sentido y en base a todo lo contrario, podemos considerar *La imagen perdida* como una *figura de la memoria* que recoge un punto clave en la historia del pueblo camboyano. Ayudando a crear una memoria cultural que entre otras características promueve una concreción de identidad común o una capacidad para reconstruir esas figuras de la memoria a través de nuevas apropiaciones, interpreta-

<sup>19</sup> Para que nuestra memoria se ayude de la de los otros, no basta con que nos aporten su testimonio: es necesario que ella no haya cesado de estar en consonancia con sus memorias y que haya los suficientes puntos de contacto entre una y las otras para que el recuerdo que nos traen pueda ser reconstruido sobre un fundamento común. [...] Es necesario que esta reconstrucción se realice a partir de datos o de nociones comunes que se encuentren en nuestra mente y en la de los demás, para que pueda pasar sin cesar de una a las otras, lo cual solo puede ser posible si todas ellas son parte y siguen siendo parte de una misma sociedad.

<sup>20</sup> Estos puntos fijos son eventos fatídicos del pasado, cuya memoria se mantiene a través de la formación cultural (textos, ritos, monumentos) y la comunicación institucional (recitación, práctica, observación). Llamamos a estas "figuras de la memoria

ciones o críticas (Assman, 1995: 130). No obstante, la transmisión de una memoria traumática dista de ser sencilla, pues tal y como señala Paul Ricoeur:

Or l'expérience à transmettre est celle d'une inhumanité sans commune mesure avec l'expérience de l'homme ordinaire. C'est en ce sens qu'il s'agit d'expériences à la limite. [...] C'est pourquoi il peut être parlé de crise du témoignage. Pour être reçu, un témoignage doit être approprié, c'est-à-dire dépouillé autant que possible de l'étrangeté absolue qu'engendre l'horreur. Cette condition drastique n'est pas satisfaite dans le cas des témoignages de rescapés<sup>21</sup> (Ricoeur, 2000: 223).

Esta dificultad, según el filósofo francés, imposibilita la comunicación de la experiencia límite, provocando que los testimonios directos se encuentren encuadrados, y no absorbidos, por el trabajo homogeneizador que realiza el historiador (Ricoeur, 2000: 224). Panh parece querer sortear este desafío creando de las distintas experiencias, principalmente de la suya, un relato de inclusión que funcione a la manera del texto del historiador, con su concisión y su autoridad. El discurso del cineasta camboyano en *La imagen perdida* funciona por lo tanto como elemento vertebrador y contextualizador de las distintas imágenes que se han podido rescatar gracias a las memorias individuales. Siguiendo a otros autores como Annette Hamilton o Deirdre Boyle, se refiere Leshu Torchin a esta utilización que Panh hace de la palabra oral registrada como *parole filmée*, la cual surge como resultado de intercambios y encuentros filmados que terminan produciendo una memoria colectiva que desafía al discurso oficial establecido en un determinado momento por los poderes fácticos de una sociedad, y que, por su función constructiva, va más allá de ser un mero relato del pasado:

The individual testimony is part of a collective testimony is part of a collective testimony: Panh's personal history imbued these projects, just as these projects now form a part of Panh's autobiographical account. The parole filmée is more than the filmed speech of everyday people: it is Panh's own speech as rendered through film, this one and all his others<sup>22</sup> (Torchin, 2014: 40).

---

<sup>21</sup> Pero la experiencia a transmitir es de una inhumanidad con nada en común con la experiencia de un hombre ordinario. Es en este sentido que se trata de experiencias límite. Es por lo que puede hablarse de crisis del testimonio. Para ser recibido, un testimonio debe ser apropiado, es decir, despojando tanto que posible de la extrañeza absoluta que engendra el horror. Esta condición drástica no se satisface en el caso de los testimonios de escapados.

<sup>22</sup> El testimonio individual es parte de un testimonio colectivo: la historia personal de Panh imbuyó estos proyectos, al igual que estos proyectos ahora forman parte de la cuenta autobiográfica de Panh. La *palabra filmada* es más que el discurso filmado de la gente común: es el propio discurso

En el fondo lo que Rithy Panh realiza en *La imagen perdida* no es más que la culminación de un proyecto de reconstrucción de memoria en el que su propia historia termina diluyéndose en los recuerdos de todos aquellos que se han puesto ante su cámara a lo largo de toda su filmografía. Creando así un relato unificado, una *figura de la memoria*, en el que la antiutópica sociedad creada por el ejército revolucionario queda perfectamente retratada en una representación que busca llegar a la verdad de esa memoria colectiva partiendo de la creatividad y la libre disposición con los que emplea el cineasta los mecanismos tradicionales del cine de no-ficción.



## 5. CONCLUSIONES

Después de este breve análisis fílmico, se ha podido comprobar cómo Rithy Panh utiliza recursos propios del cine de animación para crear, guiándose por un poema inspirado en un conjunto de memorias en el que prima la suya propia, un nuevo relato audiovisual que busca dar una representación lo más fidedigna posible de la antiutópica sociedad de la Camboya de su infancia. Representación esta que se opone directamente, incluso dentro del propio metraje de la obra, a los materiales propagandísticos creados por los Jemeres Rojos.

---

de Panh tal como se presenta a través del cine, este y todos los demás.

Supone por lo tanto *La imagen perdida* la culminación del proyecto de la *parole filmée*, al dejar atrás los discursos de los otros para llegar al producto de la propia expresión de la memoria del realizador a la que han sido añadidos los traumáticos recuerdos de terceros individuos. Funciona el film de Panh a la manera de los cuadros del pintor Van Nath (protagonista de su trilogía sobre el S-21), como una serie de escenas individualmente construidas que, partiendo de un único creador, incorporan distintas experiencias traumáticas de toda una generación de camboyanos huérfanos de imágenes en las que apoyar sus relatos de supervivencia. Propone el film toda una serie de representaciones que, lejos de corroborar la imagen idealizada, utópica y perfecta que el régimen dictatorial vende como existente y real, recrea los recuerdos que emergen de un conjunto de memorias traumáticas para crear una representación global propia y subjetiva pero fidedigna con respecto a la realidad acontecida.

*La imagen perdida* supone el primer cambio de planteamiento en la filmografía de no ficción de Panh. Dejando el realizador de lado un cine basado en mayor o menor medida en la recreación de escenas del pasado en base a testimonios directos, para elaborar como creador total una obra que contiene su propio discurso en unas imágenes, creadas desde cero, que remplazan a aquellas ausentes. Se fundamenta así una *figura de la memoria* que es soporte de la memoria colectiva, manteniéndose estas representaciones ante una alternativa bien de ausencia, bien de insultante falsedad. Un discurso original que se enhebra a través de una serie de imágenes elaboradas por medio de unas figuras de arcilla que componen representaciones que no tienen por objeto ser realistas, sino formar un conjunto real. Se abren así las posibilidades artísticas de representación a cualquier medio o método de creación siempre que exista una correspondencia veraz con los hechos del pasado que se quieren recrear. Es decir, con tal de que la memoria colectiva, basada principalmente en los testimonios de los supervivientes, valide y acepte el resultado final.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, M. (2009). *Camboya. El legado de los Jemeres Rojos*. Barcelona: El viejo topo.
- ASSMAN, J. (1995). «Collective Memory and Cultural Identity», *New German Critique*, 65, pp. 125-133.
- BOUCKAERT, S. (2017). «Du réel à l’imaginaire, modalités de l’immobile mobile dans l’image manquante, de Rithy Panh». En Patrick Nardin, Hélène Nut

- Suppya y Soko Phay (eds.), *Cambodge: cartographie de la mémoire*. Le Pré-Saint-Gervais: L'Asiathèque, pp. 181-196.
- CHOMSKY, N. y EDWARD S. H. (1979). *After the cataclysm: Postwar Indochina & the reconstruction of imperial ideology*. Boston: Boston Community School.
- COUTEAU, C. (2000). «Rithy Panh», *Des territoires en revue*, 4/5, pp. 20-28. Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris.
- CUÉLLAR, J. (2017). «Rithy Panh: “Es muy difícil filmar un genocidio mediante la ficción”», *Insertos Revista de Cine*, 13 de mayo de 2017. Accesible en la dirección: <https://insertoscine.com/2017/05/13/rithy-panh-es-muy-dificil-filmar-un-genocidio-mediante-la-ficcion/> (Acceso: 06/01/2018).
- DIDI-HUBERMAN, G. (2014). *Imágenes pese a todo: memoria visual del holocausto*. Barcelona: Paidós.
- HALBWACHS, M. (1968). *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France.
- HIRSCH, M. (2012). *La generación de la posmemoria. Escritura y cultura visual después del holocausto*. Madrid: Editorial Carpe Noctem.
- KIERNAN, B. (1997). *The Pol Pot Regime. Race, Power, and Genocide in Cambodia under the Khmer Rouge, 1975–79*. Chiang Mai: Silksworm Books.
- LACAPRA, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LANZMANN, C. (2011). *La liebre de la Patagonia*. Madrid: Seix Barral.
- LY, B. (2017). «Se remémorer le 17 avril 1975: à la recherche des images manquantes». En Patrick Nardin, Hélène Nut
- Suppya y Soko Phay (eds.), *Cambodge: cartographie de la mémoire*. Le Pré-Saint-Gervais: L'Asiathèque, pp. 167-180.
- MARGOLIN, J.L. (1997) «Cambodge: au pays du crime déconcertant», en Stéphane Courtois (ed.), *Le livre noir du communisme: crimes, terreur et répression*. París: Laffont.
- MARTÍN SANZ, Á. (2018). «Memoria y Trauma de los otros en el cine de Rithy Panh: La trilogía sobre el S-21», *IC. Revista Científica de Información y Comunicación*, 15, pp. 161-189.
- PANH, R. y BATAILLE C. (2013). *La eliminación*. Barcelona: Anagrama.
- (2013b). *L'image manquante*. Paris: Bernard Grasset.
- RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- ROLLET, S. (2011). *Une éthique du regard. Le cinéma face à la Catastrophe, d'Alain Resnais à Rithy Panh*. Paris: Hermann Éditions.

- SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (2006). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- SONTAG, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Barcelona: De bolsillo.
- SPIEGELMAN, A. (2015). *Maus*. Barcelona: Reservoir Books.
- TIAN. (2011). *L'année du lièvre*. Vol. 1: A revoir Phnom Penh. Paris: Gallimard.
- TORCHIN, L. (2014). «Mediation and remediation: La parole filmée in Rithy Panh's *The Missing Picture* (L'image Manquante)», *Film Quarterly*, 68, pp. 32-41. DOI: 10.1525/fq.2014.68.1.32
- UNG, L. (2009). *First they killed my father*. Edimburgo: Mainstream Publishing Company LTD.
- WAJCMAN, G. (2001). *El objeto del siglo*. Buenos Aires: Amorrortu editors.
- WALKER, J. (2005). *Trauma Cinema: Documenting Incest and the Holocaust*. Londres: University of California Press.



# LA UTOPIA ANTROPOLÓGICA DEL NUEVO REINO DE SAN FRANCISCO: FRAY MARCOS DE NIZA Y EL SUEÑO AMERICANO

## ANTHROPOLOGICAL UTOPIA OF THE NEW KINGDOM OF SAN FRANCISCO: FRAY MARCOS DE NIZA AND THE AMERICAN DREAM

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.06>

CARLOS URANI MONTIEL CONTRERAS  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (MÉXICO)  
Profesor-investigador de tiempo completo  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3914-0740>  
[carlos.urani@uacj.mx](mailto:carlos.urani@uacj.mx)

MARÍA YATZIL FRANCO DE LA O  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (MÉXICO)  
Licenciada en Literatura Hispanomexicana  
[mayatzil.franco@gmail.com](mailto:mayatzil.franco@gmail.com)

Recibido: 27/05/2019  
Aceptado: 04/09/2019

**Resumen:** La topografía y cartografía del septentrión novohispano sedujeron a exploradores, navegantes y evangelizadores dispuestos a hallar su bagaje y propensiones en un terreno desconocido, en el actual norte de México. Fray Marcos de Niza sobresale de entre sus coetáneos, ya que su expedición recoge mitos y leyendas de ciudades maravillosas sobre las que la administración virreinal requería certificaciones y juramentos. La experiencia del franciscano en ambos polos continentales y, sobre todo, su formación religiosa de raigambre medieval sustentan un viaje que vislumbró, paradójicamente, las ultimidades de la historia en el Nuevo Mundo. Su “Relación”, muchas veces leída como un falso testimonio, guarda entre líneas un correlato místico cifrado en el Apocalipsis. Fray Marcos entrevió un Nuevo Reino de San Francisco poblado por tribus que parecían coincidir con las profecías de san Juan. Esta voluntad reduccionista devino en una utopía propicia para la diplomacia entre naciones y la conversión al catolicismo. El sueño americano del misionero debe enmarcarse bajo la ilusión de una metrópoli que vaticinaba la parusía de Cristo en la antesala de un nuevo milenio.

**Palabras clave:** Apocalipsis, utopía, franciscano, virreinal, norte de México.

**Abstract:** The Northern Novohispanic topography and cartography seduced explorers, sailors and missionaries willing to find their background and inclinations over an unknown land that nowadays

is the north of Mexico. Fray Marcos de Niza stands out among his contemporaries due to his expedition, which gathers myths and legends from marvelous cities that the Viceregal administration required certifications and oaths. The Franciscan vast experience in both continental poles and especially his medieval religious roots, sustained a journey that paradoxically took a glimpse of the last period of the History of the New World. His *Relation*, though many times taken as a false testimony, preserves scattered between lines a mystical correlate encoded in the Apocalypse. Fray Marcos distinguished a New Kingdom of San Francisco inhabited by tribes that seemed to concur with Saint John's prophecies. This reductionist willingness resulted in a utopia that was suitable for the diplomacy between nations and the conversion to Catholicism. The missionary's American dream must be demarcated under the illusion of a metropolis that predicted the Parousia of Christ just before the arrival of a new millennium.

**Keywords:** Apocalypse, utopia, Franciscan, Viceregal, Northern Mexico

M. de Niza: No entramos a Cíbola. ¡Pero la veo de lo alto de este cerro, extendida, desparramada como un milagro! ¡Como si fuera un grito en la llanura! [...] Desde aquí, en el nombre de don Antonio de Mendoza, virrey de la Nueva España, tomo posesión de las siete ciudades áureas, ¡de las siete!. (Edeberto "Pilo" Galindo, *La furia de los mansos*, 2008: 37).

## 1. INTRODUCCIÓN

La aparición inusitada del Nuevo Mundo puso en crisis el repertorio del conocimiento occidental, a tal grado que la experiencia personal, registrada en crónicas y testimonios en donde los titubeos del yo-testigo buscan asideros a cada paso y tras cada jornada, se convirtió en un baluarte de autoridad y discernimiento. Tal fractura propició no solo trastornos demográficos y migratorios en ambas orillas del Atlántico, sino también desajustes y extrapolaciones a nivel de concepciones o imaginarios que determinaban el ser y quehacer de los exploradores –conquistadores y misioneros– que se aventuraron en las Indias occidentales. El caso de Marcos de Niza, OFM, resulta paradigmático, ya que vio acción en el sur y norte de la América hispana, en las dos unidades políticas precolombinas que sucumbieron tras el encuentro, convertidas en terreno fértil para sembrar la esperanza de una nueva población cristiana. El conocimiento directo adquirido sobre las ruinas de las capitales indígenas, tanto del Cuzco como Tenochtitlan, contrasta con la información que relató de viva voz, bajo juramento y ante escribano real, sobre ciudades aún mayores, ubicadas en algún punto boreal de la frontera novohispana.

El objetivo del presente artículo es examinar la visión utópica que fray Marcos de Niza sustentó como un aliciente para la ocupación y, sobre todo, evangelización de un nuevo reino de san Francisco en el septentrión continental. Tal imagen se cimentó sobre dos pilares que conceptualizaron la empresa como indispensable e irremediable. En primer término, el impulso hispano por fundar ciudades determinó la actualización y amalgama de antiguas leyendas sobre esplendorosas poblaciones. El número siete no solo remite a las leyendas medievales sobre los reinos de Cibola y Quivira o al Chicomóztoc, lugar de las cuevas de origen de los antiguos mexicanos, sino que también guarda una cifra apocalíptica, leída con místico entusiasmo. En segundo lugar, el saber empírico del franciscano le brindó unas supuestas herramientas para convivir con pueblos seminómadas, dialogar con los indígenas que le salían al paso y trazar equivalencias entre sistemas de pensamiento. Esta voluntad reduccionista resulta también una utopía respecto a la diplomacia entre naciones, la coexistencia entre personas y la conversión al catolicismo. El sueño americano del religioso mediterráneo debe enmarcarse bajo la ilusión de una nueva capital prehispánica, y sobre una acelerada interacción con los gentiles que vaticinaba la parusía de Cristo en la antesala del nuevo milenio.

Ambas columnas –el control territorial mediante una red urbana y las argucias para retener a sus pobladores– orquestaron la fundación de ciudades norteamericanas en México. Así se observa en uno de los cuadros iniciales del drama histórico de Edeberto “Pilo” Galindo, utilizado en el epígrafe. *La furia de los mansos* escenifica la exploración, toma de posesión, levantamiento de la misión franciscana y rebelión de los pobladores originales en la actual zona fronteriza de Ciudad Juárez-El Paso. El frenesí con que Marcos de Niza comunica el hallazgo de Cibola augura prodigios, quizá no redituables pero sí plagados de buena fe, misma con la que dictó, en 1539 en la capital novohispana, el documento legal que ahora conocemos como la “Relación” sobre el *Descubrimiento de las siete ciudades*.

El desarrollo del escrito contempla una secuencia de cinco secciones, precedidas por esta introducción. Para dar cuenta del encuentro entre mundos a inicios de la era moderna, nos ocupamos, en el segundo apartado, de la exégesis apocalíptica de hechos históricos. La orden de frailes menores, con su acervo medieval, entendió América como un activo que potenció su intervención ante poblaciones desconocidas (o reaparecidas) frente a la afanosa idea del destino imperial hispano. La tercera sección bosqueja el perfil biográfico de nuestro protagonista para apreciar su carrera en Indias y entender su certificación, hecha por el provincial en la Ciudad de México, como “sacerdote, fraile, presbítero y religioso y en toda virtud

y religión tal, que [...] fue aprobado y habido por idóneo y suficiente para hacer esta jornada y descubrimiento” (Niza, 1539: 18).<sup>1</sup> Si bien es cierto que existe una sólida bibliografía en torno al observante, en su mayoría, los estudios históricos esbozan su carácter a partir de la extravagancia, cuando no de una mitomanía, que lo deja fuera de contexto.

El cuarto apartado contiene el meollo del asunto: geografía propicia y pobladores halagüeños, dispuestos a convertirse por arte y gracia de la cruz (sin el yugo de la espada), en una Nueva Jerusalén circundada por tribus extraídas de las últimas páginas del Nuevo Testamento. El septentrión novohispano fue delineado no a través de coordenadas cartográficas o cartas de marear sino por medio de dogmas que hicieron de la exploración de fray Marcos un viaje literario fiel, por un lado, a un itinerario prototípico cercano a la estructura del romance y, por otro, a una escatología cristiana. No sorprende, por tanto, que el actuar de los personajes que intervienen en la travesía dependa del reconocimiento y comprensión de motivos y temas propios de la literatura de viaje y de los libros revelados. Por último, las conclusiones, además de sintetizar los puntos clave del ensayo, trazan una posible conexión con fenómenos sociales contemporáneos.

## 2. APOCALIPSIS VIRREINAL

Un velo sombrío y desolador ha cubierto al último libro canónico de la Biblia. No obstante, y por encima de un aura enigmática e ininteligible, el Apocalipsis ha sido fuente de conocimiento y brújula ante la tribulación. En él, san Juan despliega desde el exilio en Patmos los misterios que rodean el fin del mundo (es decir la escatología), contenidos en un libro, de estructura setenaria, que debía ser enviado a las siete iglesias de Asia. La escritura de “las cosas que deben suceder pronto”

---

<sup>1</sup> La cita corresponde a la “Instrucción de don Antonio de Mendoza” (15-17). Este documento, junto con las “Certificaciones” que acreditaban la expedición, firmadas por fray Antonio Cibdad-Rodrigo (18-19), la “Relación” del franciscano (19-37), su “Legalización” (37-38), el “Asiento y capitulaciones [...] para la prosecución del descubrimiento de tierra nueva” (39-48) y la “Carta de Francisco Vázquez de Coronado [sobre] la inexactitud de lo referido por fray Marcos de Niza” (49-54), pertenece al *Descubrimiento de las siete ciudades de Cibola y Quivira* (Universidad Autónoma de Sinaloa, 2015), edición a cargo de Ilda Moreno Rojas, la cual tomamos como texto base. El conjunto de legajos del Archivo de Indias pasó a la estampa por vez primera en Madrid, en 1865, en el tercer volumen de la *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía*.

(Ap<sup>2</sup>. 1: 1; Reina-Valera 1960) se efectúa por el mandato del Alfa y Omega (Ap. 1: 11). Las plagas y calamidades cobran sentido al anticipar un desenlace glorioso, consuelo que alcanza su momento cumbre con la parusía de Cristo, dogma tan medular para la fe de los creyentes como la Navidad o primera encarnación. La visión eufórica que preconiza la perfección en un progreso indefinido es igual de extrema que la que vaticina un futuro de hecatombes y catástrofes. Frente a ambas posturas desesperadas (reducibles a un código de buena conducta o a una vaga sensación de trascendencia), se alza la visión contenida en el libro de san Juan, que anuncia los acontecimientos luctuosos que precederán al fin del mundo, a la vez que brinda la esperanza del triunfo final. Si se confina el evangelio de las realidades últimas a la categoría de esotérico, restándole su esencia profética, entonces la fe del creyente menguará, quedará inane, ya que su paso por el mundo carecerá de un sentido teleológico.

Todo tipo de lectura –literal, simbólica, histórica o alegórica– de los 22 capítulos del Apocalipsis potencia su significado hacia hechos externos más allá del Nuevo Testamento, de tal forma que los versículos podrían interpretarse como una especie de paréntesis en las visiones del narrador, un recuento fugaz a la historia de la institución desde la ascensión de Cristo a la caída de su contrario, para después describir con viveza la gloria del cielo. La revisión minuciosa de los signos contenidos en los setenarios resalta los temas centrales de la secuencia narrativa: el anuncio de una tribulación sin precedentes, una apostasía descomunal, la figura del Anticristo como un nuevo mesías, su derrota con la segunda venida de Cristo y el triunfo de la Jerusalén celeste.

El milenarismo, como corriente de pensamiento de raigambre medieval, aboga por la interpretación literal del capítulo XX del libro de la revelación, predominante durante los primeros cuatro siglos de la Iglesia. Tras la derrota del Anticristo resucitarán los santos martirizados y todo aquel quien haya renegado al culto de la bestia para reinar en la tierra en comunión espiritual con el mesías durante mil años (Ap. 20: 4-6), cifra simbólica que indica, según Jacques Le Goff, una larga duración sustraída del transcurrir normal del tiempo”. El historiador también establece, en un capítulo dedicado a la escatología, que “La utopía milenarista es un cuerpo de doctrinas que tienden a un modelo de *millenium* que se debe realizar en un cuadro espacial y temporal” (1977: 49 y 51). Transcurrido este largo periodo, en el que la Iglesia finalmente gozará de paz y logrará la consumación plena del reinado de

---

<sup>2</sup> Libro del *Apocalipsis*, en adelante, Ap. Se indica esta referencia con tal de poder localizar el capítulo y versículo citado en cualquier edición de la *Biblia*.

Cristo, ocurrirá una segunda resurrección del resto de los mortales sobre el telón de fondo del Juicio final. Si la historia de la institución religiosa se caracteriza por persecuciones, apostasías e incomprensiones, el reino de los mil años se alzará como una suerte de recompensa.

Antes de la llamada *pax hispánica* del siglo XVII, periodo en el que los virreinos gozaron de una mayor estabilidad social y política, hubo un momento de contacto físico y material, de incertidumbre geográfica y extrema novedad. La tesis fundamental sobre la invención de América, defendida por Edmundo O’Gorman hace 60 años, postula al descubrimiento o encuentro –cuestión de terminología con carga ideológica– como la oportunidad de rehacer la Historia. La paradoja radica en que “A medida que América va siendo, va dejando de ser América; la significación profunda de su historia estriba, se va aniquilando su ser al mismo tiempo que se actualiza” (O’Gorman, 1958: 96). El mismo Cristóbal Colón copió, en una carta de 1500 a doña Juana de la Torre, una cita de san Juan (21:1), con la que el remitente, advierte O’Gorman, “se concibe a sí mismo como el mensajero elegido por Dios para revelarlos, puesto que, según él, eso fue lo que hizo en sus dos primeros viajes” (1977: 110). La figura del Almirante, vista como aquel que abrió “el oculto camino por donde llegaría Cristo a aquellos numerosos y olvidados pueblos para cosechar entre ellos el místico fruto de la salvación eterna” (O’Gorman, 1977: 29), gozó de fama y adeptos, como Bartolomé de las Casas.

Las recién fundadas capitales hispanas en el nuevo continente abrigaron en sus archivos la caída de sendos imperios tras campañas militares donde el acero, la tecnología marítima, los caballos a la orden de estrategias bélicas y los gérmenes inclinaron la balanza a favor de los venidos allende el mar.<sup>3</sup> A prueba y error, los intereses monárquicos de los Reyes católicos, Carlos V y Felipe II se abrieron paso a través de tierras incógnitas. A la meditación continua sobre la necesidad de pensar las Indias occidentales en la conciencia europea se suma el historiador John L. Phelan. *El reino milenario de los franciscanos en el Nuevo Mundo* contextualiza el momento exacto en el que navegantes y misioneros –él se centra en Cristóbal Colón y fray Gerónimo de Mendieta– “consideraron los casos de exploración geográfica y de colonización como el cumplimiento de las profecías del Apocalipsis” (1968: 31). Esta invaluable monografía, escrita desde la historia de las ideas en un

<sup>3</sup> Además de estas razones inmediatas del éxito hispano, Jared Diamond sustenta, en “Colisión en Cajamarca”, que la gestión de información por medio de la escritura alfabética “hizo posible que los españoles fueran herederos de un inmenso cuerpo de conocimientos sobre el comportamiento y la historia humanos”. El imperio inca jamás había enfrentado a algún invasor externo. “Aquella diferencia de experiencias alentó a Pizarro a tender su trampa y a Atahualpa a caer en ella” (1997: 93).

marco tanto novohispano como universal, revive el mundo peculiar de la orden de clérigos menores para establecer el origen medieval de su pensamiento.

La imagen de una iglesia triunfante se alza frente a cualquier poder terrenal y efímero. Parece plausible que el mensaje (en clave de peticiones, amenazas y promesas) dirigido a las siete iglesias asiáticas se inmiscuyera en el programa de acción de una corporación religiosa, como la Observancia Regular de España.<sup>4</sup> El historiador Norman Cohn habla de los *espirituales franciscanos* del siglo XIII, rigurosos ascetas que renunciaron a su riqueza “para hacerse más pobres que los mendigos y en su ideal el Milenio debía ser una era del Espíritu en la que toda la humanidad se uniría en la oración, la contemplación mística y la pobreza voluntaria” (1970: 15). La inclinación temperamental hacia la imagen del Apocalipsis es vértice del florecimiento del misticismo medieval-renacentista debido a su conexión con el movimiento joaquínista, que influyó en el pensamiento de algunos misioneros y conquistadores de modo directo (como en Martín de Valencia) o indirecto (como en el Almirante).<sup>5</sup>

La recepción entusiasta de las cartas de Hernán Cortés propició la organización de una iglesia militante en el espíritu de san Francisco que secundara a la conquista armada y que, bajo una vena mística, dispuso de ideas escatológico-milenaristas que no solo circularon entre una multitud de actores sociales, sino que consolidaron un programa de acción para la gestión de sus misiones durante todo el siglo XVI. La labor conjunta de fray Francisco de los Ángeles y el confesor imperial, Juan Clapión, trazó el sendero hacia la Nueva España, ya que la bula pontificia, la *Alias Felicis* de León X (abril de 1521), permitía a los franciscanos el ejercicio ilimitado de su ministerio. El logro institucional sentó las bases del traslado hacia América y la escenificación de la llegada de los doce apóstoles. En este contexto, la reaparición en el Juicio final de las tribus perdidas cobraba sentido (Ap. 7: 4-8).

San Juan miró “una gran multitud, la cual nadie podía contar, de todas naciones y tribus y pueblos y lenguas” (Ap. 7: 9). Este escrutinio a vuelo de pájaro sobre el número de los hijos de Israel se convirtió en lugar común cada vez que un misionero se encontraba con etnias y registros lingüísticos desconocidos. De la misma

---

<sup>4</sup> De entre las recompensas, resaltamos las siguientes: comer del árbol de la vida o del maná escondido, una piedra blanca con un misterio escrito, autoridad sobre las naciones, candidas vestiduras (Ap. 2: 1-29), ser columna y portar el “nombre de la ciudad de mi Dios, la nueva Jerusalén, la cual descende del cielo, de mi Dios, y mi nombre nuevo” (Ap. 3: 12).

<sup>5</sup> Sobre la visión espiritual de la historia en Joaquín de Fiore, el trabajo de Delno West y Sandra Zimdars (1986) es fundamental.

forma, un paraje incognoscible ante el peregrino resuena en las revelaciones: “Vi un cielo nuevo y una tierra nueva; porque el primer cielo y la primera tierra pasaron, y el mar ya no existía más” (Ap. 21: 1). En continuidad con el Génesis, el Apocalipsis cierra el ciclo narrativo con un fin esperanzador en el que una Jerusalén celeste resplandece como piedra preciosa. Uno de los siete ángeles llevó a san Juan “a un monte grande y alto”; desde ahí, le “mostró la gran ciudad santa”, hecha de oro puro. Sus calles también eran áureas; tenía un trazado cuadrangular, un muro de jaspe con doce cimientos (apóstoles), grande y alto con doce puertas (tribus), cada una hecha de perla de una sola pieza. “No entrará en ella ninguna cosa inmunda, o que hace abominación y mentira, sino solamente los que están inscritos en el libro de la vida” (Ap. 21: 9-27).

En suma, el esfuerzo por vaciar la novedad americana en antiguos parámetros occidentales dicta las formas sutiles, aunque no por eso menos excluyentes, de asimilación de tierras, moradores y temporalidades. Hasta ahora, hemos deshilvanado la ruta de una en particular, concerniente a los mil años de bonanza de una Nueva Jerusalén indiana. Cerramos esta sección con las contundentes palabras del ensayista chihuahuense, Carlos Montemayor: “El símbolo de siete ciudades era atrayente para los frailes. ¿No eran, acaso, siete cartas dirigidas a siete iglesias de Asia en el libro del Apocalipsis? ¿No eran, acaso, siete los espíritus de Dios en el trono, siete estrellas y siete flamas de la lámpara del trono donde se hallaba Cristo al hablar con Juan en la isla de Patmos?” (1972: 11).

### 3. “IDÓNEO Y SUFICIENTE PARA HACER ESTA JORNADA”

A lo largo y ancho de las rutas comerciales del siglo XVI se negociaban gerencias y capitales. El enlace entre la ciudad de los reyes (Lima) y la de los palacios (Ciudad de México) puede ser descrito a través de inversiones monetarias o carreras políticas entre ambos virreinos. La malograda expedición de Hernán de Soto, como casi todas las que se internaron en las actuales costas del sureste de Estados Unidos, fue financiada por parte del botín del rescate de Atahualpa, como bien lo asienta el Inca Garcilaso al comienzo de *La Florida*.<sup>6</sup> Las resoluciones y el éxi-

<sup>6</sup> “[F]ue el rescate tan soberbio, grande y rico, que excede a todo crédito que a historias humanas se puede dar”. Hernán de Soto llevó la suma obtenida en Cajamarca a Valladolid para entrevistarse con Carlos V, y “levantando los pensamientos y el ánimo con la recordación de las cosas que por él habían pasado en el Perú, no contento con lo ya trabajado y ganado mas deseando emprender otras hazañas iguales o mayores, [...] le suplicó le hiciese merced de la conquista del reino de la Florida

to obtenido por el primer virrey de la Nueva España, don Antonio de Mendoza, en las campañas de expedición al norte novohispano, le valieron el nombramiento con idéntico puesto y mando en el Perú. En sentido inverso, el mismo recorrido lo hizo un insigne franciscano, sobre el que pesan diferentes adjetivaciones, desde las que sirven de título a esta sección hasta las de idealista o embustero.<sup>7</sup>

El vacío y la suposición componen la biografía de un huérfano nacido hacia 1495 en Niza, estado italiano independiente perteneciente a La Casa de Saboya, actual departamento de Alpes marítimos en la Riviera francesa. Varios historiadores se han enfrentado a la semblanza de fray Marcos; la primera dificultad, confiesa Julio César Montané, “estriba en que casi no tiene pasado conocido” (1995: 13). Seguramente, de joven hizo su noviciado y tomó el hábito en el Convento de la Santa Cruz, ocupado por los Observantes en 1461; la ubicación del edificio, al oeste de Niza fuera de las murallas de la ciudad, propició su reducción a cenizas (junto con su archivo) en 1543 a manos de corsarios turcos. El historiador Michel Nallino concluye, entonces, que su apellido y cualquier otra actividad anterior a 1530 nunca serán conocidos (2010: 4). Por tanto, la reconstrucción se realiza a partir de contextos o eventos paralelos, así como de una lectura atenta de documentos que conservan una discreta pero determinante participación en acontecimientos trascendentes durante el primer contacto de hispanos en tierras del Inca. Juan de Velasco, jesuita ecuatoriano, lo califica como “célebre escritor de las cosas del Perú”, por ser fuente primaria para la *Historia del reino de Quito* (1789: 106). Legajos firmados por figuras de la América hispana de la talla de fray Juan Zumárraga o Bartolomé de las Casas también dan noticia de nuestro personaje.

De su viaje trasatlántico, se intuye su experiencia y la confianza que inspiraba en sus superiores. Como comisario general, “he had authority over other friars and was responsible for the conversion to Christianity of an entire country [Nueva Castilla, es decir el Perú] to be conquered and for establishing there the permanent presence of his Order” (Nallino, 2010: 4). Pisó suelo americano en la isla de Santo Domingo en 1531; formó parte de la expedición del capitán Sebastián de Belalcázar, quien partió de Nicaragua a Tumbes para reforzar la avanzada de Francisco

---

[...] que la quería hacer a su costa y riesgo, gastando en ella su hacienda y vida” (Vega, 1605: 65-66), como así sucedió.

<sup>7</sup> Para Gustavo Aguilar, la figura del conquistador encarna un pragmatismo que le impide tener “la fe necesaria para creer en la existencia de esas ciudades”; mientras que “fray Marcos de Niza representó en esta empresa el *idealismo* puesto al servicio de la reivindicación de la fe católica” (2011: 13). Por su parte, William Hartmann destina un capítulo de su monografía a “The Case of the «Lying Monk»” (2014: 145-195).

Pizarro. En 1533 se hallaba en territorio incaico, en donde presencié la campaña de conquista, siendo de los primeros religiosos, al igual que los dominicos Bernardino de Minaya y Vicente Valverde, que entraron a Sudamérica. El propósito de los frailes era hacer valer el decreto que prohibía la esclavitud de los naturales, lo que provocó que las relaciones con los conquistadores se friccionearan, al grado de ser hostiles para el grupo que lideraba el franciscano. Juan de Velasco nos ofrece un espléndido retrato del capellán de la armada de Belalcázar:

Fray Marcos de Niza, del Orden de San Francisco, muy diverso del Valverde. Abominando este buen religioso las violencias que observó en Cajamarca, se había retirado a San Miguel, para el cuidado espiritual de esa colonia. Se hallaba señalado ya por primer Comisario de su Orden en las Provincias del Perú, y su constante aplicación a inquirirlo y escribirlo todo, en el espacio de un año lo había puesto en estado de servir de intérprete, con sobrada inteligencia del idioma del Perú (1789: 139).

Sobre la caída del Tahuantinsuyo, conservamos un opúsculo gracias a la labor antológica de Las Casas, quien tuvo en su poder un manuscrito, firmado en 1536, que ofrece en primera persona “testimonio verdadero de algunas cosas que [...] vi en aquella tierra, mayormente cerca del tractamiento y conquista hechas a los naturales”. El pasaje, perteneciente a los *Tratados* del dominico, revela el carácter y actitud de fray Marcos ante el proceder de los españoles, gentilicio en el que jamás se incluye. Aunque el reclamo se lee en el mismo tono que la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, la información coincide con los datos presentados por Velasco dos siglos y medio después. El franciscano expone, en calidad de “testigo de vista y por experiencia cierta”, la saña con que Pizarro trató a Atahualpa, equiparable, en menor escala, a la violencia ejercida por cualquier soldado frente a un inca. Ante “el sonido del oro” solo quedaban las cenizas de quien ofrecía el rescate y el “espanto” e impotencia del fraile. Por tanto, se “levantaron los indios. [...] hay mucho más oro escondido que manifestado. [...] Dios Nuestro Señor ha sido mucho ofendido”; en tanto que el rey, además de desobedecido y defraudado, ya ha perdido “tal tierra que podía dar buenamente de comer a toda Castilla, la cual será harto dificultosa y costosa, a mi ver, recuperar»” (De las Casas, 1552: 165-171). Quizá este fracaso como mediador entre ambos frentes lo orilló a trasladarse a la Nueva España. Así lo asienta Velasco con motivo del arbitrio, “sangrientas crueldades y tiranías” de Belalcázar, que el fraile “parecía aprobar con el disimulo” (1789: 155).

Todo este perfil abreva en la “Instrucción” y “Relación”, legalizadas el 2 de septiembre de 1539, “En la gran cibdad de Temixtitan, México de la Nueva Espa-

ña” ante, ni más ni menos que, “Antonio de Mendoza, visorey é gobernador [...] presidente de la Audiencia y chancillería Real”, el oidor, un par de escribanos, dos testigos “y Francisco Vazquez de Coronado, gobernador por S.M. en la provincia de la Nueva Galicia”, autoridad civil al mando de la excursión. Frente a ellos pareció nuestro protagonista, quien, con el título de “vice-comisario en estas partes de las Indias del mar Océano [...], dijo y afirmó y certificó ser verdad lo contenido” en los nueve folios, “para que Su Majestad sea informado de la verdad de lo que en ella [la crónica] se hace mención” (1539: 37-38). Además de “la suficiencia arriba dicha”, el superior de la provincia del Santo Evangelio en la Nueva España añade otras credenciales: “docto, no solamente en la teología, pero aun en la cosmografía, en el arte de la mar” (Niza *et al.*, 1539: 18). Antes de entrar de lleno a las órdenes del virrey y al actuar del oriundo de Niza, repasemos cómo el actual norte mexicano-sur estadounidense ha sido, desde entonces, sitio fecundo de avideces. Fijemos, entonces, la mira en ese espacio geopolítico recorrido con singular anhelo. Signos apocalípticos sirvieron de guía para trazar una topografía con la que se describió la superficie de un terreno al extremo hiperbóreo de todo lo conocido, pero nuclear en el enclave de cronologías.

#### 4. SEPTENTRIÓN ESCATOLÓGICO

La administración virreinal enfrentó exigencias internas y demandas de ultramar que obligaron a tender sus lazos sobre las antiguas diligencias y caminos. La agreste Aridoamérica heredó sus condiciones de frontera a la Nueva España. La hostilidad de sus moradores (los chichimecas, por ejemplo), la confusión lingüística de lenguas o intérpretes indígenas y el traspie de cada expedición por mar o tierra son constantes en la ocupación y expansión territorial del septentrión. Las motivaciones –fama, oro, maravillas o almas– apuntalan según el adelantado, es decir, quien fuera al frente de la exploración, así como de la institución que solventaba la empresa. Parece obvio distinguir las razones o causas que movían a una cuadrilla de soldados respecto a la entrada hecha por un par de misioneros; sin embargo, y esto viene a cuento, “preguntarnos por la distancia histórica que separa la mirada del conquistador de la del clérigo en modo alguno es ocioso, sino fundamental para entender por qué fray Marcos de Niza *vio* lo que Francisco Vázquez de Coronado no pudo encontrar” (Aguilar, 2011: 13). Como hombre de su siglo, explica Elsa Cecilia Frost, interpreta los acontecimientos a la luz de sus conocimientos bíblicos, lo que produce “un cierto estado de ánimo, una cierta renova-

ción de la esperanza escatológica que, por lo demás, nunca puede estar ausente en la vida de cualquiera que tome en serio las palabras de Cristo: «Estad alerta y vigilad, porque ignoráis cuándo será el momento» (1976: 12).

José Rabasa ha estudiado a fondo la formación del eurocentrismo sustentada por la invención de América. En un capítulo, vital para nuestro estudio, detalla la labor de los franciscanos a partir del concepto de utopía y de la identificación de la residencia del diablo. La agenda de los frailes menores “mezcla el fin de los tiempos con la construcción de una iglesia nueva. La *etnografía* se transforma en ancila política y evangélica para ayudar a preparar la llegada del milenio” (1993: 175). Cuestiones éticas o morales adoptaron una posición subordinada al significado evangélico de la empresa lograda por los conquistadores. Por tanto, la primacía de la voluntad y la revelación de los designios de Dios anteceden todo trato con el otro. La categoría de la diferencia sufrió un desplazamiento de lo exótico hacia un sentido místico maravilloso que subrayaba el carácter único de la tierra plagada de signos escatológicos.

Tres alicientes volcaron la atención hacia estas latitudes: la leyenda de las siete ciudades, una versión del mito de Aztlán y la aparición de los sobrevivientes de la tripulación de Pánfilo de Narváez. El triunfo árabe en Mérida, en el año 713, que provocó el éxodo de siete obispos más allá del mar océano fundamenta la tradición oral sobre igual número de opulentas ciudades. Al respecto, se ha escrito bastante y no nos detendremos sobre el hecho histórico, la conformación del relato legendario, ni su extrapolación hacia tierras americanas. Basta con remitirnos al ya citado Carlos Montemayor, para quien “El corazón de fray Marcos es el corazón de la leyenda de Cíbola” (1972: 11).<sup>8</sup>

Importa, en cambio, no dejar fuera de órbita el referente de las ricas y fabulosas Cíbola y Quivira que incitó a que su materia textual trascendiera la fábula hacia coordenadas reales. ¿Cómo se habrá fundido la leyenda con el mito de peregrinación azteca? Los moradores de las siete cuevas recibieron un vaticinio al amparo de Huitzilopochtli. ¿Quién habrá leído en esta cifra el derrotero para hallar un Nuevo México? Desde la suposición, aventuramos una hipótesis: los tlaxcaltecas, llamados “indios de paz”, sirvieron de intérpretes y familias modelo para la expan-

<sup>8</sup> La investigadora Beatriz Pastor estudia la crisis de los mitos y el desengaño de las expediciones en pos de la Atlántida, la fuente de la juventud en la isla de Bimini, el país de las amazonas, El Dorado y de las huestes de la reina Calafia. La extraordinaria vitalidad de una colectiva propensión al mito “se expresó no sólo en la generación ininterrumpida de fábulas sino también en la persistencia con que se reafirmaron una y otra vez los mitos y ficciones frente a una serie de experiencias negativas y de fracasos que hubieran debido poner freno definitivo a las fantasías desbordantes de tantos exploradores y conquistadores” (173: 1988).

sión de los dominios hispanos. En justo reclamo, demandaron el botín del sitio de Tenochtitlan y percibieron en las futuras campañas la posibilidad de hacerlo efectivo. Bien sabían de la codicia de los conquistadores. La cosmología mesoamericana se sostenía solo a través de los sitios aún no alcanzados por la espada. Una versión del mito de origen cuenta que antes de que la estirpe azteca emprendiera su camino hacia el sur, hubo una separación justificada por cuestiones político-divinas. Las fuentes del siglo XVII, registradas por pluma indígena o vuelos de vena épica, patentan la vigencia de esta variante en la que un clan de los moradores de Aztlán partió hacia el norte.<sup>9</sup> Tiene sentido que si unos triunfaron en el valle del Anáhuac, los otros hayan hecho lo propio en el actual suroeste de los Estados Unidos.

San Miguel de Culiacán llevaba apenas cinco años en pie cuando recibió una visita extraordinaria. Cuatro cristianos, que no lo parecían, entraron a la villa ante la sorpresa de propios (pimas cautivos) y extraños (esclavistas). Casi una década antes, el puerto de Sanlúcar de Barrameda vio partir, en junio de 1527, la expedición de Pánfilo de Narváez rumbo al actual Golfo de México. Un primer percance en Cuba no detuvo a la flota, que naufragó un par de ocasiones en las costas de la Florida. Del grueso de la tripulación sobrevivieron Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, Alonso del Castillo Maldonado, un esclavo negro llamado Esteban y su amo, Baltasar Dorantes. La *Relación de lo que acaeció en las Indias*, compuesta por el primero de ellos e intitulada por sus lectores como *Naufragios*, salió de la imprenta hasta 1542 en Zamora. El viacrucis de Sevilla al río Petatlán se transmitió, primero y con sobrado éxito, de forma oral. Si el manuscrito que pasó a la estampa es cauto con las alusiones a la riqueza material de la zona, entonces fue el relato de boca en

---

<sup>9</sup> Fernando Alvarado Tezozómoc confirma en su *Crónica mexicáyotl*, relato admonitorio para ser contado de forma oral en la capital novohispana, que “Los mexicanos salieron de allá del lugar llamado Aztlan, el cual se halla en mitad del agua; de allá partieron para acá los que componían los siete *calpulli*” o barrios. “El Aztlan de los antiguos mexicanos es lo que hoy día se denomina Nuevo México”, donde gobernaba un rey que “tenía dos hijos, y al tiempo de su muerte [los] establece como señores”. El primogénito, del que se desconoce su nombre, se quedó en el norte; mientras que al menor, de nombre Mexi, “habíansele de adjudicar los mexicanos” que se asentaron en la cuenca del lago de Texcoco tras la larga peregrinación (1609: 15). Por su parte, Gaspar Pérez de Villagrà escribe en el segundo canto de su *Historia de la Nuevo México* “Cómo se apareció el demonio a todo el campo en figura de vieja y de la traza que tuvo en dividir los dos hermanos, y del gran mojón de hierro que asentó para que cada cual conociese sus estados”. El capitán poblano, a las órdenes de Juan de Oñate, refiere la antigualla de forma vívida y testimonial. Una vez que la figura demoniaca, “con súbito rumor y estruendo, / la portentosa carga soltó”, la retaguardia “dio la vuelta / para la dulce patria que dejaban / por la parte del norte riguroso, / y para el sur fue luego prosiguiendo / la vanguardia”. La expedición confirma la veracidad del relato, ya que han llegado a la localización exacta (“en altura de veinte y siete grados”) en donde la columna de hierro quedó plantada (1610: 10-14).

boca lo que despertó la apetencia por tesoros. Aquellos escurridizos pasajes compiten con la actividad chamánica-milagrera (depende la perspectiva) de quien fuera tesorero y alguacil por el protagonismo de la narración, la cual fue difundida y modificada por varios medios, tanto editoriales como jurídicos y, sobre todo, orales.<sup>10</sup> A fin de cuentas, y así remata la edición de Valladolid, “*Ingenium volitat*” (el ingenio cimbra), mientras que “*Paupertas deprimit ipsum*” (la pobreza oprime) (Núñez Cabeza de Vaca, 1555: 316).

Ante tales noticias se desató una carrera de exploración mediterránea y litoral con dirección al norte. La intervención directa de Antonio de Mendoza, a mediados de 1539, denota el interés oficial, en nombre del monarca, por el mando y dominio de nuevas rutas y regiones, ya que “dio todo el aparejo y recabo que fue menester para el dicho camino y jornada” (Niza *et al.*, 1539: 18). La “Instrucción” del virrey, antes aludida, desglosa el proceder de una entrada de exploración y reconocimiento comandada, no por un conquistador (de carácter militar) sino por un intercesor con experiencia en campañas bélicas, junto “con otro compañero, fraile lego, que se llama fray Onorato” (Niza *et al.*, 1539: 18), quien pronto cayó enfermo en el pueblo de Petateán y murió. La investigación de Carmen de Mora en torno a Cíbola abarca la colección de documentos más completa y detallada;<sup>11</sup> por tanto, resulta imprescindible su escrutinio respecto a este tipo de ordenanzas. Ella agrupa las normas correspondientes a la partida en cinco rubros: belicosidad, población/distribución, fertilidad de la tierra, distancia respecto a la costa<sup>12</sup> y comunicación (1992: 17). La expedición partió de Culiacán el 27 de marzo de 1539, llevando entre sus filas a Onorato, “Esteban de Dorantes, negro, y a ciertos indios” que el virrey “libertó y compró para este efecto”, junto con “otros de Petateán, y del pueblo que llaman del Cuchillo” (Niza *et al.*, 1539: 19). Mendoza conmina a Marcos para que disponga “de los indios que vinieron con Dorantes” (Niza *et al.*, 1539: 16). Con

<sup>10</sup> En su camino hacia la mar del sur, en el capítulo 31, los supervivientes llegan a un poblado de “casas de asiento y mucho mantenimiento de maíz y frisoles”. Ahí reciben venados, “mantas de algodón mejores que las de la Nueva España”, cuentas, corales, “turquesas muy buenas” y “cinco esmeraldas hechas puntas de flechas”. Álvaro inquiriere sobre el origen de estas piedras “e dixeron que las trayan de vnas sierras muy altas que están hazia el norte y las comprauan a trueco de penachos y plumas de papagayos; y dezían que auía allí pueblos de mucha gente y casas muy grandes” (Núñez Cabeza de Vaca, 1555: 290).

<sup>11</sup> Incluso documenta una entrada franciscana previa, a inicios de 1538, comandada por Juan de la Ascensión y Pedro Nadal (Mora, 1992: 16).

<sup>12</sup> “Y si llegaredes a la costa de la mar del Sur, en las puntas que entran, al pie de algún árbol señalado de grande, dejar enterradas cartas de lo que os pareciere que conviene aviar, y al tal árbol donde quedare la carta hacerle alguna cruz porque sea conocido” (17).

aparejo, viático y comitiva, el franciscano emprendió el “viaje por donde me guio el Espíritu Santo, sin merecerlo yo” (Niza *et al.*, 1539: 20).

Los distintos rubros por consignar reconocen un cometido superior destinado a las demás naciones: “el conocimiento de Nuestro Señor en el cielo y de Su Majestad en la tierra” (Niza *et al.*, 1539: 21). La “Relación”, en efecto, atiende la solicitud del virrey, aunque otorga más atención a algunos puntos que a otros. Hay uno en particular que sobrecogió al clérigo: “Y si Dios Nuestro Señor fuese servido que halléis alguna población grande donde os pareciese que habrá buen aparejo para hacer monesterio y enviar religiosos que entendiesen en la conversión, avisaréis con indios o volveréis vos a Culiacán” (Niza *et al.*, 1539: 17). Si la venida del nuevo tiempo es histórica, ratifica José Rabasa, “en el sentido de que tiene que ser el producto del trabajo; el paraíso como Nueva Jerusalén tiene que ser edificado, no encontrado” (1993: 179). ¿Qué tanto ensombreció este precepto a los demás mandatos? ¿Qué tan grande tenía que ser esa población para que la condicional se transmutara en declaración (y decreto) a favor de los franciscanos? El dogma de las realidades últimas, como vehículo de animosidades, ofrece algunas claves manifiestas en el relato, por lo que ahora nos enfocaremos en esos pasajes, quizá inexplicables u oscuros en una primera lectura, que hacen eco de las visiones de san Juan.

¿Cómo conseguir credibilidad desde el discurso? La pregunta tuvo que rondar los desvelos de fray Marcos, quien brindó juramento en Nueva Galicia en agosto de 1539, asentado en las “Certificaciones”: sobre “dicha instrucción prometo cumplir fielmente y de no ir ni pasar contra ella ni contra cosa de lo en ella contenido, ahora ni en ningún tiempo” (Niza *et al.*, 1539: 18). En el ritual jurídico también se involucró el superior, fray Antonio de Cibdad Rodrigo, en su calidad de ministro provincial de la orden seráfica, para asegurar que como “lo sobredicho es así verdad y en ello no ha falencia ninguna, he escrito esta fe y testimonio y lo firmé de mi nombre” (Niza *et al.*, 1539: 19).<sup>13</sup> De Niza no actuó solo ni en beneficio propio. ¿De qué manera la tierra insólita, así como la lengua de los pueblos amerindios debían adquirir visos aprehensibles y familiares en la escritura? La saga de relatos que permeó la aventura de Álvar Núñez seguro fue un buen resguardo. Además, uno de esos infortunados personajes, de sobrada competencia lingüística, venía a

---

<sup>13</sup> Siglos después, la palabra del mediterráneo conserva autoridad. Sobre el botín de Atahualpa, “¿quién es capaz de saber ni de computar a qué excesiva cantidad llegaron? Si se puede dar fe, como parece que debe darse a Fray Marcos Niza, testigo ocular de todo, el cual, como excluido de parte, siendo del verdadero espíritu de San Francisco, no tenía por qué aumentar ni disminuir la cantidad del rescate” (Velasco, 1789: 123).

su despacho.<sup>14</sup> ¿Con qué fórmula trocar, al regreso de la jornada, el vacío de las míticas siete ciudades en la inversión que abriera camino hacia el nuevo reino de san Francisco? Hallamos cabal respuesta en tres aspectos concomitantes, inseparables en la crónica, a una estructura argumentativa capaz de soportar inquisiciones y suscitar nuevas entradas: la pérdida de Estebanico, una geografía tanto escatológica como próspera y una utopía antropológica plagada de vaticinios. Veamos cómo opera cada uno de estos elementos.

El guía, Esteban de Dorantes con “dos galgos de Castilla” (Niza *et al.*, 1539: 27), debía guardar obediencia a fray Marcos (Niza *et al.*, 1539: 16). El alárabe se separa del grupo “por la derrota del Norte” en Vacapa, con la consigna de comunicar lo que viera. La fórmula es por demás llamativa: civilización proporcional a religiosidad. Al tener “noticia de tierra poblada y rica que fuese cosa grande”, debía regresar o enviar mensajeros “con esta señal que concertamos: que si la cosa fuese razonable, me enviase una cruz blanca de un palmo; y si fuese cosa grande, la enviase de dos palmos; y si fuese cosa mayor y mejor que la Nueva España, me enviase una gran cruz” (Niza *et al.*, 1539: 22). A los cuatro días, Esteban manda “una cruz muy grande, de la estatura de un hombre”, junto con la recomendación de que partiese enseguida “porque había topado gente que le daba razón de la mayor cosa del mundo” (Niza *et al.*, 1539: 22). La prueba yace en la voz del mensajero, quien “dijo tantas grandezas de la tierra, que dejé de creerlas para después de haberlas visto”. A 30 jornadas quedaba “la primera ciudad de la tierra, que se dice Cíbola” (Niza *et al.*, 1539: 22). Aunque el franciscano se muestra prudente ante el informante, de inmediato rectifica pareciéndole digna la información: “que en esta primer provincia hay siete ciudades muy grandes, todas debajo de un señor, y de casas de piedra y de cal”, con azotea y de diferentes pisos, según la calidad del dueño, “y en las portadas de las casas principales muchas labores de piedras turquesas” (Niza *et al.*, 1539: 22-23). Solo palabras, agradecimientos al Señor y descomunales ganas de fiarse de aquel rumor, que, además, no llegó solo. Ese mismo día, tres indígenas “de los que llaman pintados, labrados los rostros y pechos y brazos”, quienes confinan con su ansiado destino, “me dieron mucha noticia de las siete ciudades y provincias que el indio de Esteban me dijo” (Niza *et al.*, 1539: 23).

“Otra cruz del tamaño de la primera” (Niza *et al.*, 1539: 24) vuelve inminente la movilización. El fraile prepara, desde Vacapa, el “seguimiento de Esteban de

<sup>14</sup> Álvaro Núñez celebra las cualidades del marroquí para dialogar con personas y como guía. “Teníamos con ellos mucha autoridad y gravedad y para conservar esto les hablávamos pocas veces. El negro les hablava siempre, se informava de los caminos que queríamos yr y los pueblos que avía y de las cosas que queríamos saber” (1555: 286).

Dorantes, creyendo que me aguardaría como concerté con él” (Niza *et al.*, 1539: 23); no obstante, tras los días de camino, solo “topé con la gente que le dio la noticia de las siete ciudades”, y quienes extendieron el derrotero a “treinta jornadas”, confirmando “la grandeza de las casas y la manera de ellas”. También le dieron el nombre de otros reinos: “Marata y Acus y Totontecac”, en donde obtenían turquesas y cueros de vacas “con el sudor y servicio de sus personas” (Niza *et al.*, 1539: 24). De pronto, lo dicho se torna materia, ya que fray Marcos ve ese mismo mineral colgado “de las orejas y de las narices” (Niza *et al.*, 1539: 24), así como en collares: “y todo dicen que viene de la ciudad de Cíbola, de la cual tienen tanta noticia como yo de lo que traigo entre las manos” (Niza *et al.*, 1539: 29).

La búsqueda continúa y llega a otra población en donde encuentra “una cruz grande, que Esteban me había dejado, en señal de que la nueva de la buena tierra siempre crecía”. Otra vez, le manda decir que se apresurase, que lo “aguardaría al cabo del primer despoblado” (Niza *et al.*, 1539: 25). La expectativa aumenta, así como las señales: “muchas turquesas”, mayor complicidad sobre Cíbola y más mensajes. Después de la tierra desierta, lo recibe “un pueblo fresco, de regadío” (Niza *et al.*, 1539: 26), donde halla comida y casas. La relación directa entre la prosperidad de los habitantes y el avance de la compañía resume varias líneas en las que fray Marcos documenta joyas y ropajes de calidad. Tras los pasos de Esteban, recibe más mensajes en favor de la credibilidad de los acompañantes del guía, que ya alcanzaban el número de 300: “desde que se apartó de mí, nunca había tomado a los indios en ninguna mentira” (Niza *et al.*, 1539: 30). La verdad, también defendida por de Niza, no presenta fisuras, ya que hasta ese punto la información recibida, incluso en escrutinios individuales, no había errado y siempre coincidía; “que no parece poco digna de escribir la mucha verdad de esta gente” (Niza *et al.*, 1539: 30), quienes, además, se muestran diligentes, ofrecen provisiones y se unen al cortejo (así lo hacen 30 principales) porque “pensaban volver ricos”. Ante tal algarraba, el relator confiesa que “cada día se me hacía un año con deseo de ver a Cíbola” (Niza *et al.*, 1539: 31), que distaba 15 días de camino.

A tres días del destino, llegó un integrante de la comitiva del marroquí; “venía aquejado el rostro y cuerpo, [...] mostraba harta tristeza en su persona”. Dijo que antes de entrar a Cíbola, “Esteban envió su calabazo” con plumas y cascabeles, como acostumbraba “para que supiesen cómo iba” de paz, a la “persona que el Señor tiene allí puesta” (Niza *et al.*, 1539: 31). El mensaje diplomático no tuvo efecto; de hecho, provocó “ira y enojo” en el cacique, quien mandó decir que se retirasen, “que él conocía qué gente era aquella, que les dijese que no entrasen

en la ciudad, sino que a todos los matarían” (Niza *et al.*, 1539: 32).<sup>15</sup> Sin prevención y confiado, Esteban intentó entrar a la ciudad, pero lo retuvieron en una casa grande en las afueras. Al amanecer, cuenta un superviviente, vio huir al guía ya que los de Cíbola mataban a los foráneos, por lo que también se alejó. El relato atemorizó a los indígenas; “yo con las ruines nuevas temí perderme, y no temí tanto perder la vida, como no poder volver a dar aviso de la grandeza de la tierra” (Niza *et al.*, 1539: 32), como lo sugiere la “Instrucción”. Fray Marcos consuela a los suyos, recela del informante, se encomienda a su dios en una oración personal y toma una determinante resolución: repartir la “ropa y rescates” como incentivo, con lo cual se queda sin pruebas físicas de todo lo obtenido, pero convence a su grupo para que continúen. A una jornada de camino, localizan a un par de supervivientes, “los cuales venían ensangrentados y con muchas heridas” de flecha, que causaron llanto y aflicción. Según su reporte, “más de trescientos hombres, de los que fueron con Esteban” habían perecido (Niza *et al.*, 1539: 33). El franciscano experimenta temor y zozobra al confirmar el infortunio del africano: ya no lo vieron, “sino que creemos que le flecharon como a los demás que iban con él, que no escaparon más de nosotros” (Niza *et al.*, 1539: 34). Promete castigo para los de Cíbola, conforta a los lesionados y se retira a meditar, en tanto que los suyos conspiran. Un “indio mío que traje de México, que se llama Marcos, díjome, «padre, estos tienen concertado matarte”. De cometer el martirio, explica, “a mí no me hacían ningún mal porque moría cristiano y me iría al cielo”; en cambio, los perpetradores “penarían por ello porque los cristianos venían en mi busca, y contra mi voluntad los matarían a todos” (Niza *et al.*, 1539: 34-35). Fe ciega y amenaza concreta.<sup>16</sup> Con los ánimos menguados, el explorador pierde convocatoria, pero no determinación. Solo dos principales “y con mis indios y lenguas seguí mi camino” (Niza *et al.*, 1539: 35).

Una vez sin guía, que hubiera servido de aval y testigo a la hora de certificar la “Relación”, el peso probatorio de territorios venturosos tanto para la colonización como para la evangelización recae, por completo, en el discurso. Recordemos que la calidad y fertilidad de la tierra pertenecían a la agenda dictada por el virrey.

<sup>15</sup> Maureen Ahern realizó un estudio sobre la cruz cristiana y la calabaza indígena como códigos de comunicación. Para los pueblos zuni, distribuidos en el actual estado de Arizona, el calabazo emplumado y con cascabeles fue entendido como un signo de transgresión (1993: 364-373).

<sup>16</sup> Antes de que suene la séptima trompeta, Dios llama a un par de creyentes para que sean sus testigos en los últimos tiempos. “Si alguno quiere dañarlos, sale fuego de la boca de ellos, y devora a sus enemigos; y si alguno quiere hacerles daño, debe morir él de la misma manera” (11:5). Tras ser vencidos ambos profetas por la bestia, sus cadáveres quedarán insepultos hasta que, después de tres días y medio, una voz en las alturas les dijo: “Subid acá. Y subieron al cielo en una nube; y sus enemigos los vieron” (11:12).

Fray Marcos recoge esta información no como una prioridad material o estadística (referente a árboles, plantas, animales, ríos, piedras y metales u otras cosas), sino como oportunidad para que su visión se alojara en el informe de manera íntegra, a la par que varias ceremonias jurídicas de toma de posesión. Algo similar ocurre con la variable temporal que adquiere visos espirituales al incorporar celebraciones —el domingo de pasión o la Pascua, por ejemplo— como hitos en la marcha tras una localidad, de la que se afirmaba ser “la mejor y mayor cosa que jamás se oyó” (Niza *et al.*, 1539: 24).<sup>17</sup>

La narración también se suma al debate insular sobre California: “vinieron a mí indios de la isla en que estuvo el Marqués del Valle, de los cuales me certifique ser isla, y no como algunos quieren decir, tierra firme” (Niza *et al.*, 1539: 20); además, no es una sola, sino “treinta y cuatro islas, cerca las unas de las otras, cuyos nombres pongo en otro papel” (Niza *et al.*, 1539: 23). ¿Otro documento? De ese legajo no existen registros. La interrelación con las personas ajenas al derrotero septentrional resalta por ecuánime. Aquellos isleños portaban collares de conchas, por lo que “les mostré una perla que llevaba”; dijeron que esas piedras había en sus tierras, “pero yo no les vi ninguna” (Niza *et al.*, 1539: 20). Cualquier eventualidad cercana a su punto de partida o que lo aleje de su camino se traduce en páramo o sequía: “tres años que no llovía” (Niza *et al.*, 1539: 20), “pobres de comida” (Niza *et al.*, 1539: 23). En cambio, tras haber andado cuatro días por un despoblado entabla relación con gente que no conocía a los cristianos, quienes le informaron que a “cinco jornadas, donde se rematan las cordilleras de las sierras, se hace una abra llana y de mucha tierra” (Niza *et al.*, 1539: 21). Este accidente geográfico, “cañada o valle entre las eminencias de algún monte” (RAE A 1770: 17), es determinante.<sup>18</sup> Desde ahí confirma la existencia de grandes poblaciones; al enseñar oro “me dijeron que de aquel hay vasijas entre aquella gente de la abra”, así como adornos suntuarios del mismo metal. De turquesas, le informan, “están hechas labores en las puertas principales de Cíbola” (Niza *et al.*, 1539: 24).

Así, el testimonio oral de sus informantes cimienta las ilusiones: “contaban la manera de las casas y de la población y calles y plazas de ella, como personas

---

<sup>17</sup> Hartmann utiliza estas coordenadas espaciotemporales para reconstruir la ruta que siguió la expedición (2014: 164-166).

<sup>18</sup> La abra, además, guarda otras acepciones: “Abertura de los cerros causada de la fuerza de evaporación subterránea, y es señal de mina” (RAE 1, 1770: 17). La voz, usada por navegantes y marineros, proviene del francés *havre*, significa “Seno de mar o bahía donde los navíos se suelen abrigar y están con seguridad” (RAE A 1726: 18). Fray Marcos supo explotar la riqueza semántica de la palabra.

que habían estado en ella muchas veces” (Niza *et al.*, 1539: 27). ¿Qué tan fiable podían ser estas entrevistas? ¿Habrán ocurrido? El mismo narrador se anticipa a nuestras dudas: “Yo les decía que no era posible que las casas fuesen de la manera que me decían”; pero ellos le daban a entender, con maquetas de piedra y cal, la ingeniería de la altura; “preguntábales [...] si tenían alas para subir aquellos sobrados; reíanse y señalábanme [l]a escalera” (Niza *et al.*, 1539: 27). Más adelante, “un vecino” exiliado de Cíbola le explica que en la capital Ahacus reside el señor de las siete ciudades en donde “tiene puestas personas que mandan por él”. El “hombre de buena disposición, algo viejo y de mucha más razón” valida los rumores sobre la elevación de las casas, el atavío de las fachadas y el trazado urbano (Niza *et al.*, 1539: 28). También le brinda un mapa geopolítico: Marata, al sureste, se distingue por su rebeldía y belicosidad (Niza *et al.*, 1539: 29); Totonteac, por su concurrencia y riquezas; Cíbola, por ser la menos favorecida de las siete.

La proximidad del destino exalta la tensión narrativa de la “Relación”, ya que frustra el encuentro entre Esteban y su superior (como ya vimos); amedrenta a la expedición completa y vuelve inminente la descripción de una ciudad “asentada en un llano, a la falda de un cerro redondo” (Niza *et al.*, 1539: 35). La mirada, entonces, se colma de autoridad. “Yo he visto”, asienta el fraile para corroborar lo enunciado: “son las casas por la manera que los indios me dijeron, todas de piedra con sus sobrados y azoteas”. Pero, ¿desde dónde avizora o cuál es su punto de vista? “Desde un cerro”, en el que realiza a una distancia precautoria la toma de posesión no solo de Cíbola, sino de las siete ciudades. Con tal perspectiva, afirma sin recelo que “La población es mayor que la ciudad de México”. No hay duda. “Vista la disposición de la ciudad, parecióme llamar aquella tierra el nuevo reino de San Francisco”. El temor disipa la tentación de entrar, y “considerando mi peligro y que si yo moría no se podría haber razón de esta tierra” (Niza *et al.*, 1539: 35) decide volver. En su retorno hacia Compostela (en la actual Tepic), pasando por la Villa de San Miguel, se detuvo en el punto “donde se rematan las sierras”, pero no osó entrar por no aventurar su persona. “Solamente vi, desde la boca de la abra, siete poblaciones razonables, algo lejos”. Supo que en esa tierra había “mucho oro y que lo tratan los naturales de ella en vasijas y joyas para las orejas [...], y que es gente que no consiente que los de esta otra parte de la abra contraten con ellos” (Niza *et al.*, 1539: 36).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Bajo el auspicio del mal, existen acciones exclusivas para los moradores de la tierra: “que ninguno pudiese comprar ni vender, sino el que tuviese la marca o el nombre de la bestia” (Ap. 13: 17).

Si las órdenes precisan la información a recabar, entrañan un notable margen de interpretación respecto al trato, prudente pero también legislativo, con los dueños originales de la tierra, de quienes suponemos su descontento ante “agravios y males que han recibido”. El virrey le pide, por una parte, que exhorte a los españoles de Culiacán para que “traten bien los indios que están de paz y no se sirvan de ellos en cosas excesivas”, so pena de castigo; mientras que, por otro lado, que convenza a los naturales de que no “se harán más esclavos [...], ni los sacarán de sus tierras, [...] que pierdan el temor y conozcan a Dios” (Niza *et al.*, 1539: 15). A pesar de la simpatía hacia los nativos, el binomio “estar de paz o de guerra” revierte de golpe la diplomacia. La instrucción demanda no dar ocasión a perturbación alguna contra el fraile, lo que sería “causa para que contra ellos se haya de proceder y hacer castigo; porque de esta manera en lugar de ir a hacerles bien y darles lumbre, sería al contrario”, es decir pacificándolos bajo el yugo del acero (Niza *et al.*, 1539: 16). Sin duda, tal ambigüedad resonó en la memoria de lo acontecido en Sudamérica.<sup>20</sup> Fray Marcos sabía lo frágil que era la “gran alegría” con la que acudieron “los indios libertados” (Niza *et al.*, 1539: 19) para acompañarlo en su travesía; tan pronto dejó la villa de San Miguel atestiguó que “los indios de aquella comarca más entendían en esconderse que en sembrar, por temor de los cristianos” (Niza *et al.*, 1539: 20).

Cooperación y consulta signan la interacción con los naturales, ya sea en el momento de la bienvenida, en el instante de la partida o por medio de visitas. Las dádivas recibidas en cada pueblo delinean el itinerario de la peregrinación. En Petateán y Vacapa, por ejemplo, hubo “muchos recibimientos y presentes de comida, rosas [...], y cosas que me hacían de petates y ramas” (Niza *et al.*, 1539: 20-21). La entrada a las poblaciones, de igual forma, se caracteriza por “regocijos y arcos triunfales” (Niza *et al.*, 1539: 20). El mismo acogimiento ocurre aún y cuando los moradores desconocían a los cristianos. Justo ahí, la narración recurre a lugares comunes en las crónicas de Indias respecto a la admiración incitada y la procedencia de los occidentales: “procuraban de tocarme en la ropa, y me llamaban Sayota, que quiere decir en su lengua «hombre del cielo»” (Niza *et al.*, 1539: 21).

A través de una búsqueda constante de “gente de más policía y razón” (Niza *et al.*, 1539: 21), se filtran diferentes pistas o avisos de “grandes poblaciones en que hay gente vestida de algodón” (Niza *et al.*, 1539: 21). En todo el relato, la calidad de la indumentaria, o incluso la materia prima del tejido, funciona como metonimia

---

<sup>20</sup> “Who else than Fray Marcos, having followed the Spaniards in Peru, having seen them exerting their cruelties, could have been better placed to understand what a conquest expedition actually was?” (Nallino, 2010: 23).

del grado de civilización. Fray Marcos exalta, por ejemplo, una “rodela de cuero de vacas, muy bien labradas”, ya que son tan recias que creo que no las pasará una ballesta” (Niza *et al.*, 1539: 23). Los de Cíbola, como podía preverse, se ciñen con cintas de turquesas y portan “camisas de algodón, largas hasta el empeine”, con botón a la garganta y mangas anchas (Niza *et al.*, 1539: 24); se cubren con mantas o cueros de vaca “tan bien adobados y labrados que en ellos parecía ser hechos de hombres de mucha policía” (Niza *et al.*, 1539: 25).<sup>21</sup> También existe una relación similar entre el ecosistema y el intelecto, ya que en un valle que “es como un vergel” habita “gente lúcida” (Niza *et al.*, 1539: 28). No obstante, ahí mismo recibe un cuero de grandes dimensiones, “de un animal que tiene sólo un cuerno en la frente” (Niza *et al.*, 1539: 30).<sup>22</sup>

Cerca de la tierra prometida, de Niza sostiene un encuentro con un cacique y su nimio aparato de gobierno. El “Señor deste pueblo y dos hermanos suyos”, vestidos de algodón “y con sendos collares de turquesas al pescuezo”, le proporcionan carne, semillas, turquesas y jícaras, “de lo cual no tomé nada porque así lo acostumbro hacer después que entré en la tierra donde no tenían noticia de nosotros” (Niza *et al.*, 1539: 26). Tal actitud, propia de los de su orden, contradice las instrucciones del virrey, ya que se desentiende de los objetos probatorios. Cual apóstol, de Niza suma gente en cada jornada. Muy al inicio de su camino, cuenta que iban con él “indios, así de las islas que digo como de los pueblos que dejaba atrás” (Niza *et al.*, 1539: 20-21), y más adelante confirma que llevaba consigo “los pintados que no me querían dejar” (Niza *et al.*, 1539: 25). Su poder de convocatoria también es patente a través del servicio religioso o como administrador de bienes espirituales, rememorando uno de los pasajes de mayor intensidad en los *Naufragios* de Álgar Núñez.<sup>23</sup> Durante la persecución del guía, le traían “enfermos a que los curase, y procuraban de tocarme en la ropa, sobre los cuales yo decía el Evangelio” (Niza *et al.*, 1539: 25). El cacique, recién aludido, junto con los suyos también tentaron el “hábito de paño pardo” y dijeron que así vestían en Totontec,

<sup>21</sup> Al inicio del Apocalipsis, Juan descubre que la voz que le hablaba en medio de siete candelabros era del “Hijo del Hombre, vestido de una ropa que llegaba hasta los pies, y ceñido por el pecho con un cinto de oro” (1:13). En el mismo pasaje en el que Álgar Núñez tiene noticia sobre los “pueblos de mucha gente y casas muy grandes”, describe unas prendas femeninas de gran similitud: “camisas de algodón que llegan hasta las rodillas e unas medias mangas encima dellas, de unas faldillas de cuero de venado sin pelo, que tocan en el suelo” (1555: 290).

<sup>22</sup> Este tipo de fauna también figura en las revelaciones: “cuatro seres vivientes”, cada uno con “seis alas, y alrededor y por dentro estaban llenos de ojos” (4:8).

<sup>23</sup> Nos referimos, evidentemente, al “Capítulo 22. Cómo otro día nos truxeron otros enfermos” (1555: 254-260).

“de lo cual yo me reí, y dije que no sería sino de aquellas mantas de algodón que ellos traían”.<sup>24</sup> El franciscano transcribe el discurso directo del otro: “«¿piensas que no sabemos que eso que tú traes y lo que nosotros traemos es diferente?»” (Niza *et al.*, 1539: 26); además de increparlo y ante su admiración, también aclaran la distinción textil entre el algodón de Cíbola y la posible lana que obtienen de “unos animales pequeños” del otro pueblo “con que se hace esto que tú traes” (Niza *et al.*, 1539: 27).

En Compostela, Marcos encuentra al gobernador de la Nueva Galicia, Francisco Vázquez de Coronado, para dar parte a sus superiores, el virrey y el provincial franciscano. La “Relación” remata advirtiendo que “solamente digo lo que vi y me dijeron por las tierras donde anduve y de las que tuve razón” (Niza *et al.*, 1539: 37). El efecto del escrito —interés por descubrir, conquistar y pacificar territorio— se obtuvo a la brevedad; conmocionó “enormemente tanto a la Corona como al virreinato de Nueva España. [...] Sociedades superiores desde todo punto a las mexicanas desplegaban allí un esplendor nunca visto. Nos imaginamos la emoción producida por tales informes” (Baudot, 1977: 35). Sin embargo, fue tarea de otros, Hernando de Alarcón y Pedro de Alvarado por mar y Vázquez de Coronado por tierra, certificar la crónica del franciscano, que muy pronto se puso en duda. En suma, las geografías transitadas por el fraile nunca se alejan de su hábito; de hecho, ciñen su andar y memoria en el momento justo en donde concluye el viaje e inicia la escritura: “Aquí había tanta noticia de Cíbola como en la Nueva España de México y en el Perú del Cuzco” (27).

## 5. MILLENNIAL-ISMO

Los virreinos del Perú y de la Nueva España fueron las columnas que sostuvieron y dieron forma a la América hispana. Quienes habían hecho y ganado las Indias occidentales tuvieron que rendir obediencia a la Corona y sujetarse a las querellas de un Estado monárquico comprometido con la evangelización universal. La experiencia de conquistadores, exploradores y noveles gobernantes, auspiciada por el Consejo de Indias, sirvió para detectar —a pesar de la longitud continen-

---

<sup>24</sup> José Rabasa opina que “la capacidad de ser mercader y curandero no solo implica una compenetración en la cultura indígena, sino también una manipulación de esta, lo que ha llevado a la crítica a acentuar la ignorancia del indio y, por lo tanto, implícitamente, a abonar la misma violencia epistemológica que estructura la ceguera etnocéntrica y justifica la imposición de un orden colonial” (1995: 180)

tal y la extensión oceánica— patrones e incidencias que diseñaron modelos útiles para el buen gobierno. La comunicación trasatlántica permitió que los virreinos americanos mantuvieran un estrecho vínculo a través de la imposición y flujo de objetos materiales, programas ideológicos, instituciones imperiales y recursos humanos. Dentro de este circuito, la especulación y los anhelos sufragaban empresas personales e inversiones espirituales. Nada mejor que hallar la Nueva Jerusalén, prevista por san Juan (XXI), en un territorio por aprehender.

La penumbra que recubre a fray Marcos de Niza se devela por medio de sus coetáneos, célebres autoridades que avalaron sus méritos, así como sus dotes de historiador, explorador y catador de vinos.<sup>25</sup> Natural del ducado de Saboya, vio acción en la saga de la conquista del imperio incaico, denunciando los abusos de Pizarro durante la caída del Tahuantinsuyo a mediados de 1532. Su estancia en Cajamarca lo hizo comisario de los franciscanos en el Perú y fue su carta de presentación cuando mudó de hemisferio. Ya en la Nueva España, las rúbricas lo avalan: desde el virrey hasta el primer obispo, Juan de Zumárraga. Supo granjearse el favor del provincial de su orden, fray Antonio de Cibdad-Rodrigo, quien le permitió buscar con ahínco el Nuevo Reino de San Francisco, partiendo al norte desde la capital –sitiada, vencida y vuelta a erigir– de México Tenochtitlan. El estudio y puntual localización en ambos hemisferios del peculiar fraile ha abierto las puertas a la reflexión sobre las pulsiones de un Occidente, a inicios de la era moderna, en aras de expansión, y sobre una amplitud cartográfica que puso en crisis horizontes intelectuales allanados por meros impulsos imaginarios y de espiritual revelación. Fray Marcos encarna cada uno de los frentes con que la Corona española se plantó en el Nuevo Mundo: militar, religioso y el que terminó por consolidarse como sólida utopía, distintiva debido a sus reminiscencias medievales, su roce con la herejía y una paradójica obstinación espaciotemporal que ubicaba al Nuevo Mundo en el fin de los tiempos, con toda la potencia para erigirse en una Nueva Jerusalén.

El correlato del Apocalipsis –más que leído, experimentado– provee de esperanza y consuelo en medio de la tribulación; como provisión espiritual de las partidas piadosas resuelve el desfase temporal entre los que portaban armadura y los que eran uno con el hábito. Frente a la inminencia de las profecías de san Juan, el poder terrenal del monarca y su alter ego, el virrey, luce débil. Quizá por situaciones así, la convicción y devoción por el milenarismo ha sufrido condenas y porta-

<sup>25</sup> En una palabra, concluye Juan de Velasco, “no hay una que pueda llamarse *Historia del antiguo Reino de Quito y de las Guerras civiles de los dos hermanos*, sino la que escribió Fray Marcos Niza” (1789: 96).

do diferentes motes: hereje, iluminado, anarquista. El posicionamiento político que asume el convencimiento de las revelaciones desacredita autoridades seculares. Si, por un lado, en el drama de la historia y del mundo, las naciones que peligraban durante la conquista encontraban resguardo; por otro, el contacto con el catolicismo negó su tradición y pasado.

El parentesco entre las amazonas sudamericanas y las c bolas septentrionales atestigua un sueño continental que se fue diluyendo conforme el mapa se poblaba en sus extremos. La "Relación" estudiada expone el tejido medular de la expansión hispana a fuerza de codicia, leyendas, fama, pero, sobre todo, de un arrebato que trastocó su versión –porque no creemos que su visión– del reporte legal de viaje. La configuración narrativa de Niza logró su cometido inmediato: más exploraciones. Sin duda, la corroboración puso en jaque la potestad del religioso. De forma sorprendente, la sucesión de descalabros de las siguientes expediciones a tierra adentro solo desacreditó la precisión topográfica del franciscano, pero no merm  la esperanza de hallar las siete ciudades, sino que la prolong  más al norte, siempre el  xodo hacia norte. La migración parece no ceder desde entonces, sin importar lo duro del clima, el caudal de las afluentes, los que quedan detrás en expectativa y con esperanza. Un septentrión benevolente ha colmado por generaciones el sueño americano del que parece imposible despertar. Si goza de vigencia tal ensoñación no es por el rito de paso que implica cruzar la frontera y vencer temores, sino por remesas constantes que sostienen familias aledañas al próximo viajero.

Por último, en Estados Unidos se difundió la idea, bajo la influencia de inmigrantes protestantes, de que su población constituía el retorno a la tierra prometida. El destino manifiesto reclama la apropiación de territorios y ostenta "la irreverencia americana en las confrontaciones de la tradición y de la historia" (Le Goff, 1977: 78). Avistamos cierta persistencia de las cuestiones centrales del artículo en nominaciones contemporáneas a sectores jóvenes. Nos referimos a los llamados *millennials* y a los denostados *dreamers*. Hay en estos fenómenos un culto a la novedad y una fuerza del mito del progreso que abrevan en la *American way of life*, versión protestante del paraíso terrestre asediado hace casi cinco siglos por la pujanza franciscana, justo en la actual zona fronteriza, atravesada por generaciones de migrantes que ansían la bienaventuranza de un nuevo reino (aunque sea laboral).

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, G. (2011). “La travesía transoceánica: historia y mito de Cíbola en la Nueva España”, en Marcos de Niza, *Descubrimiento de las siete ciudades de Cíbola y Quivira*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 9-14.
- AHERN, M. (1993). “Cruz y calabaza: la apropiación del signo en las relaciones de Álvar Núñez Cabeza de Vaca y de fray Marcos de Niza”, en Margo Glantz (ed.), *Notas y comentarios sobre Álvar Núñez Cabeza de Vaca*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 351-377.
- ALVARADO TEZOZÓMOC, H. (1609). *Crónica mexicáyotl*. Ed. de Adrián León. Ciudad de México: UNAM, 1992.
- ANÓNIMO (2016). *Santa Biblia: Antiguo y nuevo testamentos. Versión Reina-Valera 1960*. Ciudad de México: Sociedades Bíblicas Unidas.
- BAUDOT, G. (1977). *Utopía e historia en México: los primeros cronistas de la civilización mexicana (1520-1569)*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.
- COHN, Norman (1970): *En pos del Milenio: revolucionarios milenaristas y anarquistas místicos de la Edad Media*, Madrid, Alianza, 1981.
- DE LAS CASAS, Bartolomé (1965). *Tratados*. Ed. de Agustín Millares Carlo y Rafael Moreno. Ciudad de México: FCE.
- DIAMOND, J. (1997). *Armas, gérmenes y acero*. Barcelona: Debolsillo, 2013.
- FROST, E. C. (1976). “El milenarismo franciscano en México y el profeta Daniel”, *Historia Mexicana*, 26(1), pp. 1-28.
- GALINDO, E. (2008). *La furia de los mansos*. Monterrey: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.
- HARTMANN, W. (2014). *Searching for Golden Empires: Epic Cultural Collisions in Sixteenth-century America*. Tucson: University of Arizona Press.
- LE GOFF, J. (1977). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós, 1991.
- MONTANÉ, J. C. (1995). *Por los senderos de la quimera: el viaje de fray Marcos de Niza*. Hermosillo: Instituto Sonorense de Cultura.
- MONTEMAYOR, C. (1972). “Las siete ciudades”, *Revista de la Universidad de México*, 493, pp. 9-18.
- MORA, C. de (1992). *Las siete ciudades de Cíbola: textos y testimonios sobre la expedición de Vázquez Coronado*. Sevilla: Alfar.
- NALLINO, M. (2010). *Fray Marcos de Niza: In Pursuit of Franciscan Utopia in Americas*. Nice: Creative Commons.

- NIZA, M. de *et al.* (1539). *Descubrimiento de las siete ciudades de Cibola y Quivira*. Comp. de Ilda Moreno Rojas. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2015.
- NÚÑEZ CABEZA DE VACA, A. (1555). *Los naufragios*. Ed. de Enrique Pupo-Walker. Madrid: Castalia, 1992.
- O'GORMAN, E. (1958). *La invención de América: el universalismo de la cultura occidental*. Ciudad de México: FCE.
- O'GORMAN, E. (1977). *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. Ciudad de México: FCE, 2002.
- PASTOR, B. (1988). *Discursos narrativos de la conquista: mitificación y emergencia*. Hanover: Ediciones del Norte.
- PÉREZ DE VILLAGRÁ, G. (1610). *Historia de la Nueva México*. Ed. de Miguel Encinias *et al.*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1992
- PHELAN, J. L. (1968). *El reino milenario de los franciscanos en el Nuevo Mundo*. Ciudad de México: UNAM, 1972.
- RABASA, J. (1993). *De la invención de América. La historiografía española y la formación del eurocentrismo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2009.
- (1995). “De la *allegoresis* etnográfica en los *Naufragios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca”, *Revista Iberoamericana*, 170-171, pp. 175-185.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1770). *Diccionario de la lengua castellana 1, A-B*. Madrid: Joaquín Ibarra.
- VEGA, I. G. de la (1605). *La Florida del Inca*. Ed. de Silvia L. Hilton. Madrid: Dastin, 2003.
- VELASCO, J. de (1789). *Historia del reino de Quito en la América meridional*. Ed. de Alfredo Pareja y Díez Canseco. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1981.
- WEST, D. y ZIMDARS, S. (1986). *Joaquín de Fiore: una visión espiritual de la historia*. Ciudad de México: FCE.



## **2. MISCELANEA**



# **EL QUIJOTE, LAS VIRTUDES Y ALGUNAS APLICACIONES CONTEMPORÁNEAS**

## **THE QUIXOTE, VIRTUES AND SOME CONTEMPORARY APPLICATIONS**

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.07>

ARAYA CERDA, CARLOS  
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, VALPARAÍSO (CHILE)  
Profesor Invitado. Departamento de Literatura  
arayacerda.carlos@gmail.com

VILARROIG MARTÍN, JAIME  
UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA (VALENCIA)  
Profesor Adjunto. Departamento de Humanidades  
Código ORCID: 0000-0003-2612-475X  
jaime.villarraig@uchceu.es

Recibido: 09/03/2019

Aceptado: 17/07/2019

**Resumen:** El artículo entrega una reflexión en torno al tema de las virtudes presente en el texto del *Quijote*. En concreto, se muestra cómo Cervantes no se aparta de la tradición filosófica recibida en torno a virtudes cardinales como la valentía, la prudencia, la templanza y la justicia. Luego, se revisan algunas de las aplicaciones que los críticos han hecho de dicha reflexión en torno a las virtudes, desde una doble dimensión: teórica y práctica. Se pone de relieve cómo cada acercamiento crítico requiere de una ubicación precisa, considerando sus contextos de aplicación didáctica. Una estrategia adecuada es la que prioriza el examen de fragmentos dados, su comentario y proyecciones. De este modo podemos encontrar lecturas actualizadoras de lo que Cervantes nos presenta, siempre atendiendo a la indisociabilidad entre los polos ético y estético.

**Palabras clave:** *Quijote*, virtudes, axiología, crítica textual.

**Abstract:** The article offers a reflection about virtues theory present in the Quixote text. In particular, it shows how Cervantes does not depart from the philosophical tradition received about cardinal virtues such as courage, prudence, temperance and justice. Then, we review some of the applications that critics have made of this reflection about virtues, in a double dimension: theoretical and practical. It is highlighted how each critical approach requires a precise location, considering their contexts of didactic application. An adequate strategy is one that prioritizes the examination of given fragments, their commentary and projections. In this way its posible to find updated readings of what Cervantes presents to us, always attending to the indissociability between the ethical and aesthetic poles.

**Key-words:** *Quixote*, virtues, axiology, textual criticism.

## 1. PREÁMBULO

Un texto, en cierto sentido, no acaba nunca de comprenderse. Si además es un texto clásico, la dificultad aumenta, dada la inagotabilidad que emana de sus múltiples significaciones. Pero, ¿para qué tratar de entender un texto al que se denomina “clásico”? Porque marca cierto canon (elegido o impuesto) respecto de lo que es el ser humano. Así que el ejercicio de comprensión de un texto clásico siempre es, en definitiva, un ejercicio de autocomprensión. Puede decirse que el texto tiene tres tiempos: el pasado de donde viene, el presente en el que se actualiza y el futuro de posibilidades que va cumpliendo en la historia.

Sabiendo que el momento principal y eminente de acceso a un texto literario es el “presente” de dicho texto —lo que él mismo “presenta” —, es innegable que el ejercicio de buscar sus fuentes (*ex ante*) e indagar en sus repercusiones históricas (*ex post*), conlleva un aumento de la comprensión de la obra y en el fondo de la autocomprensión del lector. Desde estas premisas, planteamos un ejercicio de comprensión textual del *Quijote* y, dentro de él, un problema que posee honda repercusión vital: las virtudes morales.

En primer término, se expone la revisión de las fuentes clásicas (*ex ante*) y su presencia en el texto, para luego completar el cuadro con el examen de textos actuales de la crítica y otras modalidades prácticas de interacción con el discurso novelesco. Puede la primera parte servir como una síntesis de lo que Sanzol (2012) ha tratado en su correspondiente artículo sobre este asunto, pero sobre todo como extracción de aquellos elementos en los que la crítica más ha reparado, pues si el texto pretende la constitución razonada de una reflexión axionormativa que sostenga la rectitud moral, ha de hacerlo en deliberada oposición a la suma de las apoyaturas antiheroicas propias de la edad de hierro en la que don Quijote afirma vivir (Montejano, 2005: 501-506). De este modo, primeramente se estudiará la teoría general de la virtud, tal como se halla plasmada en el *Quijote*. Enseguida se comentará en forma sucinta cada una de las cuatro virtudes cardinales para mostrar que los personajes de don Quijote y Sancho encarnan los extremos en cuyo medio se encuentra la respectiva virtud. De todo este cúmulo de ideas contenidas en el texto se ha encargado la crítica en sus variadas dimensiones y espacios, en su ejercicio de sistematización y reorientación de los pasajes de la novela, como se analizará en un segundo momento de esta investigación.

Don Quijote como personaje es modelo de escritura y revitalización de unos ideales a los cuales se ajusta una mentalidad organizada, capaz de permitir la revalorización del género humano a partir del amor. Esa tan insistente referencia al estado de locura que padece no es sino un rasgo transitorio de quien, a través de la relación de sus múltiples aventuras, no hace más que una exaltación del amor devoto como aspiración superior (Delgado, 2011), mediante la cual el texto hace presente los actos de credulidad expresados en la fe implícita e ilustrada que lo guía (García Álvarez, 2010) alojada en la exposición de los argumentos caballerescos en defensa de sus seguridades en los planos moral, intelectual y estético. En la novela de don Quijote hay simultáneamente literatura, ética y religión, siendo este conjunto de saberes la columna vertebral de los ideales declarados e incluso sobrepasados por la más inquebrantable voluntad de sus protagonistas.

Los resultados que estas convicciones traen en el nivel textual hacen presumir que el centro de una interpretación actualizadora del *Quijote* como creación artística ha de ubicarse en un conjunto de soportes que representen entidades abstractas aplicables en y desde la cultura de donde surge. Esta contribución parte de la premisa que plantea la inmutabilidad de tales valores proclamados en el nivel textual, y encuentra sus antecedentes más próximos en el trabajo de Pérez Martínez (2012), quien dedica un extenso estudio primero a exponer una semiótica del término virtud junto con su conceptualización general en la novela, para después particularizar cada virtud, mostrando su presencia en los diálogos y conductas de los personajes. Pero no se detiene esta exploración en un catastro de ideales ni de facticidades documentadas a través de los capítulos constitutivos de la novela ni fuera de ellos; tampoco se persigue evaluar los actos de extremismo o los efectos causados por las perspectivas integrantes de los niveles de realidad observados, a pesar de la aceptación por parte de don Quijote, del mundo tal como es (Neuschaffer, 1999), sino que se toman como punto de partida las concreciones que las virtudes en cuanto virtudes alcanzan en los episodios comentados y en las aportaciones críticas recabadas.

## 2. LA VIRTUD EN *EL QUIJOTE*

### 2.1. Teoría general de la virtud

Como recuerda Castaño (2004), el término “virtud” aparece en el relato fundamentalmente con dos sentidos distinguibles: “virtud” es, en primer lugar, y

siguiendo la etimología latina, la “fuerza”, “capacidad” o “vigor” que tienen determinadas cosas para causar determinados efectos. Así por ejemplo, el Bálsamo de Fierabrás tiene “virtud” curativa. Este sentido precientífico pero necesario de la palabra virtud (las medicinas sanan porque tienen virtud o “vis” curativa) ha quedado, con el tiempo, progresivamente olvidado.

No es este sentido precientífico el que interesa aquí, sino el sentido moral de virtud. “Virtud” es, en segundo lugar, un hábito operativo bueno, tendido entre dos extremos o vicios. Los hábitos son disposiciones para la acción, una especie de segunda naturaleza con la que el hombre, en este caso, realiza algo que por naturaleza no estaba previsto. Los hábitos, según Aristóteles (p.e., en la *Ética* a Nicómaco, Libro II, cap. 1), podían ser intelectuales, operativos o técnicos. Los hábitos intelectuales se refieren a las operaciones del entendimiento; los hábitos operativos se refieren a las acciones humanas inmanentes (*agere*) y los hábitos técnicos se refieren a las acciones humanas transitivas (*facere*) y están exentos de moralidad. De las virtudes morales (hábitos operativos buenos) está plagado no sólo el *Quijote*, sino cualquier obra en la que se hable de caracteres humanos, como es de esperar.

Las virtudes son un cierto término medio. Sin embargo, el término medio no es una media aritmética, sino una media “humana” en la que cada individuo o circunstancia impone sus condiciones. El término medio ni para todos ni en toda situación es siempre el mismo; por ello, puestos a inclinarse a un lado u otro, más vale pecar por exceso que no por defecto. A través de la novela Cervantes va registrando citas literales y reminiscencias del estagirita, que suponen una determinada visión del universo moral y social (Rico, 2005: 68) en las que se presentan matices de la cuestión a partir de las acciones de los personajes. Uno de los ejemplos más socorridos de estos resabios es el que emplea el propio Cervantes en el *Quijote*, al hablar de la aventura de los leones:

...porque bien sé lo que es valentía, que es una virtud que está puesta entre dos extremos viciosos, como son la cobardía y la temeridad: pero menos mal será que el que es valiente toque y suba al punto de temerario que no que baje y toque en el punto de cobarde, que así como es más fácil venir el pródigo a ser liberal que el avaro, así es más fácil dar el temerario en verdadero valiente que no el cobarde subir a la verdadera valentía. (Cervantes, 1998, II: 17)<sup>1</sup>

Aunque Aristóteles divide las virtudes en dianoéticas (intelectuales) y éticas (morales y técnicas), la tradición cristiana prefirió dividir las virtudes en morales y teológicas. Las virtudes morales pergeñadas ya por Platón y Aristóteles y que pasaron a la

tradicción cristiana a través de la *Biblia* (2009; Sab. VIII, 7)<sup>2</sup> a través del estoicismo son la prudencia, la fortaleza, la templanza y la justicia. Estas virtudes, como veremos en lo sucesivo, son las que encarnan don Quijote y Sancho en sus manchegas andanzas. Las virtudes teologales, que aparecen por primera vez en las cartas de san Pablo y que están igualmente presentes en el texto cervantino, pero a las que no dedicaremos atención, son la fe, la esperanza y la caridad.

Cervantes no sólo formula un tratamiento general de las virtudes, sino que aparece algo tan específico del tratamiento clásico de la virtud como son las “partes” de las virtudes (Cervantes, 1998, I: 22). Cada una de estas virtudes morales tendría partes integrales (integrantes), subjetivas (subespecies) y potenciales (anejas).

Siendo las virtudes hábitos operativos, son adquiridas por una costumbre que está por encima (o contra) de la naturaleza. Es decir: la virtud para que se reconozca como tal ha de mostrarse en medio de una situación que le es adversa: no es virtuoso el que no tiene ocasiones de ejercitar la virtud, como recuerda Anselmo en la novela de *El Curioso impertinente*, insertada en el texto del *Quijote*: “Ansí que la que es buena por temor o por falta de lugar, yo no la quiero tener en aquella estima en que tendré a la solicitada y perseguida que salió con la corona del vencimiento?” (Cervantes, 1998, I: 33).

Por ello la virtud no es asunto de espíritus muelles, sino de caracteres avizados a la dificultad y al vencimiento de sí mismos. En este ámbito, cierta crítica erudita decimonónica poco atendida, pero decisiva en un sinnúmero de interpretaciones contemporáneas, adelantaba que la novela dramatiza el conflicto del hombre contra los intereses materiales y se constituye por sí sola en una historia poética de proporciones épicas (Finello, 2005) al demostrar su protagonista, en el desarrollo de esa batalla interior, su continua autodecisión virtuosa y al representar simultáneamente en su hombredad, el hacer y el actuar (Ruibal, 2005). Don Quijote así lo entiende, porque de regreso a su aldea afirma que “*si viene vencido de los brazos ajenos, viene vencedor de sí mismo, que, según él me ha dicho, es el mayor vencimiento que desearse puede*” (Cervantes, 1998, II: 72).

Cervantes, no siendo un filósofo, ni interesándole el aspecto teórico del problema, únicamente se preocupa de pintar la vida humana del modo más natural posible, con sus virtudes y vicios. Los catálogos de virtudes que ofrece no suelen ser ni sistemáticos ni completos; sin embargo, tales disposiciones las condensa don Quijote en las siguientes: “...*afable, bien criado, cortés y comedido y oficioso, no soberbio, no arrogante, no murmurador; y, sobre todo, caritativo*” (Cervantes, 1998, II: 6).

El marco en el que se mueve Cervantes no es el de la filosofía griega, sino principalmente el de la ética cristiana, por ello continuamente el tema de las virtudes está mediado por las virtudes tal como las propone el cristianismo, y los vicios representados en los siete pecados capitales, cuyos opuestos serían otras tantas virtudes. Por ello don Quijote aconseja a Sancho oponiendo a cada virtud su pecado (Cervantes, 1998, II: 8). Cuando el escudero es premiado por los duques con la Ínsula Barataria, los consejos que recibe de don Quijote para poder ser un buen gobernante son, de nuevo, un catálogo de virtudes del buen gobernante, que empiezan por la discreción (prudencia), fulcro de todas las otras virtudes (Cervantes, 1998, II: 51).

Así, el *Quijote* contiene toda una tópica acerca de la virtud que la tradición culta y popular mantenía en su tiempo. Por ejemplo, desde la tradición estoica que llega hasta Kant, la virtud no se ha de practicar por un supuesto premio que llevara aneja, sino que la virtud misma es el premio. Intentando racionalizar dicho aserto, era habitual considerar que el hombre virtuoso ya tenía suficiente premio con la buena imagen que tendría en sociedad, por ello dice Cervantes que “siempre la alabanza fue premio de la virtud” (Cervantes, 1998, II: 6). El ser virtuoso no puede dejar de traslucirse en obras porque es algo que se manifiesta necesariamente a través de la acción del hombre; por ello afirma Antonio Moreno en Barcelona que “así como el fuego no puede estar escondido y encerrado, la virtud no puede dejar de ser conocida, y la que se alcanza por la profesión de las armas resplandece y campea sobre todas las otras” (Cervantes, 1998, II: 62).

Sin embargo, como la tópica popular afirma una cosa y a continuación la contradictoria, también recoge Cervantes en el *Quijote* que no siempre la virtud tiene tan buena imagen como parece, sino que a menudo se persigue a los virtuosos, y se deja en paz a los viciosos porque “*dondequiera que está la virtud en eminente grado, es perseguida*” (Cervantes, 1998, II: 2).

La virtud, en fin, es el bien máspreciado que se puede tener, porque es el único cuya adquisición no depende del reconocimiento de los demás, ni de la ascendencia noble, ni de los vaivenes de la fortuna (II, 32). Es el mayor bien que unos padres pueden proporcionar a sus hijos, por ello Dorotea afirma ante el ignorante Cardenio, el cura y el Barbero: “Decíanme mis padres que en sola mi virtud y bondad dejaban y depositaban su honra y fama” (Cervantes, 1998, I: 28).

Para completar el cuadro de la ética aristotélica que está en la base del *Quijote*, cabe aludir a otros elementos de la acción moral, tales como la conciencia, la intención y la libertad. Por ejemplo, la conciencia es la norma subjetiva de acción moral, y obliga en cierto sentido, tal como reconocen las modernas legislaciones

(por ejemplo, el conocido artículo 30 de la Constitución Española o el artículo 19, núm. 6 de la Constitución Chilena). Por ello, dice don Quijote que “yo haré lo que soy obligado y lo que me dicta mi conciencia, conforme a lo que profesado tengo” (Cervantes, 1998, I: 29). Sin embargo, para que una acción sea buena no basta que esta en sí lo sea, sino que además ha de estar guiada por buenas intenciones. Por ello, defendiéndose de las graves acusaciones de vacuidad y locura que le había lanzado el eclesiástico residente en casa de los duques afirma don Quijote que “mis intenciones siempre las enderezo a buenos fines, que son de hacer bien a todos y mal a ninguno: si el que esto entiende, si el que esto obra, si el que desto trata merece ser llamado bobo, díganlo vuestras grandezas, duque y duquesa excelentes” (Cervantes, 1998, II: 32).

Para que la acción moral sea posible es necesaria la libertad. Ya Aristóteles había discutido en su ética a Nicómaco si la felicidad era cuestión del destino o estaba en la mano de uno procurarla, llegando a la conclusión de que era una mezcla de ambas. Ahora bien, en el pensamiento cristiano cervantino no cabe hablar de destino, sino que ha de hablarse necesariamente de providencia, que deja resquicio a la libertad; por ello, afirmará también que cada quien se labra su destino, contando con la providencia divina (Cervantes, 1998, II: 66).

## 2.2. Fortaleza

La fortaleza o valentía (*andreia*, *fortitudo*) es la virtud propia del soldado-caballero. La caracterización más detallada de dicha virtud la encontramos en varios lugares del texto que tratan de la vida del soldado y del caballero. Por ejemplo, en el discurso de las armas y de las letras (Cervantes, 1998, I: 38), cuando don Quijote pinta muy al vivo las adversidades de la vida del soldado frente a las cuales se ha de templar su ánimo, comparándolas con la vida menos accidentada de quien se dedica a las letras. Lo mismo cuando compara la vida de quien profesa la orden de caballería con quienes profesan cualquier orden religiosa:

Quiero decir que los religiosos, con toda paz y sosiego, piden al cielo el bien de la tierra, pero los soldados y caballeros ponemos en ejecución lo que ellos piden, defendiéndola con el valor de nuestros brazos y filos de nuestras espadas, no debajo de cubierta, sino al cielo abierto, puestos por blanco de los insufribles rayos del sol en el verano y de los erizados yelos del invierno (Cervantes, 1998, I: 13).

Don Quijote es prototipo del valiente, tal como declara él mismo y Sancho lo reconoce, pero también lo proclaman otros personajes (aun reconociéndole sin

juicio) y lo confirman los distintos narradores que conforman la compleja trama de la novela. Así don Quijote le dice a Sancho: “¿has visto más valeroso caballero que yo en todo lo descubierto de la tierra? ¿Has leído en historias otro que tenga ni haya tenido más brío en acometer, más aliento en el perseverar, más destreza en el herir, ni más maña en el derribar?” (Cervantes, 1998, I: 10); siendo lo más notorio del irónico asunto que en este momento de la trama ni Sancho ha visto aún nada que pudiera hacerle pensar tales cosas, ni menos aún don Quijote ha vivido aventura que corresponda con sus palabras.

Sancho reconoce la valentía de su señor, pues contemplando cómo ataca la caterva que acompañaba al cuerpo muerto exclama: “Sin duda, este mi amo es tan valiente y esforzado como él dice” (Cervantes, 1998, I: 19).

Ni siquiera el metanarrador cervantino se sustrae a esta admiración general por la valentía del Caballero de la Triste Figura, a propósito del episodio que le cambió el nombre por el Caballero de los Leones (Cervantes, 1998, II: 17).

Sin embargo, es evidente en este episodio y en otros similares, que don Quijote más peca por exceso de valentía que por defecto, tirando más hacia la temeridad que hacia la cobardía. El propio Sancho le recuerda que es propio de la valentía acometer aventuras con esperanza de éxito, porque si no se da en temeridad, y “la valentía que se entra en la jurisdicción de la temeridad, más tiene de locura que de fortaleza” (Cervantes, 1998, II: 17).

La contrafigura de don Quijote en cuestión de valentía es, evidentemente, Sancho. En numerosos pasajes, Cervantes nos presenta el comportamiento cobarde del fiel escudero. Por ejemplo, cuando empieza a ser adiestrado en las cuestiones de caballería, se excusa de cualquier pelea futura que le pueda ocurrir, e incluso perdona las injurias y agravios que le hayan de hacer, con tal de no entrar en batalla con nadie (Cervantes, 1998, I: 15). Más adelante se encuentran con el cuerpo muerto, “cuya temerosa visión de todo punto remató el ánimo de Sancho Panza, el cual comenzó a dar diente con diente, como quien tiene frío de cuarta; y creció más el batir y dentellear cuando distintamente vieron lo que era” (Cervantes, 1998, I: 19).

Sancho antes aconseja la retirada que el afrontamiento del peligro, excusándose en que “el retirar no es huir, ni el esperar es cordura, cuando el peligro sobrepuja a la esperanza, y de sabios es guardarse hoy para mañana y no aventurarse todo en un día” (Cervantes, 1998, I: 23). Don Quijote reconoce el comportamiento cobarde de Sancho, y por ello, cuando lo ve subirse a un árbol antes del enfrentamiento con el Caballero del Bosque o de los Espejos, le dice donosamente a su fiel escudero: “Antes creo, Sancho (...) que te quieres encaramar y subir en anda-

mio por ver sin peligro los toros” (Cervantes, 1998, II: 14). Y le recrimina que tenga tan poco aguante para sufrir los azotes que el mago Merlín le había impuesto como pago del desencantamiento de Dulcinea; azotes que cualquier niño de escuela sufría sin rechistar, pero que Sancho no hacía más que evitar (II, 35).

### 2.3. Prudencia

La prudencia (*frónesis, prudentia*) es la *recta ratio agibilium*, según reza la vieja definición, mientras que la *recta ratio factibilium* sería el arte o destreza. Es decir, enunciado al modo de una analogía de proporcionalidad, la prudencia sería a la vida humana lo que el arte a un jarrón salido de las manos de un buen alfarero. La prudencia sería en cierto sentido la reina de las virtudes, porque es la virtud propia de los gobernantes del cuerpo social, como quiso Platón, y la encargada de conducir adecuadamente la inteligencia, en donde tiene su asiento. En la caracterización aristotélica de esta virtud, es un cierto término medio entre la imprudencia de quien no piensa antes de actuar y quien se lo piensa tanto que pierde la oportunidad.

Todo el *Quijote* puede también considerarse como una novela sobre la prudencia, que no otra cosa es la discreción de juicio. don Quijote, en cierto sentido (nótese la prevención), es el prototipo de prudente o discreto, en el sentido de buen sentido en el razonar práctico (Tomás de Aquino, 1990, II-II, q. 47, a2)<sup>3</sup>. Al parecer todos concuerdan en que la discreción de juicio de don Quijote funciona a la perfección, y únicamente falla en el pequeño pero inmenso detalle de tomar lo imaginario por real. Así lo reconoce el cura, para quien “fuera de las simplicidades que este buen hidalgo dice tocantes a su locura, si le tratan de otras cosas discurre con bonísimas razones y muestra tener un entendimiento claro y apacible en todo; de manera que como no le toquen en sus caballerías, no habrá nadie que le juzgue sino por de muy buen entendimiento” (Cervantes, 1998, I: 30). Mayor elogio aún recibe del Caballero del Verde Gabán, pues le dice a su hijo que “le he visto hacer cosas del mayor loco del mundo y decir razones tan discretas, que borran y deshacen sus hechos” (Cervantes, 1998, I: 18).

La prudencia es, en cierto sentido, la base de todas las otras virtudes, y así lo entendieron los ilustradores del *Quijote* que estimularon la lectura en el nivel simbólico, considerando a la novela como un manual de la prudencia y que redireccionaron, desde variadas imágenes, la interpretación del texto con significaciones de mayor seriedad que las propiciadas por los reduccionismos de las primeras lecturas, interesadas exclusivamente en la comicidad (González y Urbina, 2012).

La prudencia es la que permite distinguir los casos que se pueden afrontar valientemente con esperanza de éxito de los que no (actuando, en consecuencia, imprudentemente). Así por ejemplo lo reconoce don Quijote, comportándose en el episodio de la aventura del rebuzno, de un modo que contradice, ciertamente, su tendencia a la temeridad. Aquí es don Quijote quien matiza que retirarse no es huir, fundándose en las mismas razones a las que apeló Sancho a propósito de la valentía:

Porque has de saber, Sancho, que la valentía que no se funda sobre la basa de la prudencia se llama temeridad (...). Y, así, yo confieso que me he retirado, pero no huido, y en esto he imitado a muchos valientes que se han guardado para tiempos mejores, y desto están las historias llenas, las cuales, por no serte a ti de provecho ni a mí de gusto, no te las refiero ahora. (Cervantes, 1998, II: 28)

Precisamente allí donde encontramos una tendencia en don Quijote a la temeridad, encontramos un fallo en la prudencia, una imprudencia. Y de estos ejemplos está llena la obra: la aventura de los leones, la aventura de los gigantes que son molinos o la aventura de los ejércitos que son rebaños son buena muestra de la “imprudencia” de don Quijote al acometer tales aventuras. Claro que si la imprudencia reside en la desproporción entre las fuerzas requeridas para salir con éxito y las fuerzas que se cree tener a disposición, al menos en el magín de don Quijote la desproporción no era tal. La prudencia en tanto que fiel reflejo de la realidad (recordemos que una doncella con un espejo es una de las representaciones más habituales para la prudencia) es precisamente lo que falla en el entendimiento de don Quijote.

En el episodio de los galeotes, don Quijote, en un alarde de erudición, afirma que “*una de las partes de la prudencia es que lo que se puede hacer por bien no se haga por mal*” (Cervantes, 1998, I: 22). La edición dirigida por Fco Rico en 1998 indica que aquí “parte” significa “cualidad”, pero en realidad se está haciendo referencia a algo muy concreto del tratamiento clásico de las virtudes: las partes de la prudencia que pueden ser integrales, subjetivas y potenciales.

Sancho se presenta como poco prudente, poco discreto, al no saber dominar el ímpetu de enristrar un refrán tras otro sin venir o no a cuento. A causa de su verborrea don Quijote le impone silencio, pese a las resistencias que él opone.

Sin embargo, resulta curioso que también Sancho represente uno de los momentos más brillantes de la novela en cuanto a prudencia o discreción de juicio se refiere. Se trata de los juicios que ha de emitir, ya nombrado juez de la Ínsula Barataria. El caso es que, como todos los que le rodean no cesan de reconocer, en

la supuesta ínsula Sancho no para de emitir juicios prudentísimos sobre cuantos casos se le presentan: el acertijo de los dos que querían cruzar el puente, la deuda escondida en una caña, la mujer forzada que no lo fue tanto, los mozos escapados, etc.

#### 1.4. Templanza

La templanza (*sofrosine, temperantia*) es la virtud que regula el uso de los placeres del cuerpo. Es la virtud del equilibrio. Para Platón era la virtud encargada de regular la casta de los mercaderes y artesanos, dados a los intereses más materiales y al placer. Corporalmente se ubicaría en el estómago y los órganos sexuales; por ello las dos aplicaciones más concretas de esta virtud están en los placeres de la comida y los placeres del sexo. De nuevo aquí hay un justo medio entre el defecto de templanza (intemperantes) y el exceso de la misma.

En esta virtud existe un contraste entre la figura templada en exceso de don Quijote, y la figura destemplada e intemperante de Sancho. Por ejemplo, si tomamos el aspecto de la templanza en el comer y el beber, don Quijote es el prototipo de una persona que practica la templanza en exceso, puesto que del poco comer sufre un hambre continua. Hace una promesa fallida de no comer pan a manteles (Cervantes, 1998, I: 10). Y le aconseja a Sancho: “Come poco y cena menos, que la salud de todo el cuerpo se fragua en la oficina del estómago” (Cervantes, 1998, II: 43).

Por el contrario, la glotonería de Sancho es evidente a lo largo y ancho de la novela. Ha quedado grabada en la cultura colectiva es la imagen del buen escudero royendo un trozo de pan o queso, montado en su fiel rucio. Recuérdese el éxtasis de felicidad de Sancho en el banquete de las bodas de Camacho (Cervantes, 1998, II: 20) o la sensación de impotencia ante la mesa bien surtida de la Ínsula Barataria y el férreo control al que le somete el doctor Pedro Recio (Cervantes, 1998, II: 47). Don Quijote le recuerda: “Yo, Sancho, nací para vivir muriendo y tú para morir comiendo” (Cervantes, 1998, II: 59). Lo mismo cabe decir de su afición a empuñar el codo, patente en el episodio de los cabreros con los que vacía un par de cueros (Cervantes, 1998, I: 11), o en el hecho de que el no tener vino a mano lo repunte Sancho como la mayor desgracia (Cervantes, 1998, II: 19).

El mismo o parecido contraste puede encontrarse en la templanza de las pasiones sexuales. Pero la honestidad de don Quijote que Cervantes nos quiere presentar tiene una alta carga irónica. Por ejemplo, en las palabras que le dirige a Maritornes en el capítulo 43 de la primera parte:

Lástima os tengo, hermosa señora, de que hayades puesto vuestras amorosas mientes en parte donde no es posible corresponderos conforme merece vuestro gran valor y gentileza, de lo que no debéis dar culpa a este miserable andante caballero, a quien tiene amor imposibilitado de poder entregar su voluntad a otra que aquella que en el punto que sus ojos la vieron la hizo señora absoluta de su alma. Perdonadme, buena señora, y recogeos en vuestro aposento y no queráis con significarme más vuestros deseos que yo me muestre más desagradecido (Cervantes, 1998, I: 43).

Al contrastar esta actitud quijotesca con la de otros personajes y episodios de la novela, la comparación no puede ser más iluminadora. Es cierto que en este caso el contraste no es Sancho, quizá para no hacer del personaje alguien inmoral. Piénsese en el episodio del arriero con Maritornes (Cervantes, 1998, I: 16), o en el caso que Sancho juzga en la Ínsula Barataria sobre la mujer forzada que no en realidad no lo fue (Cervantes, 1998, II: 45). Incluso el pacífico de Rocinante se muestra excesivamente rijoso, en contraste con su amo, al encontrarse con unas yeguas al cargo de unos yangüeses (Cervantes, 1998, II: 15).

## 2.5. Justicia

La justicia (*dikaiosine*, *iustitia*) es la cuarta de las virtudes morales, y según Platón aquella que comparece cuando se dan las otras, tanto en el cuerpo social como en la vida humana; así que viene a ser como la armonía en el funcionamiento de las partes. Para Aristóteles, la justicia es dar a cada uno lo suyo, situada entre los extremos de dar menos (avaricia) y dar de más (prodigalidad). En realidad bien podríamos haber comenzado el estudio de las virtudes morales en el *Quijote* situando esta en el primer lugar, dada la importancia que tiene en el desarrollo de la trama, como motor que impulsa a don Quijote; pero por respetar su lugar clásico lo situamos en último lugar.

La justicia, pues, para Cervantes, es lo que le mueve a don Quijote. La búsqueda de renombre, en realidad, no es superior a la justicia, porque don Quijote podría alcanzar renombre siendo un bandolero y no se decide por tal camino; del mismo modo que si sus obras no salieran finalmente a la luz, no por ello parece que don Quijote dejara de ser caballero andante. Lo que a él le corresponde es ayudar, como recuerda en el conocido pasaje de los galeotes:

Majadero —dijo a esta sazón don Quijote—, a los caballeros andantes no les toca ni atañe averiguar si los afligidos, encadenados y opresos que encuentran por los caminos van de aquella manera o están en aquella angustia por sus culpas o por sus gra-

cias: solo le toca ayudarles como a menesterosos, poniendo los ojos en sus penas, y no en sus bellaquerías (Cervantes, 1998, I: 30).

La búsqueda de la justicia es el elemento clave de la autocomprensión del *Quijote*. Es lo que da sentido a su oficio, y por tanto la médula de su vocación. Da igual si las supuestas aventuras son tales o no, si confunde la realidad con la ficción: nadie puede poner en duda el impulso justiciero que le mueve. Para don Quijote, la prioridad es dar ayuda al menesteroso, en una concreción muy evidente de las obras de misericordia cristiana. De su necesidad para la vida social no hay más que hablar, puesto que el propio Sancho reconoce que “es tan buena la justicia, que es necesaria que se use aun entre los mismos ladrones” (Cervantes, 1998, II: 60).

La justicia, clásicamente, se dividía en tres tipos: conmutativa (la que se da en los contratos), la distributiva (la que se refiere a cómo los bienes se distribuyen entre la sociedad) y la legal (la justicia general, en cierto sentido, que coordina las partes de una sociedad como un todo en torno al bien común). Pues bien, Cervantes, conocedor de los rudimentos de la filosofía de su época, tiene presente esta distinción al hablar de cómo Roque Guinart distribuía los bienes entre sus secuaces (Cervantes, 1998, II: 60).

La justicia es una virtud que regula especialmente las relaciones sociales. Esto resulta singularmente importante para las jerarquías establecidas que siempre han estado presentes, pero que en la época de Cervantes aún eran más evidentes. Por ello don Quijote se niega a luchar con gente de inferior categoría social: “porque no me es lícito poner mano a la espada contra gente escuderial; pero llamadme aquí a mi escudero Sancho, que a él toca y atañe esta defensa y venganza” (Cervantes, 1998, I: 44). Nótese en la frase cómo alude también a la venganza, incluyéndola como parte de la justicia. Aunque pueda resultarnos hoy llamativo, la justicia vindicativa ha sido considerada como parte real de la justicia por tratadistas clásicos del tema como santo Tomás (Tomás de Aquino, 1990, II-II, q. 108, a2),<sup>4</sup> y vendría a ser una subespecie de la justicia conmutativa.

La justicia legal se encuentra dignamente representada en los casos en los que Sancho, gobernador de la Ínsula Barataria, ejerce como juez, ya mentados a propósito de la prudencia. Cuando la justicia atañe a cuestiones económicas, al dar lo debido en dinero sobre todo cuando se tiene para gastar se le llama liberalidad. Y los dos extremos son la avaricia (por defecto) y la prodigalidad o derroche (por exceso). El propio Cervantes define con precisión la liberalidad en las coplas cantadas en las bodas de Camacho (Cervantes, 1998, II: 20).

En distintas partes del texto se hace notar que la liberalidad sólo se puede dar en aquel que tiene para gastar, porque de lo contrario falla una de las condiciones de posibilidad esencial a esta virtud: “Que, mía fe, señor, el pobre está inhabilitado de poder mostrar la virtud de liberalidad con ninguno, aunque en sumo grado la posea” (Cervantes, 1998, I: 50). Algo parecido a lo que le sucedería a quien no tiene para comer o beber, pues en ese estado no podría ejercitar la virtud de la templanza.

Frente a la liberalidad de don Quijote, que está dispuesto a pagar los azotes de Sancho, o a recompensarle debidamente por los servicios prestados, se recorta —aunque en menor medida— la avaricia de Sancho: en cuanto sabe que su amo está dispuesto a recompensar económicamente los azotes, codiciosamente se presta de inmediato a propinarse los palos (Cervantes, 1998, II: 71). También cuando se plantea la posibilidad de que su reino esté en África, Sancho se muestra como un codicioso negrero en ciernes:

¿Qué se me da a mí que mis vasallos sean negros? ¿Habrá más que cargar con ellos y traerlos a España, donde los podré vender y adonde me los pagarán de contado, de cuyo dinero podré comprar algún título o algún oficio con que vivir descansado todos los días de mi vida? (Cervantes, 1998, I: 29).

Lo que Cervantes realiza por medio de su personaje es una defensa de la justicia tanto en el orden natural como en el sobrenatural, lo cual implica retornar al medio justo y a la proporción debida entre los iguales a través de la prudencia y del buen juicio, con el objeto de restituir en el hombre lo que Dios y la naturaleza le han conferido: su libertad (Borrell, 2005). Al servicio de ella están sus distintos componentes, incluso los que puedan parecer hoy ajenos a ella, porque el texto básicamente debe leerse desde su propia época de gestación, donde el conjunto de ideologías que lo conforman adquieren sentido pleno como base estructural de los comentarios posteriores.

### 3. APLICACIONES EN LA CRÍTICA TEXTUAL

Las posiciones sobre las virtudes presentadas en la novela pueden, en primer lugar, ser ampliadas por conjeturas varias realizadas desde la crítica; en segundo término, utilizarse para establecer valoraciones axiológicas en su carácter de modelos necesarios como criterios de acción generales; y en tercer lugar, para dise-

ñar planes que den cuenta de la vigencia y efectos de la lectura. Éstas serán, en lo fundamental, las tres orientaciones generales entrevistadas, y cuyas lecturas —entendido el concepto en su más lato sentido— se revisarán enseguida.

El proyecto caballeresco al que se lanza don Quijote es espacio idóneo para que, tanto a partir de los diálogos mantenidos como de las intervenciones de las voces narrativas, se plasmen reflexiones sobre cada una de las virtudes y para que los personajes examinen desde sus experiencias, las implicaciones de su ejercicio en la brecha que divide su verbalización y los avatares experimentados en las aventuras acometidas; de tal manera que en la ejecución de ese proyecto se representa la plena vivencia de una misión realizándose no sólo desde unos signos visibles, sino también desde las evocaciones imaginadas que han favorecido el planteamiento de visiones fluctuantes entre palabra y silencio, entre incontables afanes reconciliatorios y distanciamientos explicables desde el análisis de la situación histórica que le corresponde a cada revisión crítica.

Mora (2007), analizando las más diversas posiciones surgidas en el hispanismo centradas en las comprensiones, disidencias, objetivos y significaciones posteriores de la obra cervantina, y considerando prolongados períodos de revalorización y apartamiento sistemático de la tradición española, resalta la necesidad de una clasificación con criterios historiográficos, de las distintas escuelas, orientaciones y autores que se han ocupado tanto de la incidencia del texto en el momento actual, como de la profundización en la búsqueda de la perspectiva propia de la época de Cervantes. Partiendo del supuesto según el cual es en España en donde se crea la novela moderna, el crítico busca esclarecer en qué medida la obra contribuye a una ampliación de los propósitos de la filosofía tal como se la ha concebido hasta la germinación de la obra, aunque no tarda en reconocer que ese recorrido forzosamente ha de advertir la ingente cantidad de análisis disponibles que se alejan del texto en el empeño manifiesto de aproximarse a él desde la vía que fuere.

En este esbozo de comentario sobre comentario, y habiendo constatado la existencia de tan dispares autores y matices interpretativos, el trabajo se apresura en detectar que las agrupaciones construidas en torno a cualquiera de sus aspectos temáticos han de ocuparse, primeramente, de establecer las demarcaciones necesarias que permitan el ordenamiento buscado a partir de sólidas pautas que doten de coherencia interna a los estudios clasificados. En esta dirección y en lo concerniente a una perspectiva que ponga como centro del problema la cuestión de las virtudes, la novela de don Quijote se ha comprendido —sobre todo, a partir de las afirmaciones de Montesquieu (1992, 142 y ss.)— en el nivel simbólico como expresión de lo mejor y lo peor (virtudes y vicios) del pueblo español, de sus defec-

tos y de sus virtudes, lo que trae aparejados los juicios más variados que se pueden formular sobre los caracteres hispánicos.

La novela de don Quijote reafirma, de esta manera, el aspecto universalizable de los más elevados ideales del ser humano, y niega cualquier forma de posibilismo en su renuncia a la negociación de las convicciones transmitidas, al postular la absoluta seguridad de todas las ideas y creencias encarnadas en cada acción suya. Si bien esta visión universalizante recoge la vastedad del texto moderno en lo tocante a los valores morales que defiende, con esto no queda omitida la primacía de los valores estéticos contenidos en la obra, entendiéndose que tiene que procurarse la justa puesta en perspectiva de cualquier aproximación realizada en torno a los problemas filosóficos derivados de los enunciados textuales, puesto que proceder de otro modo implicaría sacrificar la naturaleza del texto en el propósito de realzar sin el soporte necesario las virtudes que ennoblecen al ser humano (Mora García, 2008).

Dicha naturaleza textual debe ser abordada en su dimensión ficcional; esto es, el reconocimiento de los valores estéticos contenidos en ella no precisa subordinar el componente literario a cualquier virtud moral que posean sus figuras o personajes, ni menos aún, a las doctrinas morales o religiosas impugnadas. En el nivel teórico/crítico que se elabore o en el plano didáctico hecho efectividad, no puede don Quijote obtener un estatuto localizable más allá del nivel de la propia literatura (Pozuelo, 1993). De una vez, hay que aceptar la elección de una perspectiva axiológica, pero restringiéndola desde los límites acordados para toda novela, con independencia de su época, de la forma genérica o del gusto de sus lectores. En el plano de una pedagogía de las virtudes, esto no implica, por cierto, un olvido de las transferencias que puedan efectuarse, siempre que el marco referencial sea la novela misma y no el pretexto de establecer valoraciones con propósitos de adoctrinamiento más o menos evidentes.

En razón de la renuente actividad más característica de la crítica y del adjunto problema de la incapacidad de los lectores para posicionarse en el sitio que les es lícito dentro de esta enrevesada cuestión, las direcciones indagativas acceden, bajo este prisma, a otras tantas ópticas igualmente legítimas de reflexión, las que se han focalizado en un lugar intermedio entre el *Quijote* del autor y el del lector, evidenciando la necesidad de una redefinición de la tarea analítica en términos del tratamiento de una filosofía del *Quijote* o una filosofía sobre el *Quijote*. Esta distinción, al constituirse en los márgenes del pragmatismo relativista contenido en lecturas interesadas exclusivamente en el nivel vivencial de las virtudes proclamadas, parte desde una hipótesis distinta, pero vinculable a las observaciones previas, condensada en la idea de que la novela en sí es una actividad expresiva, cristaliza-

ción de la vida humana de un personaje que posee unas cualidades espirituales en virtud de las cuales puede el espectador lograr una existencia plena de ideales que, surgidos de una voluntad creadora, salgan del libro para eternizarse en seres particulares (Basave, 2008).

Puede parecer infranqueable el obstáculo de mantenerse sin más en esa dimensión humanitaria que aporta el texto, sin precisar la manera como esta visión se complementaría con preocupaciones de corte estrictamente filológico. Conviene entonces establecer la relación partiendo de elementos lingüísticos y su proyección en la índole filosófica (práctica) del problema. Serés (2005), al conectar *virtus*, delirio e ingenio, plantea que la unión entre tales conceptos se desarrolla en la totalidad del argumento de la novela, porque es en las acciones más ingeniosas en donde la virtud alcanza su grado sumo, y este ingenio, en cuanto magnificado por medio de las aventuras librescas, enfatiza en el ejercicio de las *virtutes* y valores típicos de su condición de caballero.

Según este autor, la suplantación de la realidad más próxima por los disparates de los libros de caballerías pone en entredicho el punto de vista del simple y reforma los paradigmas habituales, a través de las relaciones y descripciones de una percepción alterada en la que la virtud estimativa se ofusca e impide la escisión entre historia y ficción.

Así que don Quijote es, alternativamente, un loco cuerdo y un cuerdo loco, un frenético y un discreto, un exaltado y un prudente. Porque Cervantes se cuida mucho de caracterizar a Alonso Quijano como colérico y melancólico, con los rasgos de inventiva y singularidad que se les adjudicaba a este temperamento compuesto, desde un enfoque paralelo al que aducen los filósofos contemporáneos para referirse al *Ingenium*, o sea, al furor natural que impulsa a la creación, bordeando o desbordando las fronteras de la locura. (Serés, 2005: 518)

Queda claro, pues, que la vida virtuosa del ingenioso caballero está en relación directa con los rasgos de temperamento que lo definen desde el comienzo y, por lo tanto, su afán de discurrir y practicar las virtudes descritas está mediatizado por percepciones reformadas y contagiadas de literatura. Con esto puede justificarse, parcialmente, la perspectiva axiológica exigida para la apropiación actual que de la obra intenta efectuar la crítica. Retornando a esta dimensión vital del asunto, resulta más productivo abocarse a las tentativas de explicación y disección que se han hecho del problema, pues ya se han ligado suficientemente los escorzos que en apariencia se presentaban inconexos y que ahora se representan a través de la conjunción de lo ético y lo estético.

Así, la voluntad del caballero lo orienta hacia la búsqueda de unos ideales de los cuales está convencido, y serán esas determinaciones las que continuamente permitirán las más variadas intervenciones y ejecuciones de las virtudes. El interés de la obra, en este sentido, radica en la forma como el personaje participa de sus propias aventuras y concretiza tales valores, pues su voluntarismo exacerbado lo motiva a buscar lo que a los demás mortales les ocurre sorpresivamente y sin preparación, aunque sin desasirse en ningún momento de los límites impuestos por los héroes literarios que le sirven como modelos (Cordua, 2005). Solo con la integración y presuposición literaria de tan altos ideales, puede lograrse la potenciación más plena de una vida autocontrolada, tal como es demostrado a través de la novela y como lo ratifican los juicios vertidos en diversas fuentes que la analizan.

Bajo estas directrices, parece un tanto precipitado señalar como rasgo definitorio del héroe el estado de locura en el que ha caído, pues, si bien este carácter le imprime un sello particular, las diversas modulaciones que tal desequilibrio adquiere en las distintas aventuras, tanto como el resto de las cualidades personales que lo identifican, aminoran las muestras de violencia propiciadas por su enajenación (Baquero Escudero, 2005). Justificación y control de un desajuste psicológico vienen a convertirse, de esta manera, en ocasiones para representar discursivamente un conjunto de disposiciones dirigidas a la consecución de una vida buena y virtuosa matizada por una serie de episodios que desencadenan su elaboración narrativa en varios niveles diegéticos.

En este orden de situaciones, resulta demasiado simplista ampararse en la hipótesis —refutada ya varias veces— que atribuye al hidalgo una visión idealista y a Sancho una realista. En lo concerniente a las virtudes, tal aserción es especialmente cuestionable, pues el escudero, al experimentar en la segunda parte un proceso de vaciamiento físico y simbólico de su cuerpo adquiere una cierta autonomía, al no ser parte de la figura unitaria constituida hasta el momento en compañía del caballero, porque ahora, además de expandirse sus cualidades morales e intelectuales, es por sí solo una integridad (Koper, 2006: 441-444). En esta afirmación la crítica retoma una idea formulada durante el siglo pasado, según la cual el proceso de modelamiento que afecta a Sancho lo transforma no menos en su exterior que en la imitación interna que él realiza de su amo. Prueba suficiente de este proceso paralelo es la ilusión concreta que motiva a Sancho y que es simbólica de su ilusión abstracta, pues para él la ínsula Barataria materializa el poder, como para don Quijote Dulcinea representa la gloria (Madariaga, 2005: 110).

La implicación entre elementos de diferente naturaleza que definen estos comentarios, no solo confirma la incidencia que determinados hitos en la crítica continúan ejerciendo, sino que valida el propósito del autor de instalar dialécticamente en un espacio compartido a las dos figuras prototípicas de actitudes humanas arraigadas hasta hoy en cualquier circunstancia vital. Por ello no es inmediatamente equiparar ni anular la mencionada constitución vivencial y estética debatida, puesto que en los episodios más mínimos los agentes del mundo construido emiten valoraciones de diferente alcance que sirven como ejemplos orientativos o modelos comportamentales apreciables.

Sin embargo, algunos actos protagonizados por don Quijote sugieren lo difuso de este conflicto entre principios éticos y estéticos, porque él mismo

confunde, adrede sin duda, la imitación artística, plenamente justificada en la pintura [...] con la emulación de conducta. Un caballero andante normal (si los hubo) trataría de emular la conducta de Amadís, su fortaleza, sinceridad, devoción y demás virtudes ejemplares, pero no trataría de imitar las circunstancias en las que se ejecutaron los diversos actos de su vida, y en los que se desplegó tal conducta. Cuando lo que se imita no es ya el sentido de una vida, sino también, y muy en particular, sus accidentes, nos halla con que el imitador quiere vivir la vida como una obra de arte. [...] En el caso de nuestro hidalgo no hay crimen, pero sí hay error, y esto porque, arrebatado por su deseo imaginativo de vivir la vida como una obra de arte, ha permitido que su voluntad se convierta en autosuficiente. (Avalle-Arce, 1976: 80-82).

Todo el que relea el texto y se percate de la brecha existente entre el nivel conductual del personaje, la general arremetida estética contenida en la obra y las distantes perspectivas que tal escisión desencadena en la crítica, no dejará de reparar en las operaciones discriminatorias necesarias para proponer una interpretación unitaria que incluya la totalidad de los criterios diferenciados. Barnés observa lo complicado de rebatir los razonamientos del hidalgo, puesto que parece claro que sus excursiones por el mundo clásico son las que más consistencia otorgan a su pensamiento, las que le atrincheran subjetivamente en sus posiciones y objetivamente desarmen al adversario dialéctico. Su entendimiento especulativo ha asimilado el concepto de virtud de los clásicos, pero el equívoco se desata al elevar su acción a un grado tal de heroicidad, que lo hace excederse en su imaginario caballeresco (Barnés, 2008: 78-82).

Lo que en principio exigía una explicación a nivel puramente textual, requiere ahora una exégesis del material crítico reunido, puesto que el ejercicio de auto-comprensión reclamado se ha fragmentado en visiones de mundo que precisan una

ordenación según sus concretas instancias de generación. Por un lado, don Quijote, en su propio momento, se ejerció en unas virtudes definidas, pero tropezó con la dificultad consabida de parangonar lo esencial de su propósito caballeresco con lo secundario de metamorfosearse repitiendo una vida ajena; por otro, los especialistas han omitido tal error, y los trabajos de análisis inscritos en el terreno filosófico han mantenido, cuando menos, su fidelidad a la literalidad de los pasajes reestructuradores de los ideales postulados.

Si se procediera únicamente repasando la configuración signica del texto cervantino, bastaría con presentar los diálogos, buscar las fuentes de la tradición de las que éstos pudieron beber y comentar el sentido moralizante de sus enunciados; pero resulta que

comprender una obra no se limita a ser capaces de determinar su significado literal, su estructura, etc. Se supone que comprenderla en tanto que literatura, en tanto que obra de arte, debe ser algo más y tener algo de específico. Pues el caso es que las obras literarias tienen una vida peculiar que les permite superar el tiempo que las vio nacer, [y en esta comprensión habría que considerar también, para completar el ejercicio], cómo vive la obra a través del tiempo. (Romo, 2010: 68-70)

Lo que han hecho estos vaivenes enjuiciadores no ha sido más que ratificar la condición multisémica del discurso cervantino, y la última crítica que aborda las virtudes morales ha desarrollado esta actividad, en forma independiente, desde vertientes teóricas y prácticas. Debido a que esta crítica posee el dominio de ambas vertientes en cuanto expresiones de la inscripción del texto en ciertas coordenadas discursivas, reconoce que las fuentes ideológicas que actúan como trasfondo están codificadas y comentadas mediante una serie de signos explicativos de los criterios caracterizadores de los personajes y de la valoración de sus conductas, el horizonte de sus diálogos y los criterios valorativos que los personajes mutuamente se aplican. Estos mencionados sistemas ideológicos representados subyacen al despliegue de las cualidades artísticas y constituyen, como semiótica derivada de unos axiomas filosóficos y teológicos, la clave misma de la obra en su carácter de creación del espíritu humano (Morón Arroyo, 2005).

Desde el examen de esos sistemas como componentes de la función educadora contenida en aquellos pasajes en los que Cervantes hace ejercer a sus personajes una labor pedagógica, o desde la misma historia metaficticia que escribe en la dedicatoria al conde de Lemos para dar razón del requerimiento de tal decisión con objetivos doctrinales (Verdín, 2005), en toda la ficción el autor extiende su ámbito de dominio hacia la instauración de una concepción pedagógica centrada en la per-

secución del sumo bien, reafirmación de la intencionalidad universalizadora que lo envuelve. En este supuesto, que en ocasiones condiciona al crítico o al aprendiz, reposan las miradas preferentemente eticistas del mundo quijotesco que consideran los momentos en los que los soportes filosófico/teológicos se tornan manifiestos, en su papel de elementos de absorción del estatuto de obra ficcional que desde su gestación el texto ha demandado. Se responde con ello a una necesidad distinta que, en un plan formativo, prioriza una visión de acción fundada en el desarrollo de los episodios que resaltan las virtudes consideradas en su particularidad.

En el recorrido entre un tipo de incursión y otro, entre la revisión académica y la utilitaria, se encuentra la indudable apuesta que la novela realiza por mantener unos valores inmodificables, resultado final de alcanzar la virtud moral en su grado máximo. Se abre el camino con ello a una modalidad exegética que, no por distante de la tradicionalmente validada, deba encontrarse en la periferia de las respuestas descritas, porque generalmente se crea que detiene su acción en niveles superficiales del texto, fijándose como límite cierto normativismo a veces forzado derivado del carácter instrumental de su lectura. Sin embargo, esta postura olvida que tal carácter instrumental queda justificado por un rasgo definitorio del personaje de don Quijote observable especialmente en la segunda parte de la novela, y que está representado por el carácter didáctico del mismo, el que lo hace a un tiempo elevado y cómico. Actuando como soporte de la serificación de que ha sido objeto el texto, el elemento peripécico de las aventuras narradas puede secundarse en una comprensión del texto en tanto novela educativa anticipatoria del *bildungsroman* o de otras formas de novelar (Beltrán Almería, 2008).

Cuando se deriva de los conceptos éticos implicados en el texto un conjunto de acciones orientadas por la defensa que Cervantes hace de las virtudes morales, es evidente que se da un cambio en el género textual producido y que ya no es una crítica textocentrista la que se vierte con estas exploraciones; sin embargo, no debe pensarse que tal práctica esté desvinculada de la actividad interpretativa considerada en la variedad de posibilidades del análisis, en cuanto es forma de concreción de las virtudes como abstracciones conceptuales proclamadas por los personajes. Esta línea de investigación ha planteado la lectura, comentario y estimación de los conceptos morales abordados, desde una perspectiva que resalte las virtudes en lo que ellas tienen de universalidad y capacidad de ser ejercidas por nuevos lectores en el marco de experiencias de aprendizaje nacionales y extranjeras (Duffé, 2005; Callejas Berdonés, 2005 y 2015). Con estos ejemplos no sólo se innovan metodologías y propósitos de lectura, sino que desde ellos se critican y actualizan con fines específicos, los diversos elementos de juicio ético que el texto involucra, y

que son, finalmente, los que han dado razón de la revisión del estado de la cuestión en lo referente a esta temática, como región extensible a dominios que amplían las fronteras de los alcances habituales que, por su endogamia, restringen el texto a una visión unitaria, desde la que parece admitirse un marco de lecturas bastante normado.

Si el *Quijote* es obra pedagógica por excelencia, la visión de las virtudes en él presente reclama niveles de interpretación amplios, en los que se dé necesario espacio a aquellas propuestas que extraigan de los enunciados textuales, las pautas de actuación que permitan, efectivamente, alcanzar los ideales y valores defendidos por la pluma cervantina, habiendo realizado previamente una crítica documentada de las virtudes en cuanto hábitos operativos o especie de segunda naturaleza propia del ser humano.

#### 4. CONCLUSIÓN

En primer lugar, este trabajo ha sistematizado la reflexión clásica sobre las virtudes, tal y como viene presentada por Cervantes en su principal obra. De este modo, se evidencia que el trasfondo de pensamiento del cual bebe su autor no se aparta de la tradición filosófica de su tiempo: la escolástica (Morón Arroyo, 2005). Por ejemplo, al presentar la virtud como un término medio entre el exceso y el defecto y constituirse como el bien máspreciado al que puede aspirar el hombre.

Tomando en su conjunto cada una de las virtudes cardinales, don Quijote representa la temeridad (o al menos la valentía que apunta más hacia el exceso que hacia el defecto), mientras que Sancho sería un modelo de cobardía. En cuanto a la prudencia, fulcro de las demás virtudes, está ausente en don Quijote cuando no distingue lo real de lo imaginario, aunque presente en otras cuestiones como los personajes con los que se encuentran no cesan de reconocer. Sancho representa un exceso de circunspección, en la línea de la cobardía, aunque en el proceso de transformación acaba asemejándose a su señor, como muestra el conocido pasaje de la *Ínsula Barataria*. Don Quijote es modelo extremo de templanza en el comer, el beber y el uso de la sexualidad (en los que tiende también a un extremo: la ascesis excesiva), mientras que Sancho es ejemplo de destemplanza sobre todo en las cuestiones atingentes a la alimentación y la bebida. Por fin, la reflexión clásica sobre la justicia también está presente en el *Quijote*, cuando Cervantes distingue entre los tipos de justicia, y reflexiona en torno a los extremos de la liberalidad: entre la avaricia y la prodigalidad.

En la segunda parte, se han seguido algunos hilos de la crítica textual de los últimos años en torno al problema de las virtudes. Se ha constatado aquí cómo las aplicaciones de que han sido objeto las virtudes en el Quijote admiten, en términos generales, dos niveles de lectura: uno, teórico; práctico, el otro. De ellos, el práctico es el que permite, por su propia naturaleza, mayores posibilidades en el plano didáctico, y pueden ceñirse al propio Quijote o referirse a sus distintas recreaciones o comentarios. Las visiones sobre las virtudes en la novela han consistido en la verificación del ideario filosófico español en sus distintas vertientes y manifestaciones, atendiendo a criterios tan diversos como sea posible, en el marco de las respectivas escuelas y tendencias en que se insertan los estudios. Cada una de estas críticas requiere de una ubicación en el lugar que le corresponda, considerando sus contextos de aplicación didáctica y sus posibilidades de transferencia en espacios concretos.

Por ello, es preciso volver al propio texto para constatar la aplicación que se realiza de las virtudes morales. Una estrategia adecuada en este sentido es la que prioriza el examen de fragmentos dados, su comentario y proyecciones (Carratalá, 2016). Este tipo de orientación permite la extrapolación de los episodios analizados a contextos próximos que admitan visiones problematizadoras de las aventuras, identificando en ellas los valores más necesarios para una cultura tan heterogénea como la actual. Trabajos hechos desde perspectivas interdisciplinarias, como los ofrecidos por López Navia (2005), pueden expandir las posibilidades de lectura del texto al considerar transposiciones a otros sistemas o códigos artísticos. Este acercamiento no ha de obviar la conjunción entre ética y estética, sabiendo que se trata de una obra surgida en momentos en que existe un cambio de mentalidad que repercute en la estructuración misma del material narrativo. Se trata siempre de potenciar lo que en el texto hay de virtuoso para que la transferencia de su contenido y valores estilísticos puedan ser descubiertos por el lector actual.

## 5. REFERENCIAS

- AVALLE-ARCE, J. (1976). *Don Quijote como forma de vida*. Fundación Juan March: Madrid.
- BARNÉS VÁZQUEZ, A. (2008). *“Yo he leído en Virgilio”: análisis sincrónico de la tradición clásica en el Quijote*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- BAQUERO ESCUDERO, A.L. (2006). “La creación del personaje novelesco moderno en el *Quijote*”, en Miguel Ángel Lozano Marco (coord.), *El Quijote” libro abierto*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 13-38.
- BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, A. (2008). “Don Quijote y el valor de lo caballeresco”, *Revista de estudios cervantinos*, 6, [s. p.].
- BELTRÁN ALMERÍA, L. (2008). “La lectura seria del *Quijote*”, en R. Fine y S. López Navia (eds.), *Cervantes y las religiones*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 727-738.
- (2009). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BORRELL MERLÍN, M.D. (2005). “La justicia y la paz en el *Quijote*”, *Cuadernos de estudios manchegos*, 29, pp. 157-168.
- CALLEJAS BERDONÉS, J.M. (2005). “El Quijote educador I”, *Diálogo filosófico*, 63, pp. 473-497.
- (2015). “El Quijote educador II”, *Diálogo filosófico*, 93, pp. 471-490.
- CARRATALÁ TERUEL, F. (2016). *La utopía vital quijotesca. Una lectura de El Quijote en las aulas de Educación Secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Sial Pigmalión.
- CASTAÑO LÓPEZ DEL VALLE, C. (2004). “Ética de don Quijote y Sancho”, *Claustro: Revista de la agrupación de miembros*, 15, [s. p.].
- CERVANTES, M. (1998). *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Ed. Francisco Rico. Madrid: Instituto Cervantes.
- CORDUA, C (2005). “Voluntad de vencer y de vencerse”, *Revista chilena de literatura*, 67, pp. 91-102.
- DE AQUINO, T. (1990). *Suma Teológica*. Madrid: BAC Maior.
- DELGADO VALDEZ, J. (2011). “De los valores de don Quijote o la razón de la sinrazón: una aproximación a la literatura cervantina desde la axiología”, *Investigación Universitaria Multidisciplinaria: Revista de investigación de la Universidad Simón Bolívar*, 10, [s. p.].
- DUFFÉ, L. (2005). “Los valores que nos transmiten don Quijote y Sancho Panza”, *Didáctica (lengua y literatura)*, 17, pp. 49-67.
- FINELLO, D. (2005). “El Quijote entre los románticos y los neoclásicos”, *Ínsula: Revista de letras y ciencias humanas*, 700-701, pp. 21-22.
- GARCÍA, C. (2010). “Cervantes, un hombre de letras y de fe”. *Revista de la Universidad Gabriela Mistral*, [s.n.]. [s.p.].
- GONZÁLEZ, F. y URBINA, E. (2012). “Elogio de la prudencia: alegorías de la locura en el *Quijote*”, *Anuario de estudios cervantinos*, 8, pp. 31-48.

- KOPER, A. (2006). "Padre de los refranes, padre de las virtudes: dos miradas sobre el personaje de Sancho Panza", en A. Parodi; J. D'Onofrio y J. D. Vila (coords.), *El Quijote en Buenos Aires: lecturas cervantinas en el cuarto centenario*. Buenos Aires: UBA/Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso, pp. 441-448.
- LÓPEZ NAVIA, S. (2005). *Inspiración y pretexto. Estudios sobre las recreaciones del "Quijote"*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- MONTEJANO, B. (2006). "Don Quijote y la filosofía práctica", *Verbo: Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano*, 445-446, pp. 471-500.
- MONTESQUIEU (1992). *Cartas Persas*. Consejo nacional para la cultura y las artes: México.
- MORÓN ARROYO, C. (2005). "El Quijote: filosofía, teología, obra de arte", *Príncipe de Viana*, 236, pp. 677-694.
- MORA GARCÍA, J.L. (2008). "Lecturas filosóficas del Quijote", en Carlos Alvar (ed.), *Gran Enciclopedia Cervantina*, vol. V. Madrid: Castalia, pp. 4768-4790.
- NEUSCHAFER, H. (1999). *La ética del Quijote. Función de las historias intercaladas*. Madrid: Gredos.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Á. (2012). *El Quijote y su idea de virtud*. Madrid: CSIC, Madrid.
- POZUELO YVANCOS, J.M. (1993). *Poética de la ficción*. Madrid: Síntesis.
- RICO, F. (2005). "Don Quijote, Cervantes, el justo medio", *Estudios públicos*, 100, pp. 63-70.
- ROMO FEITO, F. (2010). *La hermenéutica: la aventura de comprender*. Barcelona: Montesinos.
- RUIBAL, M. (2005). "Alonso Quijano, vencedor de sí mismo", *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, 1, pp. 61-71.
- SERÉS, G. (2005). "La delirante virtud del ingenioso hidalgo", *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 81, pp. 517-556.
- VERDÍN, G. (2005). "Cervantes, educador, consejero y buen amigo", *Didáctica (lengua y literatura)*, 17, pp. 17-25.



# LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: SU PAPEL EN EL AULA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

## COMMUNICATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: ITS ROLE IN THE CLASSROOM AS AN EDUCATIONAL TOOL

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.08>

HERNÁNDEZ-CARRERA, RAFAEL M.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Director del Departamento Didáctica y Organización Escolar

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7722-8105>

[rafael.hernandez@unir.net](mailto:rafael.hernandez@unir.net)

**Resumen:** El papel de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los principales factores que intervienen en el mundo educativo, tanto dentro como fuera del aula. La educación es, sobre todo, un proceso de comunicación y socialización del individuo, por lo tanto debemos tener muy presente la importancia de que se produzca de una manera correcta y eficaz. En este artículo nos centramos en las distintas formas de comunicación en el aula, así como en cuáles son las circunstancias personales que deben estar presentes para que se dé esa comunicación eficaz que propicia el verdadero proceso educativo. Los docentes deberían tener presente, entre otras cosas, el tono de voz con el que hablan, las palabras que utilizan o las situaciones en las que se comunican. También se analizan los posibles obstáculos que pueden interferir en una buena comunicación, así como el modo de superarlos. Por último, se estudia la comunicación desde las perspectivas del profesor y del alumno, analizando tanto el aspecto verbal como el no verbal.

**Palabras clave:** Comunicación en educación, proceso de enseñanza – aprendizaje, comunicación en el aula, comunicación y docencia

**Abstract:** The role of communication in the teaching-learning process is one of the main factors that take part of the educational world, both inside and outside the classroom. Education is, above all, a process of communication and socialization of the individual, therefore we must bear in mind the importance of producing it in a correct and effective way. In this article we focus on the different forms of communication in the classroom, as well as on the personal circumstances that must be present in order for that effective communication take place that fosters the true educational process. Teachers should bear in mind, among other things, the tone of voice when they speak, the words they use or the situations in which they communicate. It also discusses possible obstacles to good communication and how to overcome them. Finally, communication is studied from the teacher's and student's perspectives, analysing both the verbal and non-verbal aspects.

**Key-words:** Communication in education, teaching-learning process, communication in the classroom, communication and teaching.

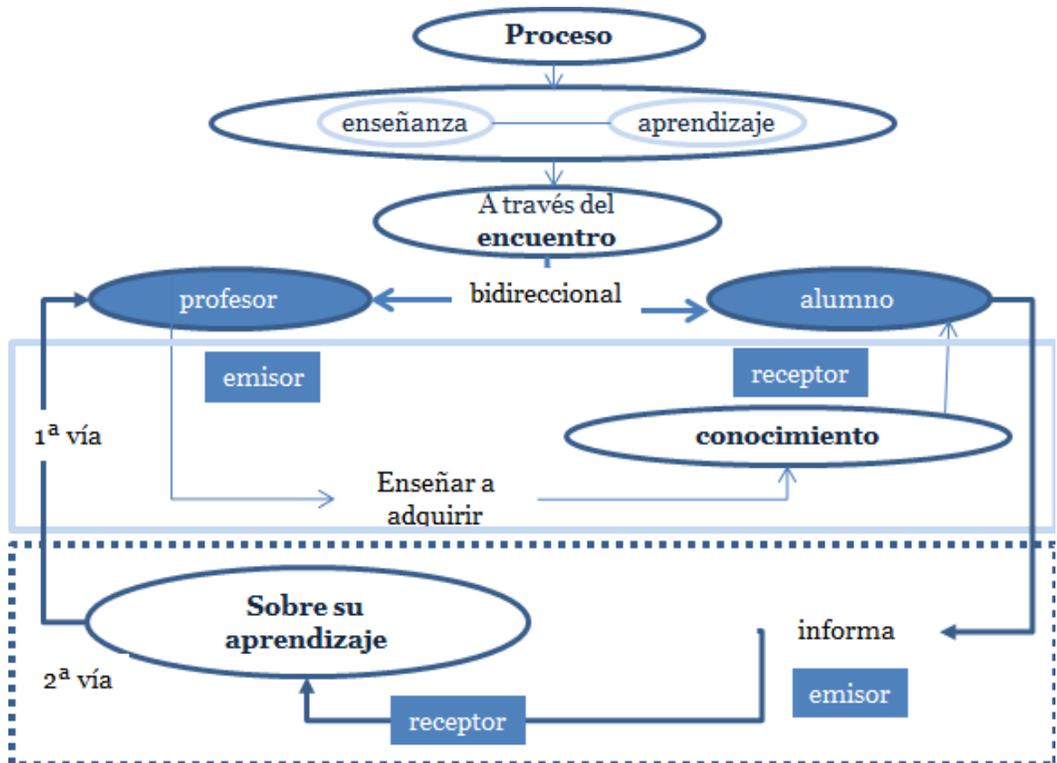
## 1. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

La primera aproximación que nos gustaría hacer al acto didáctico parte de la teoría de la comunicación, la cual ofrece diferentes perspectivas del mismo dependiendo de quiénes sean sus interlocutores. Desde esta teoría, el proceso de enseñanza- aprendizaje es un proceso comunicativo cuya finalidad es propiciar la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes (competencias), es decir, conseguir que se produzcan aprendizajes. Siguiendo a Bernardo (2011), en una primera vía el profesor es el emisor de un mensaje (los contenidos) y el alumno es el receptor del mismo, quien a su vez puede, o no, mandar nuevas informaciones (retroalimentación) al emisor, dependiendo de cómo haya recibido y procesado esos mensajes (segunda vía). Si no los mandase estaríamos ante una enseñanza o comunicación de corte tradicional. En cambio si los manda estaríamos ante una comunicación y un proceso de aprendizaje activo que, a través del *feedback*, informaría sobre cómo va ese proceso comunicativo / educativo. Por otra parte, para la transmisión del mensaje tanto el emisor como el receptor utilizan algún medio que serían en este caso las estrategias, las actividades y los recursos materiales.

La enseñanza, pues, está en función del aprendizaje: no tiene sentido en sí misma. El proceso de enseñar está imbricado en el proceso de aprender, son como las dos caras de una misma moneda. El proceso de enseñanza/aprendizaje (comunicación) es un proceso interactivo en el que el alumno también emite mensajes hacia el profesor, padres... Es, pues, una comunicación bidireccional que debe utilizar el educador como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su trabajo educativo, para subsanar carencias de información de los alumnos y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos y controlar el proceso seguido (Bernardo, 2011: 19).

Una cuestión que debemos tener muy presentes como docentes es que comunicamos incluso cuando no queremos comunicarnos. De esta manera, el dominio de la comunicación no verbal nos puede ayudar a impulsar nuestra comunicación verbal. Conocer cómo se comunican los alumnos, qué nos transmiten con su lenguaje corporal, qué nos quieren decir con sus palabras, supone tener presente una parte de la comunicación que es esencial para llegar con éxito a ellos y que se produzca un verdadero proceso educativo. Algo parecido ocurre con la comunicación

verbal, dependiendo del tono de nuestra voz, del énfasis o desdén que pongamos en nuestra entonación, de las palabras que utilicemos, transmitiremos una cosa u otra a nuestros alumnos.



**Figura 1.** La enseñanza – aprendizaje como proceso comunicativo unitario.  
Fuente: Bernardo (2011).

## 2. LAS DIFERENTES FORMAS DE COMUNICACIÓN: ESTÍMULOS VERBALES, VOCALES, FÍSICOS Y SITUACIONALES

Cualquier profesional tiene que poner en práctica de uno u otro modo distintos modos de comunicación a lo largo de su carrera. De hecho, una parte muy importante del éxito profesional está ligado a ser un buen comunicador. Hay autores, como Tony Buzan, que ponen en valor el concepto de inteligencia verbal como uno de los grandes elementos que confiere a aquellos que la dominan más poder.

Las palabras poseen un increíble poder. Las personas que dominan la fuerza de las palabras tienen el poder de persuadir, de inspirar, de cautivar y de influenciar, de mil maneras, el cerebro humano. No sorprende, entonces, que las palabras y su poder se hayan convertido en uno de los conceptos más importantes de la revolución del conocimiento del siglo XXI (Buzan, 2003: 12).

En el caso de los profesionales de la educación estas afirmaciones cobran aún más importancia ya que la inmensa mayoría del tiempo se dedica a la comunicación con los alumnos, con otros profesores o con la comunidad educativa. Por tanto, debemos poner gran atención como docentes en el modo en que nos comunicamos, atendiendo a todas las formas de comunicación. Podemos distinguir diversas maneras de comunicarnos con los demás dependiendo de diversas cuestiones. En primer lugar, debemos tener presente tanto las palabras que realmente utilizamos cuando hablamos como la forma en que las decimos. Por otra parte, debemos ser conscientes de la influencia que tiene la vertiente física de nuestra comunicación, entendida esta como el lenguaje corporal. Y, por último, y no por ello menos importante, debemos prestar atención a los aspectos situacionales o ambientales que intervienen en la comunicación (Hennings, 1975). Diversos autores (Davitz, 1969; Fast, 1970; Goffman, 1959; Hennings, 1975 y Miller, 1966) dan soporte a esta visión de las distintas maneras de comunicarnos basadas en los aspectos anteriormente comentados denominándolas como estímulos verbales, vocales, físicos y situacionales – ambientales.

**Estímulos verbales:** Las palabras que utiliza el emisor en el proceso de comunicación, es decir a lo que dice literalmente, las palabras verdaderamente pronunciadas.

**Estímulos vocales:** Forma en que se pronuncian las palabras utilizadas, es decir, la velocidad con la que se dicen, el volumen, la entonación que se utiliza, etc. No cabe duda de que el estado en el que nos encontramos desde una perspectiva emocional cuando hablamos va a condicionar ostensiblemente el modo en que emitimos las palabras durante nuestra comunicación. Así, cuando estamos enfadados tendemos a subir la voz y a aumentar la velocidad, por el contrario, cuando estamos tranquilos tendemos a utilizar un tono más pausado, reposado y monocorde.

**Estímulos físicos:** Nos referimos aquí a aquello que conocemos como el lenguaje corporal, que incluye los gestos, los movimientos y la expresión facial. Si no somos sensibles a este tipo de estímulos, estaremos perdiendo gran parte de la información que nos traslada, incluso de un modo inconsciente, nuestro interlocutor.

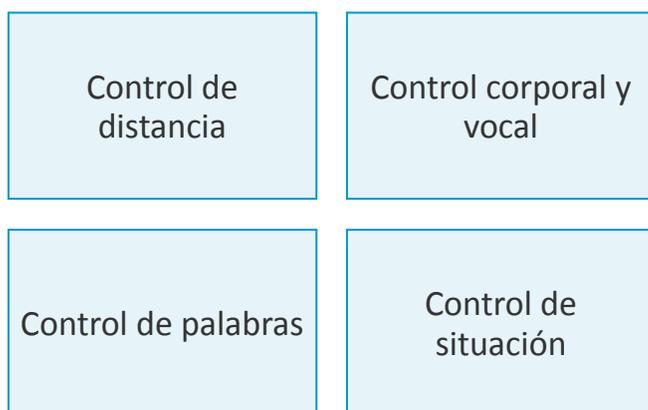
**Estímulos situacionales – ambientales:** Hacen referencia tanto al contexto en el que se produce la comunicación como al aspecto del que habla. Esto último nos va a transmitir información del emisor, como, por ejemplo, su estatus dentro de la organización educativa. Por el contrario, la situación nos va a aportar información sobre el entorno en que se da la comunicación, los recursos físicos, como se distribuyen estos, etc.



**Figura 2.** Tipo de estímulos en la comunicación. Fuente: Hennings (1975).

### 3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN UNA COMUNICACIÓN EFICAZ EN EL AULA

En ciertas ocasiones a lo largo de nuestra vida, por ejemplo cuando éramos estudiantes, hemos tenido grandes experiencias al asistir a clases en las que el profesor nos cautivó con su discurso, en las que conseguía que sostuviéramos nuestra atención completamente en el mismo sin distraernos. Desgraciadamente, en más ocasiones aún, hemos experimentado clases soporíferas en las que los bostezos se apoderaban de nosotros como consecuencia del discurso aburrido de un profesor, monocorde e insípido, en el que no conseguía engancharnos. Pero, ¿qué es lo que diferencia la clase del primer caso respecto a la clase del segundo caso? En opinión de Hennings (1975) son cuatro los elementos que provocan la diferencia entre un profesor que engancha al alumno con su comunicación y el que no lo hace:



**Figura 3.** Elementos que influyen en la comunicación del profesor. Fuente: Hennings (1975).

### 3.1 Control de distancia

La distancia que ocupa el docente en el aula respecto a sus alumnos puede darnos una idea preliminar de qué tipo de relación pretende establecer con ellos. Resulta una herramienta fundamental para conseguir establecer un buen contacto personal. Según Hall (1966) la distancia de relación de un individuo con los demás se define a través de una serie de círculos concéntricos que serían los que se exponen a continuación:

El primero de esos círculos lo denomina **espacio íntimo** y se extendería hasta un radio de 46 centímetros aproximadamente. Cuando algún extraño se mete en ese espacio normalmente nos sentimos incómodos y nos ponemos tensos. Es un espacio reservado a las personas que amamos.

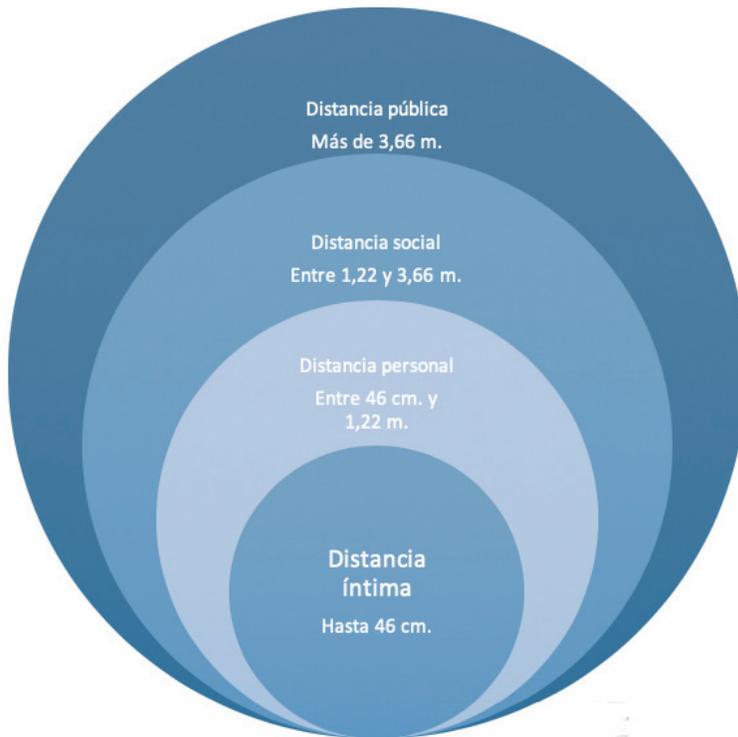
A continuación estaría lo que denomina con el término de **distancia personal** que comprende el espacio que se establece entre los 46 centímetros y 1,22 metros. En esta distancia aún es posible el contacto físico con nuestros interlocutores, percibimos detalladamente sus rasgos faciales y tendemos a hablar en una voz ostensiblemente más baja que a otras distancias superiores. Cuando nos expresamos junto a nuestros alumnos en esta distancia tenemos, alumnos y profesor, una sensación mayor de participación. Es un espacio que solemos reservar a nuestros amigos y familiares.

La **distancia social** sería el siguiente círculo y sería el espacio que se sitúa entre los 1,22 y los 3,66 metros. La mayoría de nuestras interacciones en el ámbito del trabajo o aquellas que realizamos con la gente en la calle se sitúa en esta dis-

tancia. En este tipo de espacios disminuye notoriamente la posibilidad de contacto físico con nuestros interlocutores, así como la percepción de detalles del rostro, la vestimenta, etc., lo cual nos lleva a tener que mirar durante más tiempo a las personas para percibir esos detalles.

Por último, **la distancia pública** se situaría más allá de los 3,66 metros. En estos casos nuestra interacción con los demás se torna más formal, medimos más las palabras que utilizamos y cuidamos más nuestra sintaxis. A esta distancia se pierden ciertos detalles específicos de la expresión facial, la vestimenta, etc. Por tanto, cuando alguien se comunica en esta distancia solo recibe un número muy limitado de retroalimentaciones no verbales sobre su discurso. También se sube ostensiblemente la voz y pronunciamos con más detalle las palabras que utilizamos. A esta distancia la sensación del que escucha es más próxima a no estar participando o a estar haciéndolo poco.

Es fundamental en nuestra labor de comunicación en el aula dominar y tener presentes las distancias aquí descritas ya que nos pueden resultar de gran utilidad para conseguir una mayor implicación y participación de nuestros estudiantes. Además, dependiendo de la distancia a la que nos situemos respecto a nuestros alumnos en nuestras clases, podremos conseguir más o menos retroalimentación sobre nuestro proceso de comunicación. No tener presente estas cuestiones nos puede situar en la esfera de ser malos comunicadores. No es lo mismo un profesor que da una clase magistral subido a la tarima o que se sienta en una silla delante de su mesa, situándose siempre en la distancia pública, que otro que deambula por la clase, por los pasillos laterales o central que hay entre las mesas. O uno que se aproxima a sus estudiantes penetrando en el espacio social bajando la voz, que busca el contacto visual, que juega con las distancias alejándose y subiendo la voz dando un tono de solemnidad a alguna idea importante o aproximándose a algún alumno dirigiéndose directamente a él bajando el tono, inclinandose hacia él o haciendo algún gesto, entrando en su espacio personal para darle alguna explicación concreta durante la realización de una actividad, etc. En definitiva, resulta crucial que el docente domine a la perfección las distancias de comunicación, y las aproveche para enfatizar ideas, conseguir la implicación y participación de los estudiantes y para obtener *feedback* de los alumnos de su comunicación en el aula.



**Figura 4.** La distancia en la comunicación. Fuente: Hall (1966).

### 3.2 El control corporal y vocal

Normalmente acomodamos el volumen de nuestra voz a la distancia a la que se sitúan nuestros interlocutores. Tendemos a disminuirla en las distancias cortas y a aumentarla en las distancias más largas como ocurre en la distancia pública. Si no hiciéramos esto en el aula nuestra comunicación se vería influenciada negativamente. Otra herramienta muy útil es la entonación; los cambios que el profesor realiza en este sentido ayudan a mantener la atención, a resaltar ideas importantes, a mantener la intriga de una explicación. Si nosotros como docentes no variásemos nunca nuestro tono de voz, produciríamos un discurso monótono que rápidamente aburriría a nuestros alumnos con la consiguiente pérdida de atención. Cuando durante una exposición didáctica el profesor baja deliberada y repentinamente la voz, obliga a sus alumnos a concentrarse en lo que está diciendo y al subirla nuevamente está fijando el mensaje concreto que está dando en ese momento. El tono y el volumen de la voz tienen un significado concre-

to a nivel emocional. Normalmente tendemos a aumentar el tono y la velocidad cuando expresamos alegría, ira, ansiedad, emoción y entusiasmo. Por otra parte, sentimientos como la tristeza, el miedo, la admiración y el pensamiento profundo se traducen en un ritmo lento de nuestro discurso. El lenguaje corporal va a complementar y a potenciar los significados emocionales de nuestra comunicación en el aula ya que el cuerpo está íntimamente relacionado con el estado emocional de la persona y se pone de manifiesto en la gesticulación. Los gestos no deben ser planificados, sino que deben acompañar espontáneamente al que habla, expresando así su emotividad. No debemos esforzarnos en inhibir la respuesta natural del cuerpo, los movimientos deben ser auténticos ya que son la expresión del pensamiento del que habla. Por tanto, debemos aprender a relajar nuestro cuerpo cuando hablamos, de manera que nuestras respuestas corporales surjan tranquilamente, con serenidad. No cabe duda de que a través de nuestro lenguaje corporal podemos enviar mensajes que son importantes en el proceso de comunicación. Por ejemplo, cuando alguien va a comenzar a hablar puede alejar la mirada hacia el horizonte dándole a su discurso un cierto aire de solemnidad. Otro ejemplo lo encontramos cuando queremos parar de hablar y pedimos que los demás intervengan; en este caso solemos fijar nuestra mirada expectante en los alumnos esperando su respuesta como diciendo: ¿cuál es vuestra opinión sobre esto? Este tipo de conducta no verbal hace que nuestros interlocutores comprendan que es su turno de hablar. También a través de la gesticulación expresamos significados concretos a nivel de conocimiento, no solo desde la perspectiva emocional. Así cuando queremos señalar contraposición de ideas o perspectiva podemos enfrentar nuestras manos con los puños cerrados o chocando la punta de los dedos extendidos. O cuando dibujamos con nuestras manos en el aire para expresar una forma concreta como un círculo o un cuadrado. O cuando señalamos con el dedo índice potenciando la dirección de una determinada idea o planteamiento. En otras palabras, estamos transmitiendo información concreta apoyándonos en nuestro cuerpo y el movimiento de este. Por último, es muy importante que exista una correlación entre los mensajes verbales que emitimos y los no verbales o corporales, evitando que exista una discrepancia o conflicto entre ambos. En los casos en que ambos modos de comunicación son discrepantes, los interlocutores suelen prestar más atención a la comunicación no verbal que a la verbal. En definitiva, no podemos prescindir de todos estos matices, tanto corporales como vocales, ya que si no nos valiésemos de ellos estaríamos perdiendo gran parte de nuestra efectividad como comunicadores, y por ende, como docentes.

### 3.3 Control de las palabras

Independientemente del énfasis que hemos puesto en el modo en que nos expresamos a través de los gestos y cómo pronunciamos nuestro discurso desde la perspectiva de la entonación, no cabe duda de que las palabras realmente pronunciadas tienen un gran peso en la hora de transmitir ideas y significados cognitivos y emocionales.

La elección de las palabras hecha por el hablante, indica ya en parte sus sentimientos hacia un tema o una persona. ¿Qué sentimientos expresamos cuando calificamos a un hombre de “franco”? Y, por el contrario, cual será nuestro sentimiento cuando le llamamos “deslenguado”. Ambas palabras significan que “se dice la verdad”, sin embargo, la primera tiene una connotación positiva, la segunda negativa (Hennings, 1975: 36).

Como vemos en esta cita de Hennings, la elección de las palabras que utilizamos en nuestra comunicación puede conferirle al mensaje una connotación positiva o negativa. Las palabras se convierten en elementos fundamentales de nuestra forma de comunicarnos, con grandes implicaciones a nivel de significado. También debemos tener presente el contexto en el que nos comunicamos cuando elegimos unas u otras palabras ya que en función de donde nos encontremos pueden ser percibidas como positivas o como negativas. Por ejemplo, decirle a un niño de 4 años cuando llora “pobrecito, es que es muy pequeño”, puede ser visto por este como algo afectivo, como un gesto de cariño del profesor hacia él. Sin embargo, si esas mismas palabras las utilizase con un niño de 10 años, este podría ver las palabras del profesor como una burla. Antes de utilizar unas u otras palabras debemos preguntarnos si el sentimiento que estamos transmitiendo es positivo o es negativo. Otro aspecto importante a la hora de seleccionar nuestras palabras es cerciorarnos de que el léxico de nuestros interlocutores lo suficientemente amplio como para comprender lo que queremos comunicar. Muchas veces cuando hablamos sobre alguna cuestión que dominamos profundamente nos olvidamos de que el que tenemos en frente no lo hace, y utilizamos un léxico excesivamente especializado que puede conducir a que nuestros alumnos se pierdan por falta de comprensión. Las palabras que utilizamos son un medio para transmitir conocimientos y pensamientos complejos, por tanto, debemos pararnos a autoformularnos preguntas como, por ejemplo: ¿el nivel intelectual de nuestros alumnos está acorde a la terminología que estoy utilizando?; ¿me están comprendiendo fácilmente o requiere un esfuer-

zo improbable que lo hagan?; ¿resulta claro e inteligible lo que cuento a los alumnos o por el contrario es complejo e inabordable para ellos?; ¿utilizo estructuras sintácticas muy complejas?; ¿utilizo palabras poco frecuentes o por el contrario tiendo a utilizar palabras de fácil comprensión y cotidianas? Controlar las palabras implica controlar el vocabulario, su uso y su estructura acomodándolos a los distintos tipos de interlocutores que podamos tener. Debemos preguntarnos si estamos utilizando las palabras adecuadas que permitan a nuestros alumnos comprender nuestro mensaje.

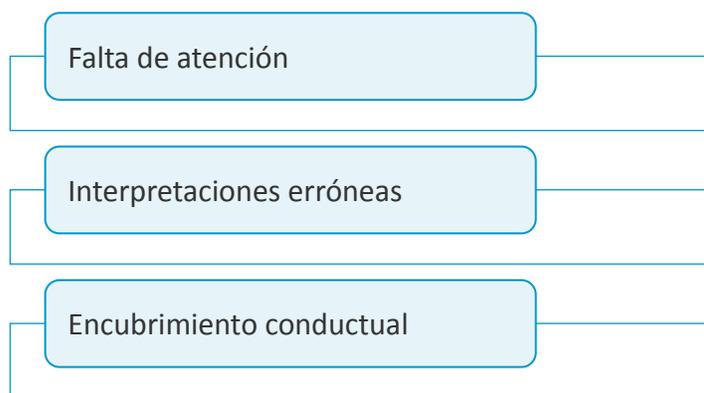
### 3.4 Control de situación

Además de la información que transmitimos con el lenguaje corporal, el tono de nuestra voz y las palabras que utilizamos; podemos enviar mensajes a nuestros interlocutores con otro tipo de canal, como es la propia situación en la que se produce la comunicación. Transmitimos información, por ejemplo, con las herramientas que utilizamos en nuestro proceso comunicativo, como pueden ser los artilugios tecnológicos, un determinado ordenador, la proyección de una presentación creada con algún programa concreto de los que existen en el mercado para tal fin, con unos efectos visuales llamativos, un determinado colorido en nuestras diapositivas, etc. Estos elementos pueden ayudarnos a transmitir un mensaje de tecnología, modernidad, frescura, innovación, etc. La falta de consciencia sobre estas cuestiones puede llegar a producir que la comunicación quede anulada, especialmente si la fisonomía de la situación es contradictoria con el mensaje que expresamos verbalmente (Hennings, 1975). Debemos tener, también, presente el mobiliario y su disposición en nuestra clase, ya que influyen en la situación de comunicación y aprendizaje. Así, por ejemplo, debemos conseguir un mobiliario que permita realizar distintas configuraciones que ayuden a llevar a cabo distintos tipos de procesos comunicativos: en modo de teatro para situaciones expositivas, o en pequeños grupos en los que se pueda dar una comunicación más íntima y personal entre los alumnos y con el profesor, entre otras posibilidades. A lo largo de los últimos años han tomado un peso especial en las presentaciones que realizan los profesores en el aula una serie de elementos tecnológicos como las pizarras digitales, los video-proyectores, las computadoras y el *software* especializado en presentaciones. El docente del siglo XXI no puede dar la espalda a estos cambios ya que es preciso que domine ese lenguaje tecnológico para, en primer lugar, tener un nexo de intereses con sus alumnos (casi todos los niños se sienten atraídos por este tipo

de elementos) y, en segundo lugar, para ejercer un control sobre la situación que le permita comunicarse con solvencia apoyándose en estos elementos.

#### 4. CUESTIONES QUE DIFICULTAN LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Pese a que muchas veces nos esforzamos por realizar una buena comunicación en nuestras clases no siempre lo conseguimos. El proceso comunicativo está frecuentemente salpicado de obstáculos que impiden o dificultan esta comunicación. Identificar esos obstáculos, ponerle límites y superarlos resulta de gran ayuda de cara a mejorar el proceso de comunicación que llevamos a cabo en nuestra aula. Hennings (1975) identifica tres procesos que van a dificultar o a impedir el proceso de comunicación, que estarían relacionados con la falta de atención, las interpretaciones erróneas y el encubrimiento conductual.



**Figura 5.** Obstáculos para la comunicación. Fuente: Hennings (1975).

##### 4.1 Falta de atención

En muchas ocasiones, cuando estamos escuchando a alguien realizando una exposición, aquello sobre lo que está hablando se sitúa fuera de nuestra escala de prioridades en relación con las cosas que nos interesan, que nos preocupan o que nos estimulan. Esta discrepancia entre nuestros intereses y lo que se está contando puede hacer que nuestra atención se disipe o que vaya saltando de unos pensamientos a otros. Esto se convierte en una barrera que va a impedir al que escucha focalizar su atención en el mensaje que está enviando el que habla. Esto también

puede ocurrir cuando un alumno se distrae en forma de *anticipación*, es decir, cuando se anticipa porque piensa que sabe lo que va a decir a continuación el profesor antes de que este lo diga. Suele ocurrir con estas personas que piensan que por haber escuchado en el pasado a alguien hablar sobre un asunto concreto, no necesitan prestar atención a lo que se está explicando, lo cual les lleva a pensar en otra cosa y a distraerse. Está muy relacionado con la **meta-ignorancia**, es decir, pensar que se ha comprendido algo cuando en realidad no se ha comprendido. Esto no es exclusivo de los alumnos, también, muchas veces los profesores tienden a completar las frases de los estudiantes cuando estos están hablando, lo que les impide expresar con claridad sus razonamientos y puntos de vista. Otras veces ocurre que, debido a la monotonía de la explicación, al agotamiento mental, el tono monótono del que habla, los murmullos continuos u otros factores, el alumno deja su mente en blanco, de manera que desconecta y deja de prestar atención a lo que se está comunicando.

También, en ocasiones se da entre los estudiantes más preocupados por expresar sus ideas lo que Hennings (1975) denomina “**espera mental**”, es decir, el alumno se centra más en la expresión de su punto de vista que en lo que realmente está diciendo el profesor. Es el típico alumno que está esperando cualquier momento de pausa para tomar la palabra y exponer sus ideas, lo cual le sitúa habitualmente en una actitud de estar a la espera, en una situación pasiva, que le impide el realizar una escucha activa y comprensiva. Por último, puede ocurrir también que el oyente focalice su atención de un modo parcial únicamente en un tipo de estímulos, por ejemplo, que preste atención únicamente a las expresiones no verbales del profesor o al tono, en vez de a las palabras que realmente está pronunciando. Puede suceder también al contrario; que preste atención únicamente a lo que literalmente dice el profesor, sin prestar atención a su lenguaje no verbal, lo que le priva de la gran cantidad de información que se transmite a través de este. En otras palabras, la falta de atención es uno de los principales obstáculos con los que se encuentran los docentes en el aula por tanto deben recurrir a elementos situacionales, verbales, vocales y físicos que les permitan captar la atención de sus interlocutores, es decir, de sus alumnos.

## 4.2 Interpretaciones erróneas

En contra de lo que pueda parecer a primera vista, los estímulos que recibimos no son interpretados siempre del mismo modo por distintas personas. Según Bartlett (1967), esto es debido a que gran parte de la información que percibimos a

través de nuestros sentidos es fruto de nuestra propia deducción, la cual está determinada por nuestros intereses y las actitudes. Uno de los factores que más influye en esto es la propia personalidad del individuo ya que, por ejemplo, una persona que se siente insegura puede interpretar un determinado mensaje como una amenaza, aunque realmente no lo suponga. Por tanto, el tono que utilizamos al hablar, los gestos que realizamos, o las palabras que elegimos en nuestra comunicación, pueden ser interpretados positivamente por unas personas y negativamente por otras, lo cual nos lleva a pensar que el factor personal está muy presente. Esto ocurre también con el lenguaje no verbal: puede tener diferentes significados según la persona que lo decodifique. Este hecho adquiere una especial relevancia cuando personas de diferentes culturas y procedencias entran en contacto. Lo mismo pasa con el contacto físico directo, para los países de la cuenca mediterránea puede ser algo natural, en cambio para un japonés, un alemán o un inglés puede resultar invasivo. Cuando se mezclan distintas personas, especialmente si son de diferentes procedencias y culturas, se pueden dar interpretaciones erróneas de los mensajes no verbales. Esta cuestión adquiere aún más relevancia, si cabe, en nuestros días debido a la gran frecuencia con la que estudiantes de otros países participan en programas de intercambios o en estancias en distintas universidades, colegios e institutos. En definitiva, debemos cerciorarnos de que nuestros interlocutores son capaces de interpretar correctamente los mensajes que emitimos, tanto aquellos de carácter no verbal como los relativos a las expresiones y palabras que utilizamos en clase.

### **4.3 Encubrimiento conductual**

Muchas veces en las relaciones sociales las personas no se muestran tal como son en realidad. Suele ocurrir con frecuencia, por ejemplo, en el mundo laboral donde las personas no muestran sus verdaderos pensamientos o sentimientos internos. Es decir, se tiende a representar un papel de cara a ofrecer la mejor imagen de la persona más adaptada a las normas de conducta del lugar donde estemos interactuando. En el ámbito educativo también nos encontramos ante este tipo de situaciones: los estudiantes suelen presentar una conducta diferente cuando acceden al aula en la que manifiestan unas expresiones y gestos que son los que se supone que deben tener en clase. Por ejemplo, pueden realizar gestos que den a entender que se está comprendiendo lo que dice el profesor, asintiendo, moviendo la cabeza; o pueden hacer parecer que están realizando tareas. Obviamente hay una fina frontera entre que nuestra conducta sea una impostura constante y el hecho de adaptarnos

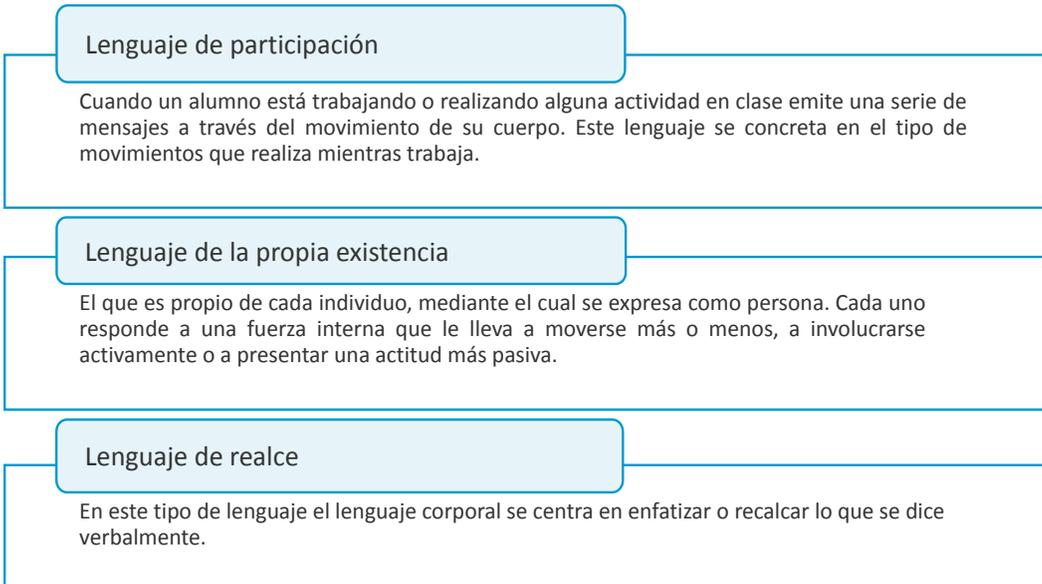
a una situación social determinada que requiere de nuestra adaptación o simulación comportamental. Pero, independientemente del enmascaramiento que pueda hacer nuestro interlocutor, siempre se puede detectar cuando están interpretando si somos lo suficientemente sensibles a una serie de elementos sutiles, que pueden parecer imperceptibles, y que nos van a dar pistas sobre sus verdaderos sentimientos. Para entender a nuestro interlocutor, debemos tener en cuenta también que para el ser humano no es sencillo controlar los signos no verbales de una emoción determinada, aunque se pueda intentar fingir por medio de palabras que el sentimiento es otro. En una situación de nerviosismo o estrés no es fácil controlar la tensión muscular, la coloración de los pómulos, la sensación de mala digestión, la respiración agitada, las sacudidas nerviosas de manos y rodillas o el fruncimiento del ceño. A la hora de que se produzca una comunicación auténtica y verdadera en el marco educativo es importante intentar evitar este tipo de enmascaramiento, así como detectar cuándo los demás están recurriendo a él ya que es uno de los principales obstáculos para que se dé un proceso de comunicación y, por tanto, de enseñanza-aprendizaje, genuino y auténtico.

## **5. LA COMUNICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO**

Al igual que ocurre con los adultos, los alumnos se comunican tanto de un modo vocal (mensajes verbales) como o de un modo no verbal. A continuación analizamos ambos modos de comunicación.

### **5.1 La comunicación no verbal del alumno**

Cualquiera que haya estado en una clase puede advertir cómo los estudiantes están continuamente emitiendo mensajes no verbales a través de su cuerpo. Captar esos mensajes es una tarea esencial que debe acometer el buen docente. Este debe desarrollar la capacidad de aprender a escuchar el lenguaje no verbal de sus alumnos, lo que se convierte en una retroalimentación esencial para que el profesor modifique su comunicación. Hennings (1975) distingue tres tipos de códigos para expresar el lenguaje físico: lenguaje de participación, lenguaje de la propia existencia y lenguaje de realce. Puede ser de gran ayuda para el profesor seguir esta clasificación del lenguaje no verbal de manera que le sirva de orientación para observar y analizar de un modo concreto la conducta de sus alumnos en clase.



**Figura 6.** Mensajes no verbales de los alumnos. Fuente Hennings (1975).

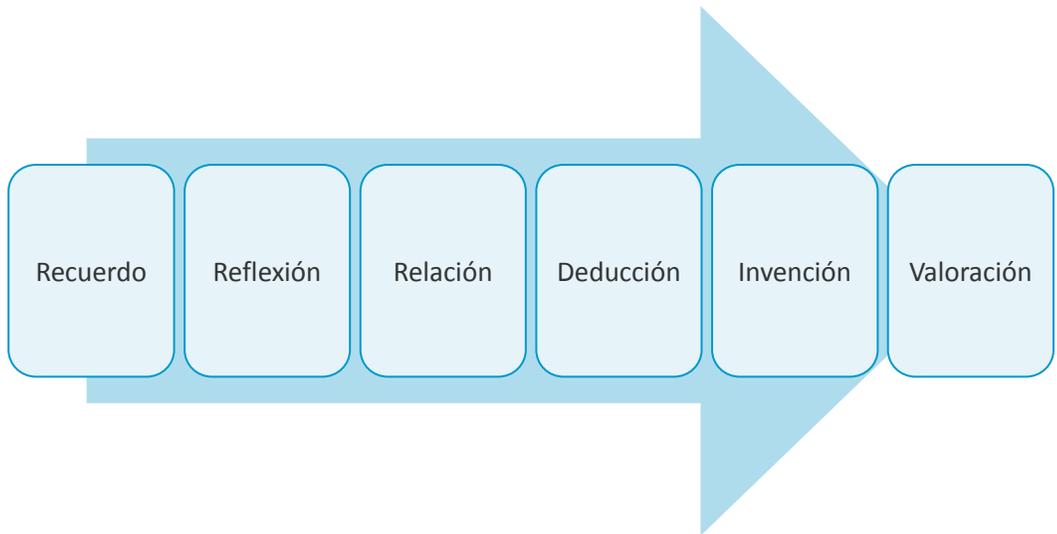
La información que el profesor recibe mientras los alumnos realizan movimientos es de gran ayuda para dar pistas sobre si la atención que prestan es simulada o no. Además, ofrece al docente una información muy valiosa para conocer si su enseñanza está siendo efectiva o no. La atención, reflexión e indagación son movimientos silenciosos a través de los cuales el cuerpo emite un mensaje global que sirve al profesor para tener *feedback* de su docencia.

## 5.2 La comunicación verbal del alumno

Como hemos visto hasta ahora, no cabe duda de que la comunicación no verbal del alumno nos aporta una gran cantidad de información. Pero no menos importante es la información verbal que estos nos aportan a lo largo de una sesión de clase, en el pasillo o en el tiempo dedicado al esparcimiento y recreo. Si analizásemos el tiempo que hablan, profesores y alumnos, podríamos encontrarnos con alguna de las situaciones que define Flanders (1977):

- Habla el profesor.
- Habla el alumno.
- Silencio o desorden.

Según este autor dos tercios del tiempo en la clase se dedican a escuchar a alguien que habla, y de ese tiempo, otros dos tercios están ocupados por el profesor. Esto nos lleva a una primera reflexión que es la necesidad de escuchar más a nuestros alumnos. Gran parte de las investigaciones sobre esta cuestión no solo analizan el tiempo que hablan los alumnos respecto al profesor, sino que también ponen el foco en el nivel intelectual de las expresiones que utilizan aquellos. Autores como Bellack (1963), Bloom (1975) o Taba (1964) hacen diversas descripciones de los modelos cognitivos que sirvieron para la posterior clasificación realizada por Hennings (1975) sobre las expresiones verbales de los estudiantes, las cuáles las describe como expresiones de recuerdo, reflexión, relación, deducción, valoración y de invención.



**Figura 7.** Tipos de expresiones verbales de los alumnos. Fuente Hennings (1975).

Las expresiones de **recuerdo** se ubican dentro de lo que la Taxonomía de Bloom (1975) denomina “saber” (saber, saber hacer y saber ser), es decir, los conocimientos. En este tipo de respuestas verbales los estudiantes repiten conceptos y términos aprendidos con anterioridad. Bloom considera el hecho de repetir el material previamente aprendido como el nivel más bajo de conocimiento humano. Basar el proceso de enseñanza - aprendizaje exclusivamente en la memorización dejaría de lado procesos de un nivel intelectual más elevado, como serían la reflexión, la relación, la creación, la comparación y la invención. De hecho, la

memorización de algo no supone necesariamente su comprensión. La **reflexión** supone que el alumno realice una operación mental que va más allá del simple recuerdo; debe realizar una formulación, resumen o descripción personal. Supone que exprese las ideas con sus propias palabras. Una forma más compleja de conocimiento y de expresión es la **relación**, que supone poner de manifiesto las afinidades y correspondencias entre dos o más conceptos e ideas. Así los alumnos hacen algo más que reflexionar sobre un tema ya que están identificando la manera en la que estas se conectan. Por su parte la **deducción** supone que los alumnos afrontan ciertos problemas para lo que realizan un importante esfuerzo mental que les permita pasar de algo conocido a algo desconocido. Es lo que ocurre cuando intentan predecir algo, cuando intentan interpretar el conocimiento aplicándolo a nuevas situaciones. Las expresiones de **valoración** implican que los alumnos se planteen una opinión personal. Suelen traer consigo expresiones de elogio, de calificación, de recomendación o de crítica. Hay expresiones típicas que preceden a este tipo de comunicación, como, por ejemplo: “en mi opinión...” o “lo que quiero decir es...”. Aquí habría que distinguir entre aquellas expresiones que únicamente constatan una opinión y aquellas que lo hacen con un razonamiento y unos argumentos, lo cual tiene mayor nivel a nivel intelectual. Otra forma de expresión verbal de los alumnos sería aquella basada en la **invención**. A través de ella el alumno pone en funcionamiento la fantasía y la imaginación, lo cual es un signo de creatividad. Hay muchas actividades útiles para desarrollar este tipo de proceso mental, por ejemplo, que el profesor comience un cuento y que lo continúen los alumnos aportando una parte cada uno: esta actividad implica un proceso de creación que supone un nivel de interconexión de ideas y situaciones que entraña un elevado nivel de razonamiento. Por último, ponemos de manifiesto la importancia de captar los significados implícitos que conlleva la comunicación por parte del alumno. Cuando el profesor intenta captar los significados implícitos que existen en una expresión de los alumnos no debe hacerlo desde su propia perspectiva sino desde la perspectiva del estudiante. Debe tratar de analizar los significados que tienen las palabras para este.

## 6. LA COMUNICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

Los profesores tienen una capacidad de influencia muy importante en el proceso de comunicación que se da en el aula. Un modo de influir en el modo de expresión de los alumnos es precisamente el modo de expresión que utiliza el profesor,

a través del modelado puede erigirse en un buen hablante a emular. Por medio de las preguntas que los docentes realizan pueden producir un mayor o menor nivel de procesamiento mental. Sin duda también influye la comunicación no verbal que utilizamos con nuestros alumnos: los gestos, la mirada, las expresiones faciales, son algunos de los elementos que pueden ayudarnos a captar la atención y a estimular la comprensión de nuestros alumnos.

## 6.1 La comunicación verbal del profesor

Ya hemos visto que la utilización de mensajes verbales por parte del profesor es uno de los principales vehículos a través de los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. No nos referimos únicamente a las explicaciones que puede dar el docente a través, por ejemplo, de una exposición didáctica sino también al tipo de mensajes verbales que emite cuando anima a los estudiantes a participar en una actividad, a las instrucciones que da para realizar una determinada práctica o a las indicaciones que transmite durante una salida a un museo. El profesor usa mensajes verbales para conseguir una serie de propósitos didácticos como ocurre cuando pregunta, dirige, contesta, anima; es decir se vale de estos mensajes para llevar a cabo el acto didáctico.

### 6.1.1 Tipología de los mensajes verbales del profesor

Si tenemos en cuenta el contexto y el modo en que se produce la interacción verbal de un profesor con su clase podemos distinguir (Hennings 1975) distintas posibilidades que serían las que aparecen en la siguiente figura:

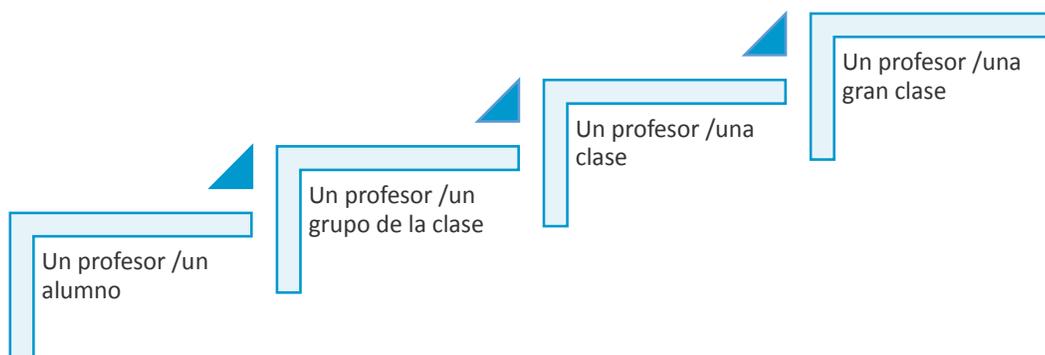


Figura 8. Tipología de mensajes verbales del profesor. Fuente: adaptación de Hennings (1975).

La interacción verbal bajo el modelo **un profesor /un alumno** se suele utilizar para prestar ayuda a los estudiantes que están trabajando individualmente en una tarea, un proyecto o una actividad concreta con la finalidad de aclarar alguna duda o para orientarle en su proceso de estudio. También se suele utilizar para aconsejar al alumno en aquellas circunstancias que requieran de una comunicación individualizada. Puede darse el caso de que la comunicación se dé bajo el **modelo un profesor /un grupo de la clase**. Es el proceso de comunicación que se da cuando el profesor divide la clase en subgrupos, recurriendo a dinámicas grupales, como por ejemplo el modelo Philip 6/6, en cuyo caso se dirige a un pequeño grupo de alumnos en concreto. Al pasar al siguiente modelo (un profesor /una subclase) aumenta el número de personas con las que el docente interactúa al mismo tiempo. Este sistema aumenta el número de ideas, respecto al modelo anterior, que puede transmitir el profesor en un período de tiempo determinado, pero también limita la atención que puede prestar a las necesidades individuales de cada miembro del subgrupo. El modelo de comunicación verbal que más se da en las clases es el de **un profesor /una clase**. Es el modelo típico de las exposiciones didácticas y se suele utilizar al inicio de un tema, para presentar una actividad, o para resumir alguna idea importante ante el grupo clase. A través de su uso evitamos tener que repetir muchas veces una misma idea o instrucción que queramos transmitir a nuestros alumnos. Nos permite ofrecer nuestro punto de vista como docentes a un gran número de personas que pueden considerar y reflexionar sobre nuestras ideas y sobre los contenidos que transmitimos. Por otra parte, esta modalidad limita las intervenciones y aportaciones directas por parte de los alumnos. El modelo **un profesor /un gran grupo** se da cuando un docente se ocupa de varias aulas llevándolas como una sola. Suele utilizarse para desarrollar debates, para ver algún documental o película, atender a una conferencia o para celebrar una asamblea. Independientemente de lo comentado hasta aquí, también pueden darse casos en los que la interacción verbal no se lleve a cabo por un único profesor, sino que pueda ser a través de dos o más profesores.

## 6.2 La comunicación no verbal del profesor

Al igual que el alumno, el profesor comunica gran parte de su mensaje de manera no verbal. No cabe duda de que los profesores que tienden a utilizar el lenguaje no verbal tienen una gran ventaja a la hora de impartir sus clases. Pasar de una comunicación oral a otra física produce en los alumnos interés, ya que la variedad produce motivación. Cuando un alumno lleva un largo intervalo de tiempo escuchando “con los oídos” acoge de buen grado cambiar a escuchar “con los

ojos”; pasa de escuchar un mensaje que se le puede hacer monótono a escuchar otro más variado y expresivo como puede ser el lenguaje gestual. Ese cambio de la actividad verbal a la física impulsa el ritmo de la clase o las actividades que realizan los estudiantes. Además, los mensajes no verbales son muy eficaces en la transmisión de significados emocionales. Por ejemplo, una sonrisa o una expresión facial de quietud y satisfacción transmiten al alumno un mensaje de “esto está bien” o “me interesa lo que dices” o “estoy orgulloso de tu trabajo”. La emisión de un mensaje no verbal no es incompatible con los mensajes verbales; por ejemplo, si el profesor percibe que un alumno se está distraendo, puede continuar con su exposición mientras le hace una señal con el dedo o realiza un chasquido con ellos para no interrumpir la clase al tiempo que se comunica con el alumno en cuestión. Las expresiones no verbales pueden abarcar desde aquellas que transmiten apoyo y entusiasmo hasta aquellas que manifiestan antipatía o desaprobación.

Galloway (1970) definió un sistema de categorías referido a los mensajes emocionales que emiten los profesores a través de signos no verbales. A continuación podemos ver en qué consiste:

<b>Apoyo entusiasta</b>	Aprobación entusiasta, trato cariñoso no acostumbrado, apoyo emocional o palabras de ánimo.
<b>Ayuda</b>	Reacción espontánea para lograr la respuesta de un alumno, ayuda mediante la respuesta a una pregunta. Un acto de apoyo, una acción dirigida a ayudar.
<b>Receptividad</b>	Deseo de escuchar con paciencia e interés lo que nos dice el alumno.
<b>Proforma</b>	Relativo a la forma o en consideración a la forma, sin facilitar ni restringir la comunicación. Un acto de rutina.
<b>Distracción</b>	Falta de voluntad o incapacidad para atender, desinterés o impaciencia hacia lo que dice el alumno.
<b>Antipatía</b>	No responder a una pregunta que generalmente se contesta. Conducta egocéntrica, descuido voluntario de las necesidades de una persona, insensibilidad hacia los sentimientos.
<b>Desaprobación</b>	Desaprobación claramente manifestada, insinuación negativa, disconformidad o fuerte insatisfacción, expresión que sugiere no aceptación, no conveniencia, desprecio o desánimo.

**Figura 9.** Mensajes emocionales de los profesores. Fuente: Galloway (1970), cit. en Hennings (1975).

En definitiva se trataría de ser conscientes de los mensajes emocionales que transmitimos como docentes ya que en la mayoría de las ocasiones éstos se comunican a nivel inconsciente. Siendo consecuentes con los mismos podemos impulsar o potenciar aquéllos que queramos trasladar en cada caso, propiciando el los discentes una serie de implicaciones a nivel comunicativo y conductual.

## 7. CONCLUSIONES

A lo largo de estas líneas hemos intentado plasmar la vertiente comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje como herramienta fundamental del mismo. La teoría de la comunicación aporta una perspectiva al acto didáctico según la cual debemos tener en cuenta que se trata de un proceso bidireccional que se produce a través del encuentro profesor-alumno. Tanto en una primera tónica en la que el profesor emite un mensaje que es decodificado por el alumno a través del cual adquiere conocimientos, destrezas y actitudes, como en una segunda tónica en la que el alumno se convierte en emisor que proporciona retroalimentación al profesor, que se transforma en receptor. Por otra parte resulta crucial que como docentes tengamos siempre en la mente la máxima que afirma que comunicamos incluso cuando no queremos comunicarnos, ya que este hecho en sí resulta ser una comunicación que transmite un mensaje. En este sentido, como se ha puesto de manifiesto, cobran especial importancia tanto la comunicación verbal como la no verbal. Así para tener mayor impacto en nuestra comunicación en el aula, debemos pensar bien las palabras que pronunciamos literalmente, la forma en la que las decimos (velocidad, volumen, entonación...), los gestos que realizamos, nuestra expresión facial, cómo nos movemos en el aula, la distancia desde la que nos comunicamos, nuestro aspecto, o el contexto en el que nos comunicamos. De igual modo se hace necesario identificar aquéllas cuestiones que pueden dificultar la comunicación en el aula. De esta manera podremos ser capaces de conocer los obstáculos, como pueden ser la falta de atención, las interpretaciones erróneas o el enmascaramiento conductual, y así superarlos sin que interfieran negativamente en la comunicación. Independientemente de lo anterior, siempre es importante ponernos en el lugar del alumno, en otras palabras, el docente debe ser capaz de aprender a escuchar al discente. Para ello deberá observar cómo es su lenguaje de participación, es decir, cómo se mueve cuando está trabajando, cómo es su propio lenguaje corporal o cómo se comunica cuando quiere resaltar sus ideas. De ese modo podrá adecuar su comunicación a la retroalimentación que le dan los estudiantes. El profesor

debe ser consciente de cómo su forma de comunicarse con el alumno y las expresiones que utiliza van a tener una repercusión muy importante en el modo en que éste se expresará en el futuro. A través del modelado podemos inspirar a muchos de nuestros estudiantes a la hora de comunicarse de un modo elocuente y efectivo. Por último un buen docente debe ser consciente de las implicaciones emocionales que tiene lo que dice a sus alumnos, en función de las palabras que utiliza y del amor que ponga en ellas, ya que estas van a tener una repercusión a nivel inconsciente que propiciará que el alumno se sienta capaz, útil, inteligente y querido, o por el contrario, que se sienta del modo opuesto.

## 8. REFERENCIAS

- BARTLETT, F.C. (1967). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BELLACK, A. (1963). *Theory and research in teaching*. New York: Teachers College Press.
- BERNARDO, J. (2011). *Enseñar hoy: Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- BLOOM, B. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Marfil
- BUZAN, T. (2003). *El poder de la inteligencia verbal*. Barcelona: Ediciones Urano.
- DAVITZ, J. (1969). *The communication of emotional meanings*. New York: McGraw-Hill.
- FAST, J. (1970). *Body Language*. New York: Evans and Co.
- FLANDERS, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- GALLOWAY, C. (1970). *Teaching is communicating: non verbal language in the classroom*. Washington: Association for student teaching.
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- HALL, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Garden City, Doubleday.
- HENNINGS, D.G. (1975). *Mastering classroom communication: what interaction analysis tells the teacher*. Pacific Palisades, California: Goodyear Pub. Co.
- MILLER, G. (1966). *Speech communication: A behavioral approach*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- TABA, H. (1964). *Thinking in elementary school children*. San Francisco: San Francisco State College.



**“DA NARRATIVA DE TRADICIÓN ORAL ÁS AULAS”:  
UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERGENERACIONAL  
PARA REVITALIZAR EL GALLEGO, MEJORAR LA  
COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y  
VALORAR LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL**

**‘STORYTELLING IN THE CLASSROOM’: AN INTEGRATED,  
EDUCATIONAL PROPOSAL TO REVITALISE GALICIAN,  
IMPROVE THE COMMUNICATIVE SKILLS OF THE  
TEACHING STAFF AND REVALORIZE THE TRADITION OF  
STORYTELLING.**

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.09>

MOSQUERA CASTRO, ESTEFANÍA  
UNIVERSIDADE DA CORUÑA (ESPAÑA)  
Profesora contratada interina de sustitución  
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0833-602X>  
e.mosquera@udc.es

CARBALLAL MIÑÁN, PATRICIA  
UNIVERSIDADE DA CORUÑA (ESPAÑA)  
Profesora contratada interina de sustitución  
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-5663>  
patricia.carballal@udc.es

Recibido: 13/12/2018  
Aceptado: 17/07/2019

**Resumen:** Este trabajo versa sobre una experiencia práctica que fue llevada a cabo en el curso 2016/2017 en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña, en dos asignaturas: “Lingua galega e a súa didáctica” y “Lingua castelá e a súa didáctica”, ambas del primer curso. En dicha propuesta, el alumnado compiló textos de tradición oral a través de varias entrevistas realizadas a personas de la tercera edad, en su mayoría usuarias de centros de día. Posteriormente, esas piezas fueron clasificadas en el aula y adaptadas por los estudiantes para ser narradas por ellos mismos al público infantil de Educación Primaria de varios centros educativos. Los objetivos fundamentales de nuestra propuesta han sido varios: por un lado, hemos querido contribuir, a través del Tratamiento Integrado de Lenguas, a paliar las principales dificultades de la expresión oral

de los dos idiomas que son objeto de estudio en las materias citadas, si bien se han priorizado las del gallego, lengua minorizada y ahora también minoritaria. Pero también hemos incidido en la revalorización de la literatura de tradición oral, insuficientemente tratada -bajo nuestro punto de vista- tanto en los currículos educativos de Educación Primaria como en la enseñanza universitaria. Para ello, y a través de la metodología del aprendizaje servicio (ApS) hemos favorecido la proximidad y el acercamiento entre los jóvenes y las personas mayores, normalmente relegadas de la esfera social y educativa y las hemos hecho protagonistas de nuestro proyecto.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, formación lingüística y literaria del profesorado, didáctica de la lengua gallega, didáctica de la lengua castellana, literatura de tradición oral, transmisión intergeneracional.

**Abstract:** This paper examines a hands-on experience carried out during the 2016-2017 academic year in the context of two subjects – ‘Galician Language and its Didactics’ and ‘Spanish Language and its Didactics’ – belonging to the Degree in Primary Education (University of A Coruña). In the course of this project, students were asked to compile texts stemming from oral traditions by means of interviews with elderly people who are users of day-centres. Later on, these pieces were classified in the classroom by the students and adapted in order to make them cater to primary school children. The aims of this project are manifold: on the one hand, it has sought to contribute, through an integrated treatment of languages, to alleviating problems affecting communication skills in the two languages under scrutiny – even though the Galician language has been prioritized, due to its status as a minority language; on the other hand, the research team has also emphasised the need to revalorise forms of storytelling which, in our opinion, are often insufficiently addressed both in Primary Education curricula and in university syllabi. Deploying the so-called ‘Service-Learning methodology’, the study has also promoted intergenerational dialogue, turning elderly people, who are more often than not relegated from the social and educational sphere, into an important pillar of this project.

**Key-words:** Service-Learning, literary and linguistic training for teachers, Spanish Language Teaching / Didactics of the Spanish Language, Galician Language Teaching / Didactics of the Galician Language, storytelling, intergenerational transmission/ dialogue.

## 1. INTRODUCCIÓN

“Da narrativa de tradición oral ás aulas” fue una experiencia educativa intergeneracional que se diseñó como una actividad de formación del profesorado y que tuvo como finalidad llevar la literatura de tradición oral a las aulas de Educación Primaria. En este proceso, el alumnado universitario ejerció como intermediario entre las fuentes vivas de esta tradición y los receptores más jóvenes, al tiempo que pudo desarrollar y consolidar diversas destrezas lingüísticas y comunicativas imprescindibles para su posterior ejercicio profesional.

Nuestra propuesta fue realizada en las materias “Lingua galega e a súa didáctica” y “Lengua castellana e a súa didáctica”, ambas del primer curso del Grado en

Educación Primaria. Tras la detección de necesidades en la competencia comunicativa de nuestro alumnado en ambos idiomas. En cuanto al castellano, hallamos carencias en la expresión oral de nuestros alumnos y alumnas (dificultades en el registro formal, léxico pobre y abundancia de coloquialismos) presumiblemente determinadas por la enseñanza gramaticalista de la lengua, predominante todavía en las enseñanzas obligatorias anteriores, que relega el enfoque comunicativo a un segundo plano (Lomas, 2014).

En el caso del gallego, las insuficiencias detectadas eran mayores. Evidentemente algunas pudieran haber tenido también su raíz en las enseñanzas anteriores, pero pensamos que otras derivaban de la actual situación sociolingüística de este idioma y de los prejuicios surgidos en cuanto a su uso. Así, la imposición del castellano como única lengua oficial en Galicia durante mucho tiempo y el prolongado (y desigual) contacto con esta han tenido notables repercusiones sobre el idioma gallego. En concreto, nos referimos a dos aspectos que, de acuerdo con diversos autores, constituyen los principales obstáculos en el proceso de normalización de la lengua vernácula de Galicia: por una parte, la acelerada pérdida de hablantes en los últimos tiempos como resultado de la quiebra de la transmisión intergeneracional y del avance del proceso de sustitución lingüística (Loredo Gutiérrez, 2015), más marcada en los sectores más jóvenes y en el ámbito urbano y, por otra parte, la progresiva deformación de las estructuras del gallego –más apreciables en sus usos orales- (Callón, 2012) que se han ido hibridando con el castellano, y que parecen conducir progresivamente á su disolución con esta lengua<sup>1</sup>.

Creemos que la convergencia entre los dos procesos señalados no ha tenido únicamente secuelas lingüísticas sino también educativas. Los documentos legislativos actuales –hablamos del Decreto 79/2010 y de la *Lei Orgánica de Mellora da Calidade Educativa*- no solo no han discriminado positivamente al gallego teniendo en cuenta su posición de lengua minorizada y minoritaria (Mos-

---

<sup>1</sup> Al respecto de la primera cuestión, conviene señalar que si bien el gallego había ido perdiendo hablantes de forma progresiva en los últimos siglos, siempre había mantenido su condición de lengua minoritaria en Galicia (Freixeiro Mato, 2009). Sin embargo, los estudios más recientes confirman que en las últimas décadas el proceso de sustitución lingüística ha avanzado a un ritmo alarmante (Monteagudo, 2005): se ha roto la cadena intergeneracional de transmisión en este idioma (Freixeiro Mato, 2014) y el descenso en su utilización es especialmente notable en la gente joven y en el ámbito urbano. El gallego, por tanto, ha dejado de ser la lengua mayoritaria de Galicia. Respecto del otro proceso, el de la erosión interna, conviene señalar que la presión social, política y legal que ha ejercido –y ejerce- el castellano como lengua techo ha provocado que el gallego actual se transmita con multitud de interferencias lingüísticas con el castellano que deturpan su estructura interna (Callón, 2013), sus peculiaridades fonéticas y orales (Regueira, 2013) y que la actual educación no consigue revertir (Freixeiro Mato, 2014; Silva, 2006).

quera Castro, 2015: 12) sino que han secundarizado su presencia en la enseñanza. Por tanto, la situación actual está poniendo en peligro tanto la pervivencia del gallego como la adquisición de una competencia comunicativa adecuada en gallego entre las generaciones más jóvenes (Callón, 2011). Y esta situación es especialmente preocupante en el caso de nuestro alumnado, que ejercerá como docente y, por tanto, como modelo lingüístico en el futuro.

En todo caso, concordamos con Callón (2012: 13) en que los fenómenos señalados —la quiebra de la transmisión intergeneracional, la erosión interna y la baja competencia lingüística— constituyen solamente procesos y “como tales, son reversíbeis. De nós depende”. Juzgamos, junto con Freixeiro Mato (2014), que pese a las leyes actuales, el sistema educativo constituye una pieza clave para garantizar el futuro del gallego y que para trabajar en su recuperación son precisas actuaciones planificadas y coordinadas. Y esto implica, necesariamente, concederles una atención prioritaria, en la medida en que “toda política que se pretenda normalizadora ha de selo para a lingua que a precisa, non para a que a impida” (García Negro, 2000: 38). Además, partimos de un marco integrador, en el que lejos de excluir al idioma concomitante —el castellano— se trabaja con y desde él.

En consecuencia, los objetivos principales que se han perseguido con esta experiencia han sido varios: propiciar el acercamiento intergeneracional entre personas de la tercera edad, los/as jóvenes y niños/as; llamar la atención sobre el papel de nuestros mayores en la sociedad y en la educación; revalorizar la literatura de tradición oral; mejorar la expresión oral y la escucha activa de nuestros alumnos y alumnas en las lenguas castellana y gallega, y contribuir, desde el ámbito educativo, a paliar las principales dificultades a las que a nivel social debe hacer frente el gallego.

## 2. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS (TIL) EN LA REVITALIZACIÓN DEL GALLEGO

A este respecto, desde el ámbito educativo, han surgido en los últimos años diversas propuestas que promueven cambios organizativos y metodológicos que proporcionan respuestas a las necesidades comunicativas del alumnado plurilingüe, como la enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares, conocida como CLIL o AICLE (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008). Con todo, y por las características sociolingüísticas anteriormente mencionadas, pensamos que el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) constituía una de las propuestas metodológicas que

mejor se adaptaba a nuestro proyecto, ya que este parte del enfoque comunicativo y se aplica a las situaciones de aprendizaje en las que coexisten lenguas diferentes (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruíz Pérez, 2012: 119), como sucede en Galicia. Asimismo, es el enfoque metodológico que se promulga desde las instancias educativas oficiales, como se puede comprobar en los Decretos 105/2014 y 86/2015.

Si ahondamos en los currículos de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua Gallega y Literatura de cualquiera de los niveles educativos observaremos que, a pesar de las características específicas de cada lengua que exigen un tratamiento particular, también presentan unos contenidos similares y una distribución semejante. En este sentido, la coordinación del profesorado implicado es determinante para organizar su labor en un currículo integrado, para que no dificulte en exceso el proceso de aprendizaje del alumnado a través del uso de metodologías o terminologías opuestas y para “que trascenda as linguas nas que un aprendiz sexa capaz de comunicarse” (Decreto 86/2015: 25967), siguiendo los postulados de la hipótesis de la interdependencia lingüística propuesta por Cummins (1983). Así, resulta recomendable no solo evitar la repetición de contenidos comunes, sino también potenciar el desarrollo de actividades comunicativas, tanto de producción como de comprensión de textos orales y escritos, en la medida en que de ellas depende la adquisición de una competencia general en comunicación lingüística.

Además de que el tratamiento integrado de lenguas articule el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, pensamos que las aulas en general y las de formación del profesorado en particular pueden constituirse como un lugar de reflexión democrática. Así, además de tratar contenidos lingüísticos y trabajar en la consecución de las destrezas comunicativas de los alumnos y alumnas, creemos que podemos crear en ellas un espacio de diálogo en el que discentes y docentes reflexionen sobre los usos sociales de los idiomas, “los prejuicios lingüísticos y socioculturales sobre las lenguas y sus hablantes, el estudio de los valores asociados a unas u otras variedades lingüísticas y el fomento de las actitudes críticas ante los usos del lenguaje”, como señala Lomas (2016). A este respecto, también Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruíz Pérez apuntan:

Quando coexisten dos o máis idiomas oficiais, reconocidos o non como tales, y dada su presencia desequilibrada en los usos sociales, en los medios de comunicación, la diglosia es habitual y se manifiesta en las actitudes de aceptación, rechazo y valoración positiva o negativa, etc. En estas situaciones la escuela debe contribuir a extender las lenguas minorizadas, a desarrollar actitudes positivas hacia estas y sus hablantes y a superar la situación de diglosia que, a pesar de ser frecuente, es, en sí misma, rechazable. (Apraiz Jaio, Pérez Gómez y Ruíz Pérez, 2012: 121)

En concordancia con los autores citados, pensamos que cuestiones como la preocupante situación sociolingüística que atraviesa el gallego no debe ser únicamente un problema a tratar en el ámbito de la docencia relativa a esta lengua, sino que debería tratarse también –y de manera más intensiva y categórica– en las aulas de la lengua mayoritaria. Y si bien el sistema educativo ha apostado en los últimos años por la progresiva plurilingüización del alumnado, es nuestra tarea, como docentes, optar por una educación lingüística comprometida no solo con formar estudiantes competentes en varias lenguas, sino también con mostrarles, además de la riqueza cultural y patrimonial que portan (y les aportan) como hablantes, la diferente situación social en que se encuentra cada una de ellas. En consecuencia, coincidimos con Lomas (2016) cuando sostiene que “una educación lingüística de orientación democrática ha de estar al servicio de una ecología de las lenguas que defienda la biodiversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades, casi nunca monolingües, frente a quienes predicán (incluso en contextos académicos) la supremacía de unas lenguas y la inutilidad o el escaso valor de otras”.

Estos han sido los postulados que han fundamentado nuestra propuesta, que parte del tratamiento integrado del gallego y del castellano pero que repara en las distintas necesidades de cada lengua a la vez que favorece la parte positiva de su contacto y pretende minimizar, en lo posible, los aspectos negativos del conflicto actual. De este modo, y basándonos en la ya citada hipótesis de la interdependencia de Cummins (1983), consideramos que reforzar desde la lengua gallega -minorizada socialmente y sin contacto ni uso para el alumnado- contribuye a desarrollar la competencia bilingüe, “pois o tempo que dediquemos a traballar a competencia lingüística en e desde o galego, estarémolo amplificando ao desenvolvemento do sistema cognitivo global, da linguaxe en xeral, e non só dunha lingua concreta”, como apunta Queixas Zas (2014). En consecuencia, concordamos con esta autora en que aprender gallego significará también aprender castellano, servirá para discriminar los dos códigos lingüísticos y evitar interferencias y, finalmente, colocará al alumnado en mejor predisposición para aprender otras lenguas.

### 3. APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) COMO CONCEPTO Y COMO METODOLOGÍA

El papel heurístico de las lenguas constituye, como se indica en el Decreto 86/2015, un desafío para el sistema educativo, pues conforma un instrumento de comunicación y de interacción social, de conservación y de transmisión de conocimiento, de participación ciudadana en la vida social, de investigación, de

creación, de experimentación y de descubrimiento. Tal y como señalan Cassany y Castellá:

La orientación sociocultural de la lectura y la escritura [...] sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado. (Cassany y Castellá, 2010: 354)

Además, concordamos con el concepto de *literacidad crítica* propuesto por Cassany (2006), quien expone la necesidad de examinar los textos desde una perspectiva tanto sociocultural como ideológica. Asimismo, juzgamos que es preciso guiar al estudiantado para que analice los currículos críticamente y para que se percate de que el conocimiento se construye socialmente y está “producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y sesgos particulares” (Apple y Bean, 2000: 31). Esto constituye, a nuestro parecer, el punto de partida fundamental para que detecten la problemática social de las lenguas y de sus usos y para que, con perspectiva analítica, sean sensibles con otras realidades también minorizadas o invisibilizadas, como más adelante veremos.

El enfoque metodológico del que hemos partido pretende colocar las acciones comunicativas y dialógicas como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo para favorecer el intercambio lingüístico y mejorar las competencias orales de nuestro alumnado sino también porque pretendemos que los descriptores de las asignaturas pertenecientes a la didáctica de las primeras lenguas y a la educación literaria sean discutidos y programados conjuntamente para trabajar en un verdadero currículo democrático (Apple y Bean, 2000). De este modo, hemos partido de un problema inserto en la realidad social y cultural de nuestro alumnado y lo hemos hecho partícipe del diseño y configuración de actividades y propuestas educativas que pudieran avanzar en su resolución (Beane, 2005). En este sentido, la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) era la que mejor se ajustaba a nuestros objetivos, pues conforma “una combinación dual de aprendizaje académico y de servicio a la comunidad” (Deeley, 2016: 25) que contribuye a que el alumnado localice por sí mismo los problemas tratados en las aulas e intente darles solución, reforzando, según Batle (2013), su confianza y su emancipación.

Nuestro propósito ha sido alejarnos del pragmatismo de una educación lingüística y literaria de la formación del profesorado orientada únicamente a la

capacitación profesional, y de reforzar, en la medida de nuestras posibilidades, el “propósito público de la educación superior” (Deeley, 2016: 25). Esto implica formar futuros/as docentes que se erijan como agentes activos para la educación y la ciudadanía crítica, a la vez que estrechamos los vínculos entre la universidad y la comunidad. Creemos que el sistema educativo, en particular el universitario, debe ayudar a los/as más jóvenes a que se involucren en las problemáticas sociales. Y el ApS conforma, en este sentido, un proyecto que entiende las necesidades sociales como oportunidades para promover retos cívicos que favorezcan la construcción de una sociedad más justa y solidaria (Gijón Casares, 2009).

Así, para solucionar la problemática social en que se ha fundamentado nuestra acción – la acelerada pérdida de hablantes en lengua gallega, el proceso de deturpación e hibridación lingüística que sufre el gallego y las carencias en cuanto a las competencias comunicativas orales en gallego y castellano de nuestro estudiantado-, nuestra propuesta ha prestado atención especial a aspectos particulares que no funcionan y a personas que sufren carencias. En cuanto a los colectivos afectados, el proyecto de ApS ha puesto el foco en el alumnado en edad formativa y en las personas de edad avanzada que, por numerosos motivos, frecuentan o residen en centros gerontológicos.

En cuanto a las necesidades de nuestro alumnado, detectamos que además de las insuficiencias en cuanto a las destrezas orales ya señaladas, apenas contaban con nociones sobre la literatura oral (Sobrino Freire y Carballal Miñán, 2013), presumiblemente por la histórica identificación entre literatura e cultura escrita (Zumthor, 1991) que ha propiciado no solo que la educación lingüística de nuestros/as alumnos/as se haya centrado en prácticas escritas sino también que la etno-literatura apenas tenga presencia en los cánones literarios y educativos. Para este punto, nuestro proyecto ha tenido varios objetivos específicos: por una parte, concienciar a nuestros/as discentes del valor y de la riqueza de este patrimonio inmaterial -el literario y el lingüístico- y, por otra, favorecer su acercamiento a los centros educativos de Educación Primaria para que precisamente detecten las posibles carencias en cuanto a la lengua y literatura oral de estos/as alumnos/as y contribuyan a paliarlas<sup>2</sup>. Otro de nuestros propósitos ha sido, también, instar a nuestros/as estudiantes a reflexionar sobre el papel de la tercera edad en la educación y en

---

<sup>2</sup> En los últimos años, se han llevado a cabo varias experiencias que exploran el potencial educativo de literatura oral en el aula desde diferentes perspectivas. Podemos citar, por ejemplo las interesantísimas propuestas de Cañamares Torrijos, Sánchez Ortiz & Utanda Hiqueras (2010), la de Vera Gil & Soto Pallarés (2014) o la de Sánchez Ortiz & Saez Tejada (2016). Sin embargo, desconocemos experiencias ApS en este sentido.

la sociedad -a menudo relegado pero importantísimo- y responsabilizarlos para hacerlo visible al alumnado más joven, en una muestra de responsabilidad social desde el ámbito universitario (Martínez, 2008).

Respecto a las carencias de otro de los colectivos implicados, el de las personas mayores usuarias de los centros gerontológicos, hemos puesto el acento en los planos afectivo y social. De acuerdo con Mendía (1991), la renuncia a su contorno, el sentimiento de soledad y desarraigo que pueden llegar a sentir estas personas, unidos a la pérdida de vínculos familiares, sociales y espaciales, les genera con frecuencia vulnerabilidad y frustración. Si bien, en los últimos tiempos, han sido notorios los avances realizados para contrarrestar estos efectos negativos, gracias a propuestas que inciden no solo en su rehabilitación física sino también en la restitución psicológica de este grupo a través de la estimulación (Aparicio García-Molina, Carbonell-Baeza y Delgado Fernández, 2010). En consecuencia, el objetivo específico de nuestro proyecto para estas personas era concienciarlas del papel activo que pueden llegar a desempeñar en la sociedad a través del servicio comunitario, además de revalorizar su importancia como transmisores de conocimiento. En este sentido, es importante tener en cuenta que son las personas mayores las que mantienen de forma mayoritaria la lengua gallega como primera lengua y, por tanto, el intercambio comunicativo que se estableció con la propuesta permitía favorecer la mejora de la competencia de nuestro alumnado en esta lengua. De tal modo, tanto los/as jóvenes como los/as mayores han ejercido, al mismo tiempo, como agentes y receptores del aprendizaje y del servicio.

#### **4. “DA NARRATIVA DE TRADICIÓN ORAL ÁS AULAS”. PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

La experiencia práctica de ApS que presentamos ha sido llevada a cabo en el curso 2016/2017 por el alumnado de 1º del Grado de Educación Primaria de la Universidade da Coruña en la asignatura “Lingua galega e a súa didáctica” del primer cuatrimestre, bajo la coordinación de Estefanía Mosquera Castro y ha continuado en “Lingua Castelá e a súa didáctica”, del segundo cuatrimestre, y de la que es responsable Patricia Carballal Miñán.

En nuestro proyecto, el aprendizaje persigue varios propósitos a los que ya hemos aludido: familiarizar al alumnado de grado con el patrimonio etnopoético de la tradición oral y promover el acceso a este tipo de textos de la voz de sus intérpretes para consolidar sus competencias lingüística y comunicativa. Sobre esta

cuestión, consideramos que la propuesta no solo contribuye para mejorar de forma significativa su destreza oral, sino que también es beneficiosa para hacer a nuestros/as discentes más competentes en el manejo de los diversos registros propios de esta modalidad. Otro de los objetivos de aprendizaje del proyecto era ofrecerles la oportunidad de diseñar y de poner en práctica una propuesta didáctica para el alumnado de Educación Primaria ya desde el primer curso, acción muy demandada y valorada dado que hasta cuarto curso no tienen la oportunidad de intervenir desde la perspectiva docente para la que son formados durante todo el grado.

Así, nuestra propuesta les permitía conectar de un modo más efectivo su formación universitaria, eminentemente teórica, con su realidad profesional, al tiempo que podía contribuir a concienciar al alumnado de las circunstancias específicas que podrían condicionar su praxis. En este sentido, contaron con la posibilidad de observar de primera mano el innegable proceso de pérdida de la lengua vernácula en las generaciones del alumnado más joven (Loredo, 2016), hecho que podía redundar en su concienciación acerca de la necesidad de convertirse en modelos lingüísticos de sus clases futuras e instarlos a darse cuenta del papel activo que podrían prestar a la comunidad educativa ya desde sus prácticas formativas.

En cuanto a los objetivos del servicio, destacamos los siguientes: por un lado, familiarizar al alumnado de los centros de educación primaria de contextos urbanos con la lengua gallega. A este respecto, hemos podido observar cómo varios de los centros educativos del contexto urbano a los que nos dirigimos para que acudiesen los estudiantes a implantar sus propuestas didácticas establecieron como requisito que nuestros estudiantes utilizasen el gallego como lengua vehicular, hecho que avaló la necesidad de nuestra propuesta desde el seno educativo. Por otro lado, otro de los objetivos del servicio era poner a los niños y niñas en contacto con la literatura de tradición oral que, si bien está presente en los currículos académicos de la etapa de educación primaria, todavía está muy lejos de equipararse al acercamiento a la literatura de autor que se hace desde las aulas. En este sentido, praxis como la utilización de libros de texto, articulados en torno a concepciones de la enseñanza de la literatura mayoritariamente historicistas o fuertemente formalistas (Lomas, 2004) en los que la escasa literatura de tradición oral recibe el mismo tratamiento que la escrita contribuyen al desconocimiento de este importante patrimonio o, por lo menos, a su invalidación como material cultural por parte de los alumnos y alumnas, a pesar de su proximidad. En este sentido, la infancia es un receptor e intérprete constante de este tipo de literatura que, muchas veces, acompaña al juego en forma de canciones breves, rimas o retahílas (Pelegrín, 1996).

Nuestra propuesta ha pretendido en todo momento acercar a las aulas el proceso de transmisión de la literatura de tradición oral en toda su ontología a través de nuestros/as estudiantes de grado, para que estos también pudiesen poner en valor a sus intérpretes primeros – en este caso las personas mayores usuarias de los centros gerontológicos del contorno- y convirtiesen en receptores y, por tanto, en intérpretes potenciales a los niños y niñas de menor edad. De esta manera, se hacía factible fomentar no solo la transmisión intergeneracional de la lengua gallega, sino también de la literatura de tradición oral en este idioma (aunque también en castellano). Al tiempo, permitíamos que tanto nuestros/as discentes de grado como los/as de educación primaria pudiesen revalorizar a las personas mayores como parte activa de la sociedad y como potenciales constructores de un conocimiento frecuentemente excluido de los marcos académicos (Apple y Bean, 2000).

En este contexto, nuestro proyecto de ApS constó de las siguientes fases, que detallaremos a continuación: 1) formación del alumnado de grado acerca de cuestiones lingüísticas, comunicativas, sociolingüísticas, etnoliterarias y didácticas; 2) visitas del estudiantado a los centros gerontológicos del entorno y compilación de textos de literatura oral; 3) clasificación de las muestras; 4) adaptación, proyección y programación didáctica del material compilado; 5) ejecución de las diferentes propuestas en los centros educativos y 6) evaluación y reflexión final sobre el proyecto ApS.

Las tres primeras fases del proyecto fueron llevadas a cabo en las sesiones relativas a la materia “Lingua galega e a súa didáctica” en el primer cuatrimestre del curso 2016/2017, si bien tanto estas como todas las fases referidas estuvieron en todo momento coordinadas por las dos docentes encargadas del proyecto, en el citado marco del Tratamiento Integrado de Lenguas. Respecto a las actividades formativas, además de las que propiamente corresponden a las materias (y que inciden, lógicamente en la situación social de las lenguas cooficiales en Galicia) el alumnado recibió una sesión magistral a cargo de Antonio Reigosa, experto en cultura popular y literatura de tradición oral, seguida de talleres de interpretación de este tipo de patrimonio inmaterial, prácticas simuladas para su recopilación y preparación guiada de un modelo de entrevista susceptible de ser utilizado con los potenciales informantes a los que se dirigirían nuestros discentes en los centros de día y residencias de mayores. Asimismo, facilitamos a nuestros/as alumnos/as el acceso a varios materiales didácticos y recursos web como materiales complementarios y de apoyo a esta y a todas las fases de la propuesta.

Simultáneamente, y gracias a la labor de gestión de la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidade da Coruña, pusimos en contacto a nuestros/

as estudiantes con personas de edad avanzada, usuarias de centros de día, residencias gerontológicas y centros terapéuticos de A Coruña<sup>3</sup>. De esta manera, la interacción del alumnado con este colectivo permitió compilar y, sobre todo, poner en valor todo el patrimonio inmaterial que atesoraban y que fue compartido y clasificado en aula, para que después pudiese ser transmitido a las nuevas generaciones de discentes. Para la fase de clasificación fueron de especial relevancia los estudios sobre tipología del cuento popular de Aarne, Thompson y Uther (2004) que siguieron, entre otros, Julio Camarena (1995) en el ámbito hispánico y Camiño Noia Campos (2002 y 2010) en el gallego. En lo tocante a las leyendas nos basamos en Brunvand (2011) para las urbanas; en cuanto a las tradicionales siguen constituyendo un referente las recogidas por Leandro Carré Alvarellos (2004). Con respecto a las manifestaciones poéticas tuvimos en cuenta los estudios de Ana Pelegrín (1996), Cerrillo (2003 y 2007) y Barrio e Harguindey (1983) para el cancionero infantil tradicional.

Ya en el marco del segundo cuatrimestre y en la materia “Lengua castellana y su didáctica” los alumnos y alumnas, divididos en grupos de trabajo, debían elegir alguno de los textos orales recopilados (leyendas, cuentos tradicionales, historias de vida, canciones, adivinanzas, refranes y/o retahílas) para compartirlos con los niños y niñas estudiantes de Educación Primaria y articular una propuesta didáctica sobre ellos<sup>4</sup>, que podía consistir en una breve puesta en común, una nueva recopilación de etnotextos similares en el aula o alguna otra actividad enfocada a la inclusión de este tipo de manifestación artística en la educación literaria de los más jóvenes. Además, todas las propuestas de nuestros/as estudiantes universitarios/as tuvieron un importante denominador común: sensibilizar a los niños y niñas acerca de la situación de aislamiento en la que muchas veces se encuentran nuestros mayores y poner en valor a este colectivo, portador de nuestro patrimonio

<sup>3</sup> En concreto, este curso han participado las siguientes entidades del ámbito urbano de A Coruña: Centro de día Maiores, Centro de día y Residencia del Complejo Gerontológico A Milagrosa, Residencia Meu Lar y Centro de día de la Sagrada Familia, Centro de día y Residencia Padre Rubinos, Centro de día San Carlos, Residencia Sarquavitae, Asociación Parkinson Galicia y la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer (AFACO). Consideramos especialmente significativo el trabajo en AFACO, en la medida en que las sesiones de recogida se integraron como parte de un taller de memoria. De esta forma, nuestros/as alumnos/as no solo acompañaron y se nutrieron de todo lo que los informantes les transmitieron, sino que también fomentaron, a través de la actividad, el refuerzo de aquellas habilidades menoscabadas por la enfermedad.

<sup>4</sup> Nuestros/as alumnos/as implantaron sus propuestas en los siguientes centros: CEIP Os Muñíos (Muxía), CEIP Joaquín Rodríguez Otero (Buño), CEIP Vales Billamarín (Betanzos), CEIP Concepción Arenal (A Coruña), CEIP San Pedro de Visma (A Coruña), Colegio Liceo La Paz (A Coruña) y CEIP Tarrío (Culleredo).

identitario. En este sentido, todas las personas intérpretes de los textos sobre las que gravitaron las propuestas fueron pertinentemente visibilizadas por nuestros/as estudiantes de grado, quienes comprobaron que podían propiciar acciones y actividades que permitieran a los/as más jóvenes experimentar un vínculo de solidaridad hacia otros colectivos (Gijón Casares, 2009)<sup>5</sup>.

La fase de evaluación y reflexión final, tuvo lugar en dos períodos: uno en el primer cuatrimestre y otro en el segundo, debido a la estructura del grado y a la ubicación de las materias que sirvieron de marco al proyecto. De este modo, en la asignatura “Lingua galega e a súa didáctica” fueron evaluadas las fases de formación, recogida y clasificación, y en “Lingua castelá e a súa didáctica” las de diseño y ejecución de las propuestas. En ambos procesos, la evaluación no fue efectuada únicamente por las docentes, sino que se tuvieron en consideración los diferentes agentes que participaron en el proyecto. En las visitas a los centros gerontológicos fueron sus coordinadores/as y usuarios/as quienes evaluaron también la actividad de intercambio y compilación de materiales, que luego se presentó también en el aula para que tanto profesoras como alumnado pudiesen conocer y valorar el trabajo del resto de compañeros/as. En los centros educativos, tanto el colectivo docente como el estudiantado destinatario proporcionaron su evaluación, que fue complementada con el posterior visionado en el aula de las diferentes iniciativas, acompañadas de una pequeña memoria en la que los grupos de estudiantes explicaron la puesta en práctica de su propuesta y sus posteriores reflexiones para que las docentes y sus compañeros/as pudiesen evaluarlas. En esta fase tuvo cabida también una interesante reflexión grupal sobre el valor de la propuesta de ApS en formación de grado.

#### **4.1. Resultados y propuestas de mejora**

A lo largo de la ejecución del proyecto diseñamos varios instrumentos de recogida de datos sobre los que valorar, ratificar y modificar nuestra propuesta. Así, en las dos primeras fases tuvimos en cuenta tanto las compilaciones y presentaciones del alumnado remitidas a través de memorias a las docentes coordinadoras del proyecto, como las encuestas remitidas a los centros de día. En las tres últimas fases analizamos las citadas memorias, presentaciones y vídeos de nuestros/as discentes, así como las evaluaciones remitidas por docentes y alumnos/as de los cen-

---

<sup>5</sup> En concreto, en el curso 2016/2017 se recopilaron un total de 105 textos de literatura de tradición oral: la mayoría de carácter narrativo (historias de vida, leyendas y cuentos), aunque también se documentaron adivinanzas, refranes, coplas, regueifas y diversas canciones.

tros de educación primaria en los que fueron ejecutadas las propuestas. Asimismo, valoramos tanto las reflexiones de nuestros/as estudiantes a partir de las puestas en común del material compilado y las propuestas didácticas, como las realizadas sobre todo el proyecto de ApS. Gracias a los resultados y a las opiniones recabadas pudimos detectar los aciertos de nuestra iniciativa, pero también las carencias y debilidades que instaron a la posibilidad de llevar a cabo posibles mejoras.

De este modo, juzgamos como positivos los resultados en la medida en que han incrementado las competencias orales (activas y pasivas) de nuestros alumnos tanto en gallego como en castellano y los han puesto en contacto con la realidad sociolingüística de las personas mayores y de los/as niños y niñas. A este respecto, los/as discentes del grado pudieron comprobar lo que apuntábamos en la introducción: que el gallego está infrautilizado por las generaciones más jóvenes y que tampoco es la lengua mayoritaria entre las generaciones de mayor edad de zonas urbanas. Esta toma de conciencia sobre la posición de los dos idiomas legitimó en nuestros/as estudiantes de grado la necesidad de actuar para paliar la situación en la medida de sus posibilidades (Gijón Casares, 2009). En consecuencia, la mayor parte de ellos decidió de forma consensuada realizar las propuestas didácticas en gallego incluso con anterioridad a que varios centros educativos así lo sugiriesen.

Sobre este particular, una de las propuestas de mejora sería incrementar el contacto de nuestros alumnos con usuarios de centros de día gallegohablantes. Esto nos llevaría a contemplar también centros gerontológicos de zonas rurales en próximos cursos, a pesar de haberlos descartado inicialmente para no perjudicar al alumnado por cuestiones de movilidad. Esta ampliación redundaría en un mayor contacto de nuestros/as estudiantes con la lengua minorizada para ejercitar y mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en gallego y para incrementar el corpus de textos de literatura oral.

Otras modificaciones, no obstante, fueron ya implementadas a medida que se llevaba a cabo el proyecto de ApS. De este modo, y si bien las docentes habíamos considerado que el diseño y la ejecución de las propuestas didácticas debía partir de las muestras recopiladas por cada grupo de estudiantes, una vez completada la segunda fase descartamos esta hipótesis, dado que detectamos un gran desequilibrio entre los materiales recogidos por unos y otros grupos, a veces como consecuencia de las características de las personas mayores y de sus dificultades cognitivas. Así, optamos por la creación de un corpus digital compartido que incluyera la totalidad de las muestras recogidas en el marco del proyecto para que a partir de él todo el alumnado tuviera material sobre los que fundamentar y articular las

propuestas didácticas dirigidas para los estudiantes de Educación Primaria. Nuestro propósito para los próximos cursos sería verter nuestro corpus en un sitio web cooperativo que le dé visibilidad al material recogido y a sus intérpretes y que permita que este pueda acrecentarse de un curso para otro, en la línea de anteriores propuestas de recogida llevadas a cabo en nuestra facultad (Sobrino-Freire y Carballal Miñán, 2013).

En todo caso, y aunque debamos ajustar algunos aspectos, creemos que hemos conseguido nuestros objetivos. Por una parte, hemos ratificado la convicción -ahora también compartida por el alumnado- de que las personas de mayor edad, por su sabiduría y experiencia, deben desempeñar un importante papel en la enseñanza como agentes activos en la formación de nuestros estudiantes. La gran aceptación de nuestro proyecto de ApS por parte de los colectivos receptores del servicio, también corrobora nuestra voluntad para emprender nuevas dinámicas que partan del marco educativo y que incrementen los vínculos afectivos ya creados entre nuestro alumnado y las personas usuarias de los centros, que contribuyan a aumentar el grado de responsabilidad social de los primeros y la autoestima de estos últimos (Martín, 2009). Las siguientes reflexiones por escrito del alumnado relativas a la fase de compilación del material permiten intuir los lazos emocionales que se generaron en el proceso: “hoxe fixemos a última sesión no centro de día de AFACO. En todas as sesións os señores e as señoras estiveron moi participativos. A próxima semana iremos despedirnos”; “Pasámolo xenial. Eles quedaron moi contentos e con ganas de vernos outra vez. É un grupo moi alegre e ata os fixemos chorar”; “emocionáronse e emocionámonos moito. Danos pena irnos, pero prometemos volver”.

La evaluación hecha por parte de los centros educativos en cuanto a la propuesta ha sido igualmente positiva. Los/las docentes de dichos centros han verificado la buena acogida de la propuesta por parte de los alumnos/as más jóvenes, como transmite uno de ellos: “a experiencia de onte resultou moi interesante. Tiven ocasión de ir falando co profesorado que participou e o balance é moi positivo, creo que non só para nós senón tamén para as rapazas e rapaces que participaron que ademais da experiencia algún consello levaron no peto”. Además, ya nos habíamos referido a que las propuestas cubrían las necesidades lingüísticas detectadas en los centros, que también consideraron apropiado el tratamiento y acercamiento de la literatura oral.

En cuanto a nuestros/as estudiantes, esta parte del proyecto ApS tuvo para ellos/as diversos beneficios: les permitió, desde el inicio del grado, entrar en contacto con el perfil de alumnado al que se dirige su formación; contribuyó a adecuar

su competencia comunicativa en la medida en la que probaron nuevos registros y todos ellos/as fueron conscientes de la responsabilidad que implica convertirse en referentes del alumnado de Educación Primaria (Mosquera Castro, 2015), a la vez que pudieron explorar las posibilidades didácticas de la literatura de tradición oral. Los grupos de futuros maestros y maestras elaboraron diferentes propuestas a partir de los textos elegidos. Así, después de narrar o dramatizar cuentos y leyendas algunos grupos instaron a los más jóvenes a crear finales alternativos de los textos o realizaron actividades sobre la comprensión de los mismos; otro grupo propuso una *gymkhana* en la que los niños y niñas tenían que encontrar y unir fragmentos de una leyenda de *mouros* y buscar un tesoro (tal y como sucedía en el texto), y otro propuso completar refranes cuyos versos estaban desperdigados. Otras propuestas sirvieron como acicate para nuevas compilaciones en los centros educativos. Estas últimas no solo ayudaron a los estudiantes más jóvenes a poner en valor este tipo de patrimonio inmaterial (Pelegrín, 1981), sino que les permitieron descubrirse como portadores y potenciales intérpretes de este tipo de literatura, favoreciendo así su participación activa. Además, con su actuación también contribuyeron a erigirse como agentes activos en la mejora de las necesidades educativas que detectaron poniendo en práctica su pensamiento crítico, hecho que contribuyó a aumentar su motivación, a facilitar su desarrollo integral y a establecer conexiones entre el aprendizaje y el desarrollo de las competencias personales y profesionales (Palos Rodríguez, 2009).

En último lugar, también cabe destacar la gran acogida que nuestra propuesta de ApS recibió por parte de la Universidade da Coruña, que la ha reconocido como una experiencia de innovación docente en el Ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria durante el año académico 2016/2017. Este hecho nos ha permitido obtener una perspectiva más en la evaluación del proyecto y, además, (unida al resto de valoraciones positivas) revalida nuestro deseo de prolongar esta experiencia en el tiempo y de acometer nuevos proyectos que, desde el ámbito educativo, capaciten no solo para el ejercicio profesional, sino también para la vida.

## 5. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo señalado en las páginas precedentes, consideramos que la realización de la propuesta de ApS “Da narrativa de tradición oral ás aulas” cumplió también con los objetivos específicos marcados para cada uno de los colectivos implicados en ella. Como hemos apuntado, la interacción establecida entre

nuestro estudiantado y los/as usuarios de los centros gerontológicos repercutió notablemente en la mejora de las competencias orales de nuestro alumnado de grado -especialmente en lengua gallega- y en el (re)descubrimiento y (re)valorización de la literatura de tradición oral como parte fundamental del patrimonio inmaterial. Los intercambios favorecieron la retroalimentación lingüística y cultural entre personas mayores (Zapico Barbeito, 2007a y 2007 b) y alumnado universitario y conminaron a que este último se diese cuenta de la injusta condición marginal del colectivo de mayor edad, necesario para la construcción del conocimiento universitario y escolar, y que puede estar presente en sus futuras prácticas educativas. Por otra parte, el rol de agentes activos de las personas de edad avanzada en estas interacciones, contribuyó a mejorar su autoestima y a paliar sus carencias en los planos afectivo y emocional. Finalmente, también los alumnos y alumnas de los centros educativos de Educación Primaria descubrieron la importancia del patrimonio lingüístico y cultural de sus mayores, a través de sus pares en la facultad. Las relaciones de estos últimos colectivos permitieron, también, afianzar el importante y necesario diálogo entre escuela y universidad. En este sentido, asumimos las palabras de Nussbaum (2010: 29) cuando señala que el pilar de las sociedades democráticas modernas es precisamente la interdependencia y la retroalimentación entre sus integrantes, a pesar de las grandes diferencias que inicialmente los puedan separar.

Desde esta perspectiva, consideramos que la metodología del Aprendizaje-Servicio es clave en la medida en que combina el aprendizaje de conocimientos y habilidades que capacitan para la actividad profesional y activa la construcción del pensamiento crítico, que prepara el alumnado para el ejercicio de la ciudadanía desde una óptica de compromiso social. Y, finalmente, consideramos que en la formación lingüística de nuestro alumnado de grado el enfoque metodológico del Tratamiento Integrado de Lenguas favorece la reflexión democrática en la medida en que fomenta, además de habilidades comunicativas y curriculares, la creación de espacios de diálogo para que el alumnado reflexione críticamente sobre los usos sociales de las lenguas y busque soluciones conjuntas.

## 6. REFERENCIAS

APARICIO GARCÍA-MOLINA, V. A., CARBONELL BAEZA, A. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (2010). “Beneficios de la actividad física en personas mayores”, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad*

- Física y el Deporte*, 10(40), pp. 556-576. Accesible en la dirección: <<http://hdl.handle.net/10481/37360>> [Acceso: 06/12/2018].
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- APRAIZ JAIO, M. V.; PÉREZ GÓMEZ, M. y RUIZ PÉREZ, T. (2012). “La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 119-137.
- BARRIO, M y HARGUINDEY, H. (1983). *Lerías e enredos para os máis pequenos*. Vigo: Galaxia.
- BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- BEAN, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BRUNVAND, J. H. (2011). *El fabuloso libro de las leyendas urbanas*. Barcelona: Alba Minus.
- CALLÓN, C. (2011). *Como defenderes os teus dereitos lingüísticos*. Vigo: Xerais.
- (2012). *Como falar e escribir en galego con corrección e fluidez*. Vigo: Xerais.
- CAMARENA, J. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid: Gredos.
- CAÑAMARES TORRIJOS, C.; SÁNCHEZ ORTIZ, C. y UTANDA HIQUERAS, M. C. (2010). “Escritura creativa a partir del Cancionero Popular Infantil: una experiencia de la Universidad de Mayores”, en Pedro César Sánchez Cerrillo Torremocha y César Sánchez Ortiz (coords.), *Tradición y modernidad en la literatura oral (homenaje a Ana Pelegrín)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 75-84.
- CARRÉ, Leandro (2004). *Las leyendas tradicionales gallegas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. M. (2010). “Aproximación a la literacidad crítica”, *Perspectiva* 28, pp. 353-374.
- CASSANY, D. (2005). “Navegar con timón crítico”, *Cuadernos de Pedagogía*, (352), pp. 36-39.
- CASSANY, D.(2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CENDOYA, A. M.; DI BIN, V. y PELUFFO, M. V. (2008). “AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning)”, *Puertas Abiertas*, 4(4), pp. 65-68.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. (2003). “Lírica popular de tradición infantil. Una propuesta de clasificación”, en Pedro César Cerrillo Torremocha y Santiago Yubero Jiménez (coords.), *La formación de mediadores para la promo-*

- ción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, pp. 81-94.
- (2007). “El archivo de la memoria. El cancionero infantil en la escuela”, *Educación y biblioteca*, (19), pp. 78-81.
- CUMMINS, J. (1983). “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”, *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 37-61.
- DEELEY, S. J. (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- FREIXEIRO MATO, X. R. (2009). *Lingua de calidade*. Vigo: Xerais.
- (2014). “Lingua oral, calidade da lingua e futuro do galego”, en Josep M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 53-70.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (dir.) (2007). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. 1: Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- (dir.) (2009): *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. 2: Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- GUASCH, O. (2008). “Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, pp. 20-32.
- INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA (2014). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego*. Accesible en la dirección: <[https://www.ige.eu/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004](https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004)> [Acceso: 06/12/2018].
- LOMAS, C. (2003). “Aprender a comunicar(se) en las aulas”, *Ágora digital*, (5).
- (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro
- (2016): “Lo lingüístico es político”, *Cuadernos de pedagogía*, 465, pp. 56-61.
- LOMAS, C. y VERA, M. (2004). “Los libros de texto”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, [s. p.].
- LOREDO GUTIÉRREZ, X. (2015). “Aproximación á situación sociolingüística en Galicia. A evolución da transmisión lingüística interxeracional do galego”, *A letra miúda. Revista de sociolingüística para o ensino*, 6, [s. p.].
- LOREDO GUTIÉRREZ, X. (2016). “Estabilidade e cambio da lingua de transmisión familiar nos usos lingüísticos da poboación infantil galega”, *Revista galega de educación*, 65, pp. 50-59.

- MACEIRA EIRAS, M. (2016). “A realidade do galego nas aulas de Educación Infantil. Estudo nas cidades de Galiza”, *Revista galega de educación*, 65, pp. 17-20.
- MARTÍN, X. (2009). “La pedagogía del aprendizaje servicio”, en J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 107-126.
- MARTÍNEZ, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- MENDÍA, R. (1991). *Animación sociocultural de la vida diaria en la tercera edad*. Bilbao: Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. Accesible en la dirección: < [http://rafaelmendia.net/mendia/Libros\\_files/3edad.pdf](http://rafaelmendia.net/mendia/Libros_files/3edad.pdf) > [Acceso: 06/12/2018].
- MONTEAGUDO, H. (2005). “Do uso á norma, da norma ao uso (variación sociolingüística e estandarización no idioma galego)”, en Rosario Álvarez, y Henrique Monteagudo (eds.), *Norma lingüística e variación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega, pp. 377-436.
- MOSQUERA CASTRO, E. (2015). “A formación do profesorado de lingua galega: perspectivas pedagóxicas e modelo lingüístico”, *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6, pp. 12-16.
- NOIA CAMPOS, C. (ed.) (2002). *Contos galegos de tradición oral*. Vigo: Nigra-trea.
- (2010). *Catálogo tipolóxico do conto galego de tradición oral: clasificación, antoloxía e bibliografía*. Vigo: Universidade de Vigo.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid- Buenos Aires: Katz Editores.
- PALOS, J. (2009). “¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?”, en Josep M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó, Vol. 1, pp. 51-161.
- PELEGRÍN, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Editorial Cincel.
- (1996). *La flor de la maravilla*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- QUEIXAS ZAS, M. (2014). “A planificación lingüística no ensino. O equilibrio lingüístico necesario”, *A letra miúda. Revista de Sociolingüística para o ensino*, 5, [s. p.].

- REGUEIRA, X. L. (2013). “Estándar oral e modelos de lingua”, *A letra miúda. Revista de Sociolingüística para o ensino*, 2, [s. p.].
- SÁNCHEZ ORTIZ, C. y SAEZ TEJEDA, A. (2016). “Hechizos a la luz de la luna: relatos de la tradición oral como herramienta de aprendizaje”, en Antonio E. Díez Mediavila, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell, José Rovira-Collado (coords), *Aprendizajes plurilingües y literarios*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, pp. 379-385.
- SILVA VALDIVIA, B. (2006). *Castelanismos morfosintácticos no galego. Avaliación da competencia do alumnado*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.
- SOBRINO-FREIRE, I. y CARBALLAL MIÑÁN, P. (2013). “La construcción de un cancionero tradicional en la red para la formación del profesorado”, en Lucía Pilar Cancelas, Rafael Ouviaña, Manuel Francisco Romero Oliva y Susana Sánchez Rodríguez (coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. [s. l.]: Grupo Editorial Universitario, pp. 1-10.
- UTHER, H. J. (2002-2004). *The types of international folktales a classification and bibliography*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- VERA GIL, C. y SOTO PALLARÉS, C. (2014). “Un enfoque creativo del aprendizaje de ELE a través de cuentos autóctonos”, en Javier Maquilón Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos y Rosa Nortes Martínez-Arrero (eds.), *Vivencias en las aulas de primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 517-531.
- ZAPICO BARBEITO, M. H. (2007a). “Comunicación e maiores unha reflexión calidoscópica para un universo calidoscópico”, en Lois Álvarez Pousa, Joám Evans Pim y Bárbara Kristensen (eds.), *Comunicación e persoas maiores. Actas do Foro internacional*. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia e Observatorio dos Medios de Galicia, pp. 95-104.
- (2007b). “O binomio persoas maiores e libros de texto. A imaxe e concepto de vellez no currículum escolar”, en Lois Álvarez Pousa, Joám Evans Pim & Bárbara Kristensen (eds.), *Comunicación e persoas maiores. Actas do Foro internacional*. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia e Observatorio dos Medios de Galicia, pp. 257-265.
- ZUMTHOR, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.



# EL SESGO DE GÉNERO EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## GENDER BIAS IN THE IMAGES OF TEXT BOOKS OF ENGLISH FOR SECONDARY EDUCATION

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.10>

ROJO-PAJARES, TERESA  
UNIVERSIDAD DE BURGOS, (ESPAÑA)  
Máster por la Universidad de Burgos  
Código ORCID: [orcid.org/0000-0003-2490-9588](https://orcid.org/0000-0003-2490-9588)  
[teresa94rojo@gmail.com](mailto:teresa94rojo@gmail.com)

BARROS-DEL RIO, MARÍA AMOR  
UNIVERSIDAD DE BURGOS, (ESPAÑA)  
PROFESORA CONTRATADA DOCTORA  
Código ORCID: [orcid.org/0000-0003-2537-7405](https://orcid.org/0000-0003-2537-7405)  
[abarros@ubu.es](mailto:abarros@ubu.es)

Recibido: 12/11/2018  
Aceptado: 07/06/2019

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es establecer en qué medida existe un sesgo de género en los materiales docentes utilizados para la enseñanza del inglés en la Educación Secundaria Obligatoria a través de las imágenes reales contenidas en los libros de dos prestigiosas editoriales. A partir de unos indicadores determinados, se realiza un estudio estadístico descriptivo que proporciona información cuantitativa sobre los estereotipos y modelos presentados al alumnado. Esta información se completa con un análisis cualitativo basado en una adaptación del modelo propuesto por Cunningsworth (1995). A la luz de los datos obtenidos, se realiza un estudio comparativo para determinar el sesgo de género en los libros de texto y establecer qué áreas precisarían una intervención.

**Palabras clave:** Lengua extranjera, género, libros de texto, educación secundaria, material visual.

**Abstract:** The objective of this article is to detect the gender bias contained in the images of the coursebooks of English as a Second Language of two prestigious publishing houses at Secondary Education level. Based on some specific indicators, a longitudinal study is conducted to provide quantitative information on the stereotypes and models presented to the students. In addition, this information is complemented by a qualitative analysis based on an adaptation of Cunningsworth's model (1995). In the light of the data obtained, a longitudinal and comparative study is carried out to determine how gender inequality is reflected. Indications for future intervention are suggested.

**Keywords:** Foreign language, gender, coursebooks, secondary education, visual material.

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con diversos estudios (Norton y Pavlenko 2004; Ehrlich 1997), el género es una faceta propia de la identidad social que influye y es influida por otros aspectos constitutivos del ser humano, como pueden ser raza, etnia, clase, sexualidad, (dis)capacidad, edad y estatus social. Así, no debe entenderse como una dicotomía excluyente ni como una cuestión de propiedad individual, sino como un sistema de relaciones sociales y prácticas discursivas completo y diferenciado según cada contexto. Numerosos trabajos en el ámbito del feminismo, la lingüística y la educación han cuestionado la relación entre el género “como algo no siempre visible pero siempre presente” (Sunderland 2000: 203) y el aprendizaje de una segunda lengua. Tal como señala Jiménez Catalán (2005), el aprendizaje de una segunda lengua está mediatizado no solo por los contenidos de los textos que se trabajan, sino también por la propia percepción de la profesión docente, altamente feminizada. Así, desde la década de 1970 comienza a existir un interés sobre la representación del género en los materiales docentes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Graham 1975, Hartman y Judd 1978), constatándose entonces una preeminencia de la representación masculina en categorías como la visibilidad, los roles o el lenguaje entre otras. Esta tendencia parece continuar en las siguientes décadas (Sunderland, 1992; Gailea 2013), quedando las mujeres representadas en puestos de trabajo de menor calidad y estatus o en una condición secundaria en la representación profesional y en los diálogos utilizados en los libros de texto, por ejemplo. Como analizan Amini y Birjandi (2012), estas diferencias de representación en los libros de texto transmiten mensajes subliminales sobre el sesgo de género que el alumnado percibe de forma inconsciente y ello conduce a adquirir o reforzar una imagen sexista, opresiva y discriminatoria de la sociedad. Diversos estudios (Cameron, 1990; Gharbavi y Mousavi, 2012) coinciden en que en base al tratamiento de género en los materiales de texto, el alumnado juzga lo que se le presenta como una situación normal. Así, las mujeres observan que su rol se ve limitado en muchos ámbitos de la sociedad y esto puede crearles un sentimiento de exclusión y escasas expectativas de su pleno desarrollo en el mundo real.

En el ámbito español también se han realizado algunos estudios significativos. Así, el análisis realizado por Molina (1994) concluye un ligero avance gracias a la incorporación de la mujer en trabajos realizados tradicionalmente por el hombre, como por ejemplo la profesión de enólogo; sin embargo, la otra cara del estudio muestra que los estereotipos de género siguen presentes, ya que el porcentaje de mujeres presentadas en imágenes continúa siendo menor que el de los

hombres y los roles asociados al sexo femenino son el de recepcionista, enfermera, ama de casa o costurera. También Jiménez Catalán (1997) analiza los temas transversales presentes en los libros de inglés y llega a la conclusión de que en aquellas unidades donde se trata el tema de la igualdad de sexos, las editoriales no introducen imágenes que suscitan una discriminación de género, presentando a chicos y chicas realizando deportes, ayudando en las tareas domésticas y compartiendo las mismas actividades de ocio y tiempo libre. Más recientemente, Guisjarro Ojeda (2005) analiza libros de texto de inglés de cinco editoriales utilizadas en España y destaca la reducción de la desigualdad de género en algunas de ellas gracias a la incorporación y representación de la mujer en deportes extremos, su papel como aficionada al fútbol o su representación como piloto de helicópteros, entre otros ejemplos. Si bien esto es un avance, ese estudio también detecta la presencia de los estereotipos de género tradicionales en el trabajo de los cuidados en otras editoriales. Por su parte, Rascón-Moreno (2014) analiza la presencia o ausencia de las cuestiones de género en los temas transversales de los libros de inglés en España y concluye que de 46 libros analizados, la perspectiva de género solo es detectable en un 15%. A la luz de los trabajos mencionados, resulta evidente la presencia de un sesgo de género en los libros de inglés en España. Esto, sumado a la escasez y obsolescencia de las investigaciones realizadas justifica la necesidad de una valoración actualizada sobre la presencia o ausencia de sesgo de género en los libros de texto siguiendo la categorización analítica establecida por Sunderland (1992), quien distingue por una parte el área del lenguaje, un aspecto que requiere especial atención en cuanto al uso de ciertas palabras que pudieran presentar la superioridad de un sexo sobre otro y que numerosos trabajos han abordado (Appleby, 2009; Norton, 1997; Pennycook, 2008). Por otra parte, se considera el proceso de aprendizaje y el papel que ejercen los y las docentes en dicho proceso, cuestión ampliamente estudiada también (Otlowski, 2003; Norton y Pavlenko, 2004; Youngs y Youngs, 2001). Por último, Sunderland propone el estudio de los materiales utilizados en el aula, tales como gramáticas, diccionarios o libros de texto como objeto de análisis.

Este trabajo se centra en el análisis cuantitativo y cualitativo de las imágenes reales presentes en una selección de libros de texto para la asignatura de lengua extranjera inglés para todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria en el territorio español. Para ello, se procede a un análisis cuantitativo en base a unos indicadores predeterminados, y a otro cualitativo tratando de dar respuesta a una batería de preguntas. Se desarrollan los resultados por separado y luego conjuntamente, para poder llegar finalmente a las conclusiones más relevantes del estudio.

## 2. ESTUDIO DE CASO: LAS IMÁGENES REALES EN LAS EDITORIALES OXFORD Y CAMBRIDGE

Los libros de texto escogidos para la realización de este trabajo corresponden a las siguientes editoriales: Oxford University Press (OUP) y Cambridge University Press (CUP). La primera es considerada una de las mayores editoriales a nivel internacional y mantiene un liderazgo de mercado en inglés británico (especialmente en Europa) al tiempo que publica en inglés americano a través de Pearson. Por su parte, Cambridge University Press es la editorial más antigua del mundo con un gran prestigio a nivel internacional (Giles et al., 2008). Para este estudio se han escogido los libros de texto *English Plus 1, 2, 3 y 4* de la editorial Oxford University Press (Wetz y Halliwell, 2010) y *Smart Planet 1, 2, 3 y 4* de la editorial Cambridge University Press (Goldstein y Jones, 2015), que en el territorio español se suelen emplear como libros de texto de la asignatura de inglés como lengua extranjera en los cursos de 1º a 4º ESO, comprendiendo las edades de 12 a 16 años. Ambas propuestas se caracterizan por ser libros de texto de enseñanza del inglés especialmente pensados para alumnado de habla española, según indican en las páginas introductorias de sus libros, lo que les convierte en objeto de estudio adecuado al territorio español.

El análisis se realiza sobre las imágenes reales que aparecen en estos ocho volúmenes, ya que se las considera materiales auténticos y pertenecen a la categoría “material visual auténtico” (Genhard 1996). Este concepto, que incluye postales, señales de tráfico, imágenes de los periódicos y revistas, puede ampliarse a recursos como internet, artículos periodísticos, noticias de la radio, billetes de tren, canciones o videos, entre otros (Al Azri y Al-Rashdi, 2014), pues todos ellos proporcionan una gran variedad de información con la que trabajar. En un amplio sentido, los materiales auténticos son una serie de recursos que se emplean con la idea de preparar al alumnado a enfrentarse a las situaciones de la vida real (Herrington y Oliver 2000). Además, tienen como objetivo animar al alumnado a imitar las situaciones del mundo en el que viven, reflejado en los manuales (Herod 2002). Por todo ello se considera que las imágenes se han convertido en un componente integral de la representación del lenguaje y la cultura (Giaschi 2000) y así, diversos estudios vinculan el uso de materiales auténticos en los libros de texto de un segundo idioma con la motivación (Peacock 1997; Gilmore 2007; Al Azri y Al-Rashdi 2014), lo que consiguientemente induce a establecer una relación directa entre la percepción de materiales auténticos y un aprendizaje favorable. La etapa evolutiva del alumnado que cursa educación secundaria es también una cuestión clave, pues

estos jóvenes se encuentran en pleno desarrollo de su identidad tanto social como personal (López-Navajas 2014), por lo que las imágenes que perciben en los libros de texto podrán influir de manera positiva o negativa en la formación de estas identidades. En base a estas razones, se realiza a continuación un análisis cuantitativo y cualitativo de las imágenes reales que aparecen en libros de texto seleccionados de lengua inglesa con el objeto de dilucidar en qué medida existe un sesgo de género en dichas representaciones gráficas.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología seguida para el estudio analítico de los textos seleccionados consta de dos fases. En la primera, se combinan el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo de las imágenes reales de los libros escogidos. En la segunda, se realiza un estudio comparativo que contrasta los resultados obtenidos del análisis cuantitativo entre ambas editoriales con el fin de establecer similitudes y diferencias. Esta doble aproximación permite no solo afianzar los resultados obtenidos de modo cualitativo con las evidencias cuantitativas, sino también distinguir las diferencias entre las dos editoriales seleccionadas.

En cuanto al estudio de las imágenes, aquellas que son más dudosas para su clasificación en las distintas áreas se analizan con más detenimiento, centrándose en cada detalle que pueda revelarnos con exactitud su organización más adecuada.

#### 3.1 Análisis cuantitativo

Para el análisis cuantitativo se ha seguido una serie de indicadores seleccionados por la objetividad y la simplicidad de la información que pueden arrojar: edad y sexo de las personas representadas, actividad o profesión que están realizando y contexto en el que aparecen (ámbito público o privado). En relación con la edad, se seleccionan unos intervalos específicos con el objetivo de señalar la representación del género en diferentes etapas: niñez (menor de 18 años), adolescencia (18 a 30 años), edad adulta (a partir de 30 años). El indicador del sexo permite hacer un sondeo sobre el porcentaje total de mujeres y hombres representados en las imágenes. En cuanto a la actividad o profesión, este índice contribuye a explicar en qué medida se siguen mostrando los antiguos estereotipos de género. El último indicador utilizado en este estudio, el contexto, permite distinguir dos ámbitos principales de actuación: doméstico (tradicionalmente vinculado al sexo femenino)

y público (tradicionalmente vinculado al sexo masculino). Aunque para la selección de imágenes solo se tienen en cuenta aquellas que presentan de forma clara la información requerida en cada indicador analizado, es esperable que en una imagen aparezcan varios indicadores o que estos estén presentes de forma tangencial en una o varias imágenes. Cuando esto ocurra, se escogerá el indicador más determinante en cada caso.

### 3.2 Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo se ha recurrido a la batería de preguntas establecida por Cunningsworth (1995) cuyo propósito era evaluar en qué medida los manuales pueden transmitir contenidos sociales o culturales a los que se vinculan valores positivos o negativos. Para el objeto de estudio que nos ocupa, se han seleccionado (y en algunos casos modificado ligeramente) solo aquellas que pueden ofrecer información relevante sobre la presencia o ausencia de materiales auténticos, así como aquellas que pueden ayudar a valorar la existencia de un sesgo de género. Por tanto, las cuatro preguntas que guían el análisis cualitativo son:

1. *Are real topics included in the coursebook? If so, how varied are they?*  
¿Se incluyen temáticas reales en el libro de texto? Si así fuera, ¿con qué variedad?
2. *Can learners interpret the relationships, behaviour, intentions, etc., of the characters portrayed in the book?*  
¿El alumnado puede interpretar las relaciones, comportamiento, intenciones, etc., de los personajes representados en el libro?
3. *Are women and men given equal prominence in all aspects of the coursebook?* La pregunta inicialmente planteada por Cunningsworth era: *Are women given equal prominence to men in all aspects of the book?*  
¿Tienen mujeres y hombres la misma presencia en todos los aspectos del libro de texto? Aunque la pregunta planteada inicialmente por Cunningsworth era ¿Se les da a las mujeres la misma representatividad que a los hombres en todos los aspectos del libro?, esta se ha modificado ligeramente para orientar el análisis desde una perspectiva de equidad y no de discriminación, aunque esta sea positiva.
4. *What professional and social positions are women and men shown as occupying?* La pregunta diseñada por Cunningsworth era: *What professional and social positions are women shown as occupying?*

¿Qué posiciones profesionales y sociales ocupan mujeres y hombres? La pregunta diseñada por Cunningsworth era ¿Qué posiciones profesionales y sociales ocupan las mujeres?

El cruce de datos entre el análisis cuantitativo y cualitativo ofrecerá una imagen detallada de la representación visual de hombres y mujeres en los libros de texto seleccionados y las profesiones o características vinculadas a cada sexo. Además, se obtendrán una serie de conclusiones que ayudarán a mostrar la presencia o ausencia de sesgo de género en los libros de texto seleccionados (Guijarro Ojeda, 2005).

#### 4. RECOPIACIÓN DE DATOS

Antes de comenzar con la recopilación de datos, conviene señalar que los cuatro volúmenes de la editorial Oxford, *English Plus*, publicados en 2010 en su primera edición, fueron diseñados por Ben Wetz y Helen Halliwell, ofreciendo de este modo una paridad de sexos en cuestión de autoría. En cuanto a la editorial Cambridge, los cuatro volúmenes de *Smart Planet*, publicados en 2015 también en su primera edición, fueron diseñados por Ben Goldstein y Ceri Jones, igualando así a la editorial Oxford en cuando a paridad de sexos. Esta información, aunque no es concluyente, denota una intención de las editoriales por buscar un equilibrio de género en la autoría de sus libros de textos.

El análisis cuantitativo (estadístico descriptivo) de las imágenes reales de los libros de texto seleccionados arroja los datos que se detallan a continuación.

Como se representa en el Gráfico 1, la representación por sexo en la editorial Cambridge muestra para el 1º curso un porcentaje equilibrado de mujeres (53%), ligeramente superior al de hombres (47%) en todas las franjas de edad (120 mujeres frente a 107 hombres). Sin embargo, estos datos cambian para el 2º curso, en el que hay un 59% de presencia masculina frente a un 41% de representación femenina. Igualmente, en 3º curso las imágenes en las que aparecen mujeres representan un 41.5% del total, mientras que los hombres tienen una representación del 58.5%. Por último, en 4º curso la representación femenina es ligeramente mayor que la masculina alcanzando un 54.4% frente al 45.6%. Según estos datos, la editorial ha hecho un esfuerzo por introducir a las mujeres en las imágenes reales de 1º y 4º ESO, con una ligera disminución en los niveles intermedios de 2º y 3º.

Por su parte, el libro de 1º de la editorial Oxford presenta un porcentaje ligeramente superior de imágenes de hombres (85 mujeres y 95 hombres), una tendencia que continúa en el libro de 2º (73 mujeres y 87 hombres) para llegar a equilibrarse prácticamente en 3º curso (113 mujeres y 111 hombres) y volver a desviarse ligeramente en 4º curso en favor de la presencia masculina (119 hombres y 103 mujeres). Podríamos decir que la editorial Oxford ha hecho un esfuerzo por aumentar la presencia de las mujeres en las imágenes reales, equilibrándola en 3º ESO. En el resto de cursos, aunque la presencia de hombres sea mayor esta no es muy significativa por lo que los datos cuantitativos tampoco muestran una desigualdad de género significativa (Figura 1).

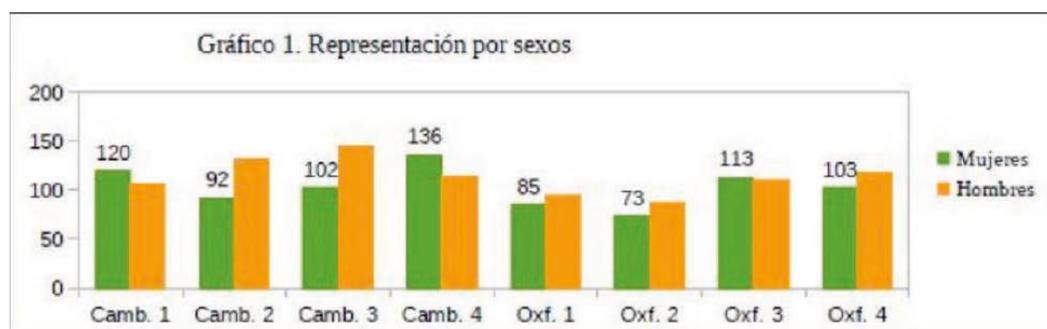


Figura 1.

En relación a las franjas de edad representadas (Figura 2), en los libros de Cambridge se puede observar cómo, en un resultado global analizando los cursos de 1º a 4º, la edad menor de 18 años es la más representativa. No obstante, la segunda franja de edad entre 18-30 años alcanza un número parecido. Finalmente, la edad de mayor de 30 años es la que menor puntuación obtiene. En la editorial de Oxford se aprecia la misma tendencia: mayor número de imágenes de personas menores de 18 años seguidas de las otras dos franjas de edad. Teniendo en cuenta que la edad del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria oscila entre los 12 y 16 años, la franja de edad menor de 18 años sería la más adecuada para facilitar la identificación del alumnado. Sin embargo, analizando de manera detallada cada curso, esta presentación de la edad de menores de 18 años no se mantiene de manera constante durante los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En ambas editoriales esta primera franja de edad solamente es representativa en el 1º curso.



Figura 2.

En cuanto a las actividades realizadas, el análisis global de las imágenes señala que entre los deportes destacan fútbol, baloncesto, patinaje, atletismo, artes marciales y deportes de agua. Para otras actividades y profesiones se recogen imágenes relativas a música, estudiantes, cine, compras, tareas domésticas y las profesiones de dependiente o recepcionista. Así, la editorial Cambridge en 1º curso ofrece una mayor presencia masculina en deportes como fútbol (83%), patinaje, atletismo y deportes de riesgo (100% todos ellos). En otras actividades como ciclismo, deportes de agua o artes marciales la presencia masculina está en torno al 40%. En 2º curso la misma tónica continúa, solo con mayor presencia de las mujeres en patinaje (60%), en el resto la presencia de hombres alcanza el 100%. Lo mismo ocurre en 3º curso, con nula presencia femenina en todos los deportes excepto en deportes de agua (80%). Finalmente, en 4º curso las mujeres solo aparecen realizando ciclismo en un 22%, siendo el resto de deportes exclusivamente masculinos. Estos datos arrojan resultados concluyentes con la existencia reiterada de un fuerte sesgo de género donde la mujer queda excluida de la mayoría de las actividades físicas.

Por otra parte, es conveniente comentar algunas de las profesiones representadas, pues aparecen mujeres en ciertos trabajos antiguamente realizados por hombres exclusivamente como policía o médico. No obstante, no se han incluido gráficos o porcentajes porque su aparición no era constante en los 4 niveles. A pesar de esta representación, los antiguos estereotipos de género siguen presentes, ya que los hombres siguen apareciendo de forma exclusiva (100%) en profesiones tales como bombero, ingeniero, profesor de universidad, conductor de tren o cirujano, situaciones donde la fuerza física o los estudios superiores son necesarios. Todo ello implica que a pesar de la puntual aparición de mujeres desarrollando pro-

fesiones antiguamente vinculadas al sexo masculino, en su mayoría siguen asociadas a profesiones como recepcionista o dependiente (en torno al 75% y 100%) o a las relacionadas con los cuidados de personas mayores o niños. En ámbitos como la música, la editorial Cambridge presenta un 75% de mujeres en 1º curso y paridad en 4º curso, mientras que en 2º y 3º apenas aparecen.

Como se indica en el Figura 3, en relación a los hábitos de consumo y compras, el agregado de los cursos (de 1º a 4º) ofrece drásticos desequilibrios en ambos sentidos, quedando relativamente feminizada esta área en términos globales. En cuanto a la representación de estudiantes, Cambridge ofrece paridad total. Por el contrario, la cuestión de las tareas domésticas ofrece un desequilibrio, siendo inexistente en 1º curso, mientras que en 2º presenta más hombres (67%) que mujeres en este ámbito, en 3º hay paridad total para acabar en 4º curso con una representación exclusivamente femenina. No obstante, en el gráfico se representa de manera global pero era relevante especificar estos contrastes por curso. En cine, de manera global, se han obtenido datos parecidos en la presencia de hombres y mujeres no siendo tan alta la diferencia. Por último, las profesiones de recepcionista y/o dependiente/a están altamente feminizadas.

Por su parte, la editorial Oxford ofrece en 1º un total de 4 imágenes de deportes, de las cuales solo el baloncesto ofrece un 50% de representación paritaria por sexo. En el resto de deportes predominan los hombres, tendencia común a los cursos 2º, 3º y 4º y con un claro desequilibrio de representación de género en perjuicio de las mujeres; como se puede observar en el global del gráfico 3. En relación con otras actividades o profesiones, en compras se observa un ligero aumento en el gráfico de mujeres. En tareas domésticas, el global sugiere una mayor representación femenina, ya que de manera detallada en los cursos de 1º, 3º y 4º los porcentajes muestran un 100% en el sexo femenino. Lo mismo ocurre con la profesión de dependiente o recepcionista donde se observa en el gráfico 3 una mayor representación femenina; no obstante, hay que destacar que teniendo en cuenta los porcentajes por cursos esta actividad se desarrolla de manera exclusiva por hombres en el 2º curso. Finalmente, en relación a los estudiantes, cine y música la representación masculina y femenina no representa un gran desequilibrio.



Figura 3.

Respecto a las imágenes que representan hombres y mujeres en la esfera pública o privada, en la figura 4 se puede observar el global de los datos recogidos de los cursos de 1° a 4°. Se nota un importante ascenso del número de hombres en la esfera pública mientras que en la privada parece que el número tiende a igualarse aunque se sigue observando un mayor número de mujeres en este ámbito. Estos datos globales se han obtenido del análisis detallado de cada curso; en 2° y 3° hay una mayor presencia femenina en el ámbito privado y en 3° y 4° se aprecia una ligera tendencia a apartar a la mujer de la esfera pública, lo que sugiere que los estereotipos de género siguen presentes. Así se puede detectar una notable desigualdad en el ámbito público en perjuicio de las mujeres.

En lo relativo al contexto en el que se representan hombres y mujeres en la editorial Cambridge, como se aprecia en el gráfico 4, ésta ofrece un mayor número de hombres en el ámbito público; no obstante, puede observarse cómo los hombres y mujeres parecen estar igualados en el ámbito doméstico. Estos últimos datos se obtienen del análisis detallado por cursos en el que la representación de hombres y mujeres en ambas esferas estaba igualado para 1°, mientras que a medida que se iba elevando el curso los hombres empezaban a aparecer en un mayor número de imágenes del ámbito público quedando la mujer en el plano privado. Finalmente, como se puede ver en el gráfico 4, este número igualado de hombres y mujeres en el plano doméstico viene dado de los datos que se obtuvieron en el 3° curso donde la representación femenina era menor en el ámbito privado.

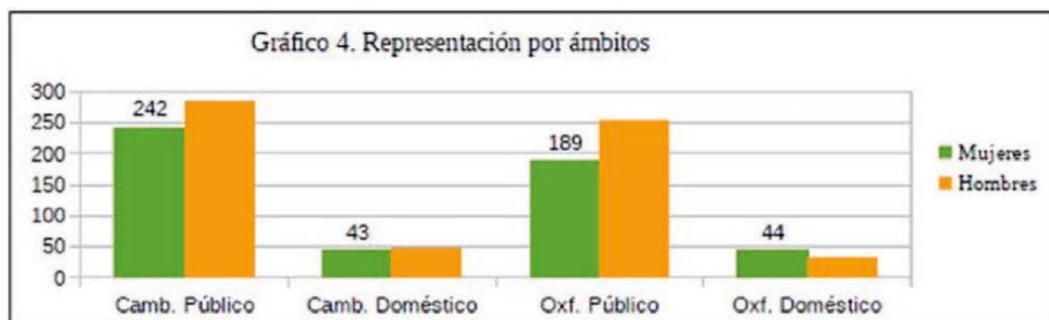


Figura 4.

Además, tras la recopilación de los datos cuantitativos, el análisis cualitativo de los libros de texto seleccionados arroja los siguientes resultados respecto a las preguntas realizadas:

1. *Are real topics included in the coursebook? If so, how varied are they?*  
Las imágenes que se han analizado en el presente trabajo son fotografías, no dibujos, por lo que los temas son reales, es decir, representan el mundo en el que vivimos. Los temas ilustrados abarcan desde diferentes profesiones, deportes, chicos y chicas en el colegio o instituto, gente de compras y hasta un grupo de personas haciendo picnic. Es decir, una gran variedad de temas de la vida real.
2. *Can learners interpret the relationships, behaviour, intentions, etc., of the characters portrayed in the book?* Al ser imágenes reales, los discentes que utilizan los libros de texto pueden fácilmente interpretar las relaciones y comportamientos de las personas presentadas en el libro o cualquier otro aspecto ilustrado en las fotografías. El alumnado puede extraer cualquier tipo de conclusión, como que las mujeres por sus cualidades u otra razón no practican deporte, si no hay muchas imágenes con presencia femenina en actividades físicas o que la música o la profesión de cantante están más asociadas con los hombres por la menor representación femenina en este ámbito. De igual manera, pueden inferir que las tareas domésticas las realizan las mujeres si en el libro aparecen más mujeres asociadas a estas labores. En general, debido a la información que aportan las imágenes, el alumnado podrá interiorizar los estereotipos de género ilustrados en los libros de texto.

3. *Are women and men given equal prominence in all aspects of the coursebook?* Como se ha visto a lo largo del análisis cuantitativo, en determinados aspectos hay una clara disparidad de representación. Por ejemplo, en las actividades deportivas los hombres aparecen más a menudo que las mujeres. Respecto a las tareas del hogar, la editorial Oxford ha dado un mayor protagonismo a las mujeres, mientras que Cambridge ha intentado mostrar por igual a ambos sexos. En temas como la educación, ambas editoriales han equilibrado su presencia.
4. *What professional and social positions are women and men shown as occupying?* Tras la interpretación de los resultados, en lo correspondiente a la posición social, se puede observar cómo ambas editoriales presentan desigualdades entre sexos en el ámbito público, apartando ligeramente a las mujeres de este contexto. En relación al ámbito privado, Oxford introduce una mayor presencia femenina, mientras que Cambridge muestra valores más igualados. Pero en lo referente a las profesiones existen claras disparidades, pues las de dependiente o recepcionista se representan mayoritariamente en femenino, en contraste con las de maestro o profesor de instituto, realizadas por hombres. En casos particulares, como policía aparecen ambos sexos y se ha detectado que las mujeres desempeñan profesiones como conductora de vehículos pesados y de autobús. También se aprecian mujeres ejercitando la profesión médica, aunque en un rango superior como es el de cirujano la presencia es masculina. Finalmente las actividades o profesiones más artísticas muestran ejemplos de ambos sexos.

## 5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de los datos recogidos en el apartado anterior, procede realizar una interpretación de los indicadores seleccionados con el fin de esclarecer en qué medida existe un sesgo de género en las imágenes reales que ilustran los libros de inglés.

Se puede afirmar que la editorial Cambridge tiene una alta representación femenina en el último curso así como un equilibrio en el 1º; no obstante, el porcentaje de hombres aumenta en su conjunto, incrementando así la distancia entre ambos sexos y estableciendo una diferencia significativa en detrimento de las mujeres. En cambio, en los resultados de la editorial Oxford se puede apreciar una

mayor igualdad sostenida en la presencia de ambos sexos a lo largo de los cuatro cursos seleccionados.

La edad resulta ser también un elemento relevante, pues los libros analizados van dirigidos a un alumnado menor de 18 años y por tanto, las imágenes deberían mostrar personas de esas edades. Sin embargo, el análisis muestra que ninguna de las dos editoriales ha conseguido incluir porcentajes significativos de imágenes con personajes de esas franjas de edad. Estos datos ofrecen una doble lectura: por una parte, esta carencia puede disminuir el interés del alumnado y por tanto su motivación afectando el proceso de aprendizaje (Schiefele 2011). Por otra parte, es posible inferir una ideología subyacente en la presentación de personajes reales de mayor edad en situaciones reales y en un contexto determinado que actuarían como modelos de comportamiento para un alumnado cuya identidad está en fase de formación. Ambas cuestiones han de ser motivo de reflexión y lectura crítica, especialmente entre los profesionales del mundo editorial.

Íntimamente ligado a esta cuestión está el elenco de actividades presentadas y desglosadas por sexo. En la editorial Cambridge a pesar de la notoria presencia en los deportes de mujeres en el 1º curso, esta declina notablemente en los cursos superiores, llegando a la ausencia total en algunos. Algo similar ocurre en la editorial Oxford, donde en 1º curso las mujeres obtienen mayores porcentajes solamente en baloncesto, presentando en el resto de cursos una abrumadora minoría e incluso ausencia. Aunque en términos generales podemos hablar de una mayor presencia en actividades físicas a lo largo de los cuatro cursos en los libros de Oxford, ambas casas presentan una patente desigualdad de género en este ámbito que se materializa en la invisibilización de las mujeres. En campos como la música, de manera global se aprecia que la presencia masculina es ligeramente superior a la femenina. En el terreno educativo, en la editorial Cambridge se aprecia una cierta igualdad en la presencia de ambos sexos, pero es en Oxford donde se observa un mayor equilibrio en la representación de hombres y mujeres. En cuanto al ocio y el consumo se puede concluir que en Cambridge se ha intentado introducir a hombres y mujeres por igual, mientras que en la editorial Oxford se puede hablar realmente de una paridad total. Un patrón similar se observa en la representación de género y el cine. Por último, las tareas domésticas en la editorial Cambridge sí presentan paridad y se iguala la presencia de mujeres y hombres en las labores domésticas, mientras que Oxford ha seguido manteniendo mayoritariamente a mujeres en las profesiones de dependienta y recepcionista. Finalmente, en lo relativo al sesgo de género y los contextos público y privado, a pesar de los esfuerzos por igualar la presencia de ambos sexos en el ámbito público, los datos globales muestran cier-

ta tendencia a excluir a las mujeres. En el ámbito privado, la editorial Cambridge intenta igualar la presencia de mujeres y hombres en la esfera privada o incluso dar a los hombres más protagonismo, mientras que la editorial Oxford tiene tendencia a representar a más mujeres en un contexto privado. En este punto procede acudir a los datos que Guijarro Ojeda (2005) obtenía en su análisis sobre las editoriales Cambridge del año 2004 y Oxford de 1991. En comparación con aquellos resultados, es preciso señalar que aunque sigue existiendo una presencia de mujeres en algunas actividades deportivas, su número no es elevado y su participación disminuye a lo largo de los cursos, aumentando el desequilibrio entre ambos sexos. Así, los resultados actuales difieren ligeramente y confirman la persistencia de un sesgo de género. Por el contrario, Guijarro Ojeda indicaba la existencia de un sesgo de género en la editorial Oxford que ahora ofrece avances al representar a algunas mujeres en empleos antiguamente realizados por hombres y viceversa. En definitiva, podemos concluir que se aprecian innovaciones en cuanto a la diversidad de profesiones y espacios representados por uno u otro sexo, lo que hace presuponer un mayor rango en la identificación del alumnado y una mayor diversidad de roles y posibilidades para los jóvenes actuales dentro del imaginario colectivo.

## 6. CONCLUSIONES

Con el objetivo de detectar la presencia o ausencia de sesgo de género en las imágenes reales de los libros de texto de inglés actuales, se ha llevado a cabo el presente trabajo centrado por una parte, en un estudio de los cuatro cursos de ESO con un análisis cuantitativo y otro cualitativo; y por otra, en un estudio comparativo de las editoriales Cambridge University Press y Oxford University Press. El análisis de las imágenes reales en los libros de texto seleccionados ha demostrado, en primer lugar, que los indicadores seleccionados, a saber, edad y sexo, actividad o profesión y ámbito público o privado, no son elementos estancos en la representación de la lengua y la cultura, sino que aparecen interconectados en los materiales visuales y a menudo resulta difícil disgregarlos, por lo que es preciso enfocar la investigación desde una perspectiva holística. En segundo lugar, la combinación de un análisis cuantitativo y cualitativo ofrece una lectura completa de las fórmulas visuales reales utilizadas en los libros de texto y permite abordar su interpretación desde una perspectiva más integral.

Tras la recopilación de datos, se puede concluir que mientras los libros de la editorial Cambridge University Press muestran una mayor tendencia a visibili-

zar a los hombres por encima de las mujeres en los diferentes cursos, la editorial Oxford University Press parece igualar la presencia total de ambos sexos a lo largo de los cuatro libros correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, respecto al indicador de las actividades de ocio o profesiones, Oxford obtiene una mayor paridad en los porcentajes de ambos sexos, existiendo una mayor diferencia en los datos obtenidos de la editorial Cambridge. Sin embargo, en las tareas domésticas y las correspondientes al ámbito privado, esta muestra una mayor igualdad en el porcentaje total de hombres y mujeres. En relación con las actividades deportivas, ambas editoriales muestran un claro desequilibrio a favor de los hombres, también con mayor presencia en los espacios públicos. En términos generales, es posible afirmar que la editorial Oxford University Press ha conseguido una mayor paridad en el número absoluto de mujeres y hombres en las imágenes reales de los libros de texto, mientras que la editorial Cambridge University Press ha intentado mostrar una mayor igualdad entre ambos sexos en aquellos ámbitos tradicionalmente vinculados a las mujeres, como las tareas domésticas y el ámbito privado, introduciendo en ellos la figura del varón con el objetivo de acabar con los estereotipos de género. Ambas editoriales deberían prestar atención a este asunto en aras de una mayor igualdad entre ambos sexos en todas sus formas de representación.

El análisis cualitativo sugiere que si el alumnado se ve expuesto a muchas fotografías en las que los hombres aparecen realizando deporte, como es el caso que nos ocupa, relacionará este ámbito con el sexo masculino. De la misma manera, la mayor presencia de mujeres en actividades tradicionalmente relacionadas con el sexo femenino que se ha detectado, inducirá a considerarlo algo común en la vida real. En definitiva, los y las discentes asimilarán los valores transmitidos a través del contenido de estos materiales reforzando de manera negativa, en caso de la existencia de sesgo de género, la idea sobre los tradicionales estereotipos de género.

Las conclusiones indican que las casas editoriales analizadas no han incorporado una equidad de género en los materiales visuales utilizados, presentando diferencias importantes en aquellos aspectos donde se requería una mayor igualdad, como en el ámbito de los deportes, tareas domésticas o en la esfera privada. Por ello, procede sugerir al mundo empresarial editorial una seria reflexión respecto a la ideología subyacente en los materiales visuales reales que acompañan al libro de texto en el aprendizaje de un idioma, pues este no es solo una lengua, sino también una expresión cultural (Giaschi 2000).

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- AL AZRI, R. H., & AL-RASHDI, M. H. (2014). "The effect of using authentic materials in teaching", *International Journal of Scientific and Technology Research*, 3(10), pp. 249-254.
- AMINI, M., & BIRJANDI, P. (2012). "Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks", *English Language Teaching*, 5(2), pp. 134-147.
- APPLEBY, R. (2009). "The Spatial Politics of Gender in the EAP Classroom Practice", *Journal of English for Academic Purposes*, 82(2), pp. 100-110.
- CAMERON, D. (1990). *The Feminist Critique of Language: A Reader*. London: Routledge.
- CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- EHRlich, S. (1997). "Gender as Social Practice. Implications for Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), pp. 421-446.
- GAILEA, N. (2013). "A Study of Gender Equality Values-Based Cross Cultural Understanding in EFL Textbooks", en *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQUAE 2013)*. Accesible en la dirección: <google/92mKuc> [Acceso: 11/05/2017].
- GENHARD, J. G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- GHARBAVI, A., & MOUSAVI, S. A. (2012). "A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias as a Social Prominence in Iranian High School English Textbooks", *English Linguistics Research*, 1(1), pp. 42-49.
- GIASCHI, P. (2000). "Gender positioning in education: A critical image analysis of ESL texts", *TESL Canada Journal*, 18(1), pp. 32-46.
- GILES, C, GILES NOEL, C. & PHILLIPS, A. (2008). *Inside Book Publishing*. New York: Taylor and Francis.
- GILMORE, A. (2007). "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning", *Language teaching*, 40(02), pp. 97-118.
- GOLDSTEIN, B. & JONES, C. (2015). *Smart Planet, 1, 2, 3 & 4*. Cambridge: CUP.
- GRAHAM, A. (1975). "The making of non-sexist dictionary", en Thorne & Henely (eds.), *Language and Sex: Difference and Dominance*. Rowley M A.: Newbury House Publishers, pp. 57-63.

- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2005). “La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria”, *Porta Linguarum*, pp. 151-166.
- HARTMAN, P. L., & JUDD E. L. (1978). “Sexism and TESOL materials”, *TESOL Quarterly*, 12(4), pp. 383-393.
- HEROD, L. (2002). “Adult Learning: From Theory to Practice”. Accesible en la dirección: <goo.gl/zUi0Iv d2185ac4.pdf > [Acces o: 10/05/2017].
- HERRINGTON, J., & OLIVER, R. (2000). “An instructional design framework for authentic learning environments”, *Educational Technology Research and Development*, 48(3), pp. 23-48.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (Coord.) (1997). *Los temas transversales en la clase de inglés*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (2005). “Linking gender and second language education in a database”, *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 28, pp. 205-218.
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2014). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, 363, *Revista de Educación*, pp. 282-308.
- MOLINA, S. (1994). “Observaciones sobre el estado actual de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en textos de inglés”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 7, pp. 78-87.
- NORTON, B. (1997). “Language, Identity, and the Ownership of English”, *TESOL Quarterly*, 31, pp. 409-429.
- NORTON, B. AND PAVLENKO, A. (2004). “Gender and English Language Learners: Challenges and Possibilities”, en Norton & Pavlenko (eds.), *Gender and English Language Learner*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 1-14.
- OTLOWSKI, M. (2003). “Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks”, *Asian EFL Journal*, 5(2), pp. 1-15.
- PEACOCK, M. (1997). “The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners”, *ELT Journal*, 51(2), pp. 144-156.
- PENNYCOOK, A. D. (2008). “Multilithic English(es) and language ideologies”, *Language in Society*, 37, pp. 435-44.
- RASCÓN-MORENO, D. (2014). “Cross-curricular issues and published ELT materials in Spain”, *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 49, pp. 115-136.
- SCHIEFELE, U. (1991). “Interest, learning, and motivation”, *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 299-323.

- SUNDERLAND, J. (1992). "Gender in the EFL classroom", *ELT Journal*, 46(1), pp. 81-91.
- SUNDERLAND, J. (2000). "Issues of language and gender in second and foreign language education", *Language Teaching*, 33(04), pp. 203-223.
- WETZ, B & HALLIWELL, H. (2010). *English Plus 1, 2, 3 & 4*. Oxford: OUP.
- YOUNGS, C. S., & YOUNGS, G. A. (2001). "Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students", *TESOL Quarterly*, 35(1), pp. 97-120.



Nuestro agradecimiento a Roberto Celis y a Oxford University Press por su desinteresada colaboración.







