

CUADERNOS CANELA

<http://www.canela.org.es>

Volumen XX

La presente publicación ha sido posible gracias al apoyo del Programa "Baltasar Gracián" del Ministerio de Cultura de España

SALUDO

Estimados colegas, queridos amigos:

Este número de *Cuadernos CANELA* recoge los trabajos del vigésimo congreso de nuestra asociación, celebrado el 24 y 25 de mayo de 2008 en la Universidad Tokyo Keizai, en el campus de Kokubunji. Durante las sesiones del Congreso tuvimos ocasión de recordar la forma en que un grupo de académicos hispanohablantes y japoneses inició esta confederación, la única en Japón en el que el español es lengua obligada.

No es necesario extenderse sobre el valor y la diversidad de los trabajos que aparecen ahora en nuestros *Cuadernos CANELA*. Baste decir que todos podemos sentirnos orgullosos por la calidad de cada uno de ellos. Una novedad de esta entrega es que, además de las ponencias del Congreso mismo, se publica un informe que da cuenta de lo realizado en el taller de lectura de poesía, dirigido por el Profesor Alfredo López Pasarín-Basabe, y en el que otros miembros de CANELA han colaborado activamente.

Queremos agradecer aquí la gentileza y la generosidad de las autoridades de la Universidad Tokyo Keizai, sede del Congreso. Asimismo, debemos expresar nuestro reconocimiento a la Fundación “Baltasar Gracián” por el generoso aporte que nos permite solventar la edición del presente volumen.

Prof. Dr. Claudio A. Vásquez Solano
Presidente

CUADERNOS CANELA NÚMERO XX : ÍNDICE

CONFERENCIAS

- La implantación del Instituto Cervantes en Japón y el nuevo DELE de seis niveles
Víctor UGARTE 9
- La muerte de la literatura mexicana
Christopher DOMÍNGUEZ MICHAEL 15
- Una reflexión acerca de “lo indígena” en la historia de América: el caso de la conquista
y colonización en México
Yukitaka INOUE 19

ARTÍCULOS

Literatura

- El neopolicial en tres novelas de Díaz Eterovic
Milton AGUILAR 39
- Ise monogatari: ¿El buen amor japonés?*
Daniel ARRIETA 57

Pensamiento e historia

- El caballero de Olmedo y Japón
Fernando BLANCO CENDÓN 67
- Relación entre la industria henequenera en Yucatán y la reforma agraria de Lázaro
Cárdenas
Tatsuya YOSHINO 79

Metodología

- ¡No todo lo que brilla es oro! La fiabilidad de los resultados de la prueba oral en los
DELE
Abel CÁRDENAS 91
- Estrategias léxicas de estudiantes japoneses de español: reacciones de aprendientes de
nivel B1 ante la presentación y práctica de nuevas estrategias
María FERNÁNDEZ ALONSO 101
- ELE por contenidos a través de tareas aplicado al contexto universitario japonés
Leticia VICENTE-RASOAMALALA 113
- Los códigos pedagógicos de Bernstein y el tema del control en los enfoques
comunicativos en la adquisición de segundas lenguas
Arturo Javier ESCANDÓN GODOY 129

NOTAS

Encuentro con la poesía en dieciséis talleres

Marimar JORGE DE SANDE, Paula LETELIER, Cecilia SILVA 155

CONFERENCIAS

LA IMPLANTACIÓN DEL INSTITUTO CERVANTES EN JAPÓN
Y EL NUEVO DELE DE SEIS NIVELES
V́ctor UGARTE
Director del Instituto Cervantes de Tokio

EL INSTITUTO CERVANTES

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Cuenta con una sede central en Madrid y con una red de centros distribuida en diferentes países de los 5 continentes. Está previsto que para finales de 2008 contará con un total de 77 centros y aulas en todo el mundo.

Los objetivos y las funciones del Instituto Cervantes son las siguientes:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas co-oficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

EL INSTITUTO CERVANTES TOKIO

El Instituto Cervantes se instaló en Japón el 10 de septiembre de 2007, fecha de la apertura del centro de Tokio. La inauguración oficial de dicha sede será el 11 de noviembre de 2008 de mano de SS.MM los Reyes de España.

El centro de Tokio es el más grande de toda la red. Cuenta con un total de 18 aulas con una media de diez alumnos. Esto significa una capacidad para 12.000 alumnos al año. En la segunda planta se encuentran dos salas de exposiciones y el sexto piso alberga la Biblioteca “Federico García-Lorca” con capacidad para 40.000 volúmenes que estarán disponibles para el préstamo domiciliario a partir de la inauguración oficial. Además el centro acoge un auditorio para espectáculos y conferencias con una capacidad de 160 espectadores y el “Mesón Cervantes”, un restaurante especializado en comida española.

ACTIVIDAD CULTURAL

La Programación cultural del Instituto Cervantes Tokio está destinada tanto al público japonés como a los hispanohablantes en Japón.

Las actividades culturales cubren distintas áreas artísticas como el cine y audiovisuales; literatura y pensamiento; artes plásticas y arquitectura; música, teatro y danza; ciencia e historia. Es importante destacar la vocación del Instituto Cervantes por la promoción de la cultura en español, es decir, considerando todas las manifestaciones de toda comunidad hispanohablante. Esto supone multiplicar la diversidad y ofrecer conjuntamente una alternativa como lengua y cultura global común a más de cuatrocientos millones de habitantes de nuestro planeta.

La programación cultural, siguiendo estas pautas expuestas, pretende de forma preferente ofrecer el trabajo de nuevos creadores que no hayan sido presentados antes en Japón. Ofrecerá muestras de arte contemporáneo en diversos soportes como fotografía, pintura, moda o nuevos formatos como el videoarte.

Gracias a la posibilidad de proyectar cine en 35” en el auditorio, el cine será sin duda el protagonista de excepción. Se proyectarán muestras inéditas de cine de los primeros maestros y de los recién llegados. Asimismo, se hará especial hincapié en el cine latinoamericano.

La aventura del viajar contará con espacio importante que dará a conocer el patrimonio histórico español. Contaremos con jornadas de arte y arquitectura española.

Y La ciencia también habla español, por eso estará también presente en muchas manifestaciones, desde los hallazgos antropológicos hasta los descubrimientos más apasionantes.

El Instituto Cervantes quiere ser también un referente en cuanto a la promoción de las industrias culturales españolas en un empeño por abrir para ellas el mercado japonés en el que todavía queda un enorme camino por recorrer. En suma, decenas de actividades que nos permitan disfrutar de lo más contemporáneo en español sin olvidar a los clásicos.

ACTIVIDAD ACADÉMICA

Sin duda, la enseñanza del español es la columna vertebral del Instituto Cervantes. Las clases de español se iniciaron en octubre de 2007. Hasta el momento se han matriculado más de 1.600 alumnos. El objetivo a medio plazo es alcanzar de 5.000 a 8.000 alumnos al año. A largo plazo se espera conseguir 12.000 alumnos al año.

Desde su apertura, en el IC Tokio se ofrecen los 6 niveles de competencia lingüística recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, siguiendo las pautas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas publicado en el año 2000. Estos niveles son: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Estos niveles se dividen a su vez en 14 cursos que constan de 60 ó 30 horas lectivas cada uno.

El objetivo del Instituto Cervantes en su primer año ha sido orientarse hacia aquellas personas ya interesados en el español y su cultura. En las siguientes campañas de promoción se irán sumando nuevos colectivos que no hayan tenido antes contacto con el español. Por eso, hasta ahora los alumnos corresponden al perfil de estudiantes de lenguas extranjeras en Japón: casi un 75% de ellos son mujeres entre los 20 y los 45 años.

En el futuro se prevé llegar a muchos estudiantes que se encuentran fuera de las propias limitaciones de nuestro espacio físico. Para ello, el IC cuenta con el proyecto del Aula Virtual de Español (AVE), un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje del español. Dicha plataforma virtual está adaptando sus contenidos al japonés y estará disponible en el año 2009. Al mismo tiempo, el personal docente del centro aplicará los contenidos del AVE en las clases presenciales.

Al margen del español, en cuanto a las lenguas co-oficiales, en el mes de mayo de 2008 se han iniciado los cursos de catalán.

CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

De forma paralela a la enseñanza del español, el Instituto Cervantes se encarga de la administración de los DELE, los títulos oficiales de español lengua extranjera acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

El DELE tiene en Japón una gran presencia ya que es el país asiático con más candidatos. Sin embargo, todavía queda un gran camino por recorrer para poder extender esta certificación, la única reconocida en España y el único título homologable que puede obtenerse en Japón

En el año 2008 se realizarán tres convocatorias de examen: en mayo, agosto (convocatoria extraordinaria realizada por primera vez exclusivamente en Tokio) y en noviembre.

En las últimas convocatorias ha aumentado el número de candidatos examinados respecto a años anteriores. El IC Tokio tiene programado una estrategia de expansión del DELE a partir de la convocatoria de mayo de 2008.

Esta estrategia va ligada a la modificación de los niveles de los DELE aprobada por Real Decreto 1137/2002. A los diplomas actuales equivalentes a los niveles B1 (Inicial), B2 (Intermedio) y C2 (Superior) se sumarán los diplomas correspondientes a los otros niveles. El calendario de aplicación de los nuevos certificados es el siguiente:

A1: mayo de 2009	A2: mayo de 2010
B1: noviembre de 2010	B2: noviembre de 2010
C1: noviembre de 2010	C2: noviembre de 2010

El diploma de español nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier

lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas; para pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y sobre su vida diaria y para interactuar de forma elemental con hablantes, siempre que éstos hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a cooperar.

El diploma de español nivel A2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente en todo el ámbito hispánico, relacionadas casi siempre con áreas de experiencia que le sean especialmente relevantes por su inmediatez (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras y lugares de interés, ocupaciones, etc.); para realizar intercambios comunicativos sencillos y directos sobre aspectos conocidos o habituales y para describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como para satisfacer cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas

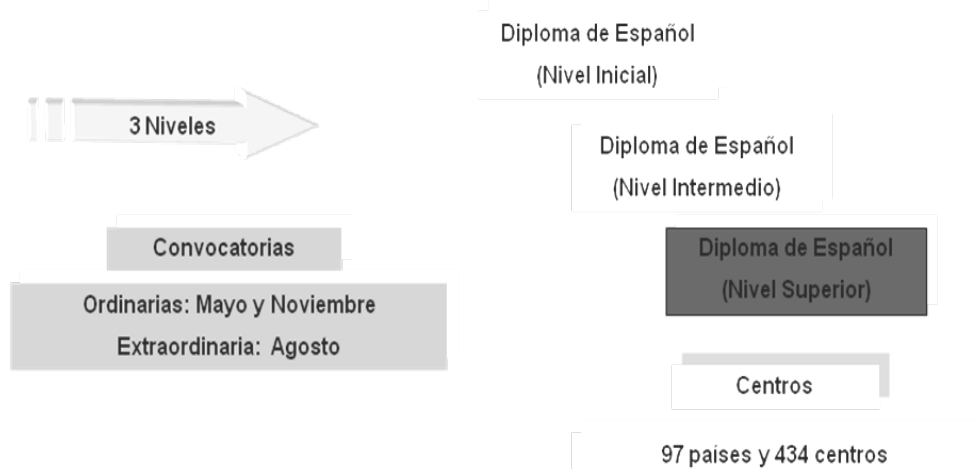
El diploma de español nivel B1 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender los puntos principales de textos orales y escritos en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, siempre que versen sobre asuntos conocidos, ya sean estos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana; para desenvolverse en la mayoría de las situaciones y contextos en que se inscriben estos ámbitos de uso y para producir asimismo textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones.

El diploma de español nivel B2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, incluso aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si tratan sobre áreas de conocimiento especializado a las que se ha tenido acceso; para interactuar con todo tipo de hablantes con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación no suponga esfuerzos por parte de ningún interlocutor, y para producir textos claros y detallados sobre asuntos diversos, incluidos los que suponen análisis dialéctico, debate o defensa de un punto de vista.

El diploma de español nivel C1 acredita capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse con soltura al procesar una amplia variedad de textos orales y escritos de cierta extensión en cualquier variante de la lengua, reconociendo incluso en ellos sentidos implícitos, actitudes o intenciones; para expresarse con fluidez, espontaneidad y sin esfuerzo aparente para encontrar siempre la expresión adecuada a la situación y al contexto, ya se encuentre éste enmarcado en el ámbito social, laboral o académico, y por tanto para utilizar el idioma con flexibilidad y eficacia, demostrando un uso correcto en la estructuración de textos complejos y en el uso de los mecanismos de organización y cohesión que permiten articularlos.

El diploma de español nivel C2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse en cualquier situación en la que se requiera comprender prácticamente todo lo que se oye o se lee, independientemente de la extensión de los textos, de su complejidad o grado de abstracción, del grado de familiarización con los temas que tratan, de la variedad de la lengua que empleen o de la necesidad de realizar inferencias y otras operaciones para conocer su contenido; para expresarse de forma espontánea con gran fluidez y una enorme precisión semántica y gramatical, lo que permite diferenciar matices de significado incluso en ámbitos académicos o laborales con un alto grado de especialización y de complejidad.

Además de la incorporación de los nuevos niveles se presentarán numerosas modificaciones fruto de la experiencia de los miles de exámenes en todo el mundo durante los últimos años que persiguen la excelencia en el DELE a nivel académico y a nivel logístico (reducción del tiempo de obtención del resultado y del título físico).



Los exámenes se llevarán a cabo en la red de centros de examen DELE. Actualmente es posible realizar los exámenes en Tokio, Kioto y Fukuoka. Uno de los objetivos primordiales del IC Tokio es expandir la red de centros examinadores. Por eso, desde la convocatoria de noviembre los exámenes tendrán lugar también en Osaka y, desde mayo de 2009 en Osaka y se espera la colaboración con más universidades en el futuro.

Colaboración con otras instituciones

El próximo año 2009 se iniciará la campaña de difusión para la extensión de las actividades del Instituto Cervantes en Japón, a través de convenios de colaboración con instituciones japonesas, de la programación de cursos para profesores en diferentes zonas de Japón y clases de tutoría en otras ciudades para profesores vía internet.

El Instituto Cervantes estará a la vanguardia de las relaciones bilaterales entre España y Japón. Se dará a conocer la realidad española que pueda convertirse en un referente en la cultura japonesa al mismo nivel que otros países europeos que llevan décadas de ventaja.

Todo ello deberá ayudar en la consolidación de la MARCA ESPAÑA y por tanto al incremento de las exportaciones españolas a Japón. Se creará un Comité de Mecenazgo en el que estén presentes empresas españolas, japonesas y latinoamericanas. Para ello se ofrecerá un programa de contraprestaciones del que el patrocinador podrá beneficiarse.

El IC trabaja conjuntamente con la embajada de España en Tokio, el ICEX (Instituto Español de comercio Exterior) y el Gobierno español. Es por tanto realista ver al Instituto Cervantes como una herramienta que ayude a la política comercial exterior de España así como a los sectores turísticos. Asimismo, el IC habrá de servir para el incremento de la presencia japonesa en España puesto que será un centro impulsor de de propuestas y proyectos.

En definitiva, el IC Tokio pretende provocar un punto de inflexión en la imagen de la lengua española y de la cultura en español que marque un nuevo rumbo que además permita una permeabilidad de las actividades generadas desde el Instituto Cervantes hacia los habitantes de la ciudad. Una imagen ajustada la realidad cultural y científica de la España actual, octava potencia económica mundial y en la vanguardia de la cultura y políticas sociales. Un país en el que la diversidad e interculturalidad son ahora un activo más que se suma a una herencia cultural de las más importantes del mundo.

A todos, ¡Bienvenidos al Instituto Cervantes Tokio!

LA MUERTE DE LA LITERATURA MEXICANA

Christopher DOMÍNGUEZ MICHAEL¹
chdominguez@letraslibres.com

Toda literatura está sujeta al devenir de los ciclos históricos y la crítica debe aprender a estudiarlos mediante el ritmo de la larga duración. Hay ciclos largos que pareciendo imperturbables, no lo son, como el de la literatura francesa que, tras dominar Occidente desde el siglo XVIII, entró en decadencia a mediados del XX. Esto a los franceses no les preocupa, y hacen bien en no preocuparse, pues la memoria histórica indica que un próximo Baudelaire, Proust o Céline nacerá tarde o temprano. Otros ciclos, como el de la lengua inglesa, han cambiado de eje en varias ocasiones: hacia los Estados Unidos a partir de la publicación de *Moby Dick* en 1851 y hacia los escritores de la antigua Commonwealth desde hace unas décadas.

La literatura latinoamericana tuvo su esplendor durante la segunda mitad del siglo XX, como le ocurrió a la novela rusa exactamente un siglo atrás. Las brasas de aquella hoguera alumbrada por los nombres de Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Octavio Paz, se están apagando y, al hacerlo, pasan a integrarse a las constelaciones del canon, en el firmamento de la literatura mundial. Es previsible que, en las próximas décadas, no aparezcan obras de la envergadura de las de Juan Rulfo, José Lezama Lima, Joao Guimaraes Rosa o Gabriel García Márquez y es justo que así sea pues ninguna cultura tiene por qué librarse de los placeres del estancamiento o de la decadencia, como bien saben los franceses.

Esta proyección, desde luego, no tiene por qué gustarle a todos los escritores latinoamericanos que, nacidos después del boom de los años setenta (que solo fue la punta mediática de un sustrato cultural riquísimo), se sienten fatalmente condenados a peregrinar en los ya canónicos “cien años de soledad”. Y esa peregrinación implica, a su vez, cancelar la identificación romántica entre cultura y nación, misma que convertía al escritor latinoamericano en una suerte de embajador ontológico de su país, destinado a explicar los misterios esotéricos de México, del Perú, de Colombia, al público europeo. Es hora de asumir que la fiesta terminó y que el precio de haber ganado un lugar en la literatura mundial se traduce en el fin de nuestra excepcionalidad y de los fueros exóticos que el realismo mágico conllevó. Hoy un escritor mexicano o colombiano tiene la misma oportunidad sobre la tierra —para seguir parrafaseando a García Márquez, nuestro Homero— que un escritor checo o

¹ Christopher Domínguez Michael (Ciudad de México, 1962) es uno de los críticos literarios más influyentes de América Latina. Sus libros más recientes son *Vida de fray Servando* (2004), *Diccionario crítico de la literatura mexicana, 1955–2005* (2007) y *La sabiduría sin promesa. Vida y letras del siglo XX* (2001 y 2009). Este ensayo se publicó en francés en la *Nouvelle Revue Française* en mayo de 2005.

irlandés, para insistir en otras periferias que, como la latinoamericana, acabaron por ocupar el centro.

La extinción de las literaturas nacionales, al menos en América Latina, no será desde luego un proceso natural ni lineal. Implica la desmantelación de un concepto firmemente establecido en la academia, en la opinión pública, en el espíritu de muchos escritores aun ligados sentimentalmente al nacionalismo cultural. Contra lo que suele pensarse en el extranjero (y en México mismo), ese proceso arranca con el siglo XX: la tradición cosmopolita es la tradición central –aunque no la única– de la literatura mexicana moderna.

Las grandes figuras literarias de la centuria pasada creyeron en la refundación de México como un sitio de encuentro entre la modernidad y la tradición, el norte y el sur, el este y el oeste. Desde posiciones como el clasicismo a ratos maurrasiano de Alfonso Reyes, la devoción por la *Nouvelle Revue Française* (NRF) de Jorge Cuesta, el surrealismo heterodoxo de Paz o el comunismo disidente de José Revueltas, todos concurren a la noción de América Latina como el extremo occidente, extensión crítica, por fuerza excéntrica, de la civilización occidental, desde 1521. En ellos se inicia, a través de distintos niveles, el abandono y la crítica de los conceptos clave del nacionalismo romántico y sus perdurables manías identitarias.

Esa huella de fundación es visible en la narrativa (en la poesía la emancipación se remonta al modernismo finisecular) que se empieza a escribir en el México de los años setenta. Narradores como Salvador Elizondo y Alejandro Rossi (nacidos en 1932) se desplazan por la literatura mundial con absoluta libertad, viajando indistintamente hacia el mundo de los suplicios chinos o regresando a las raíces del caudillismo hispánico; un Sergio Pitol (1933) hace suya la literatura centroeuropea, lo mismo que otros escritores que como Juan García Ponce (1932–2003), Hugo Hiriart (1942) y Fabio Morábito (1955) corroborarán en sus obras un fenómeno del cual Borges es el epítome: el cosmopolitismo latinoamericano como una de las grandes escuelas del siglo.

Con esos antecedentes no sorprende (o no debería sorprender) que autores más jóvenes, como Pablo Soler Frost (1965), Jorge Volpi (1968) o Ignacio Padilla (1969) decidan libremente, entre los reinos de la imaginación, si quieren escribir sobre México, la bomba atómica, el estructuralismo francés o regresar a los enigmas del imperio austrohúngaro (que tuvo además su episodio mexicano con el emperador Maximiliano). Es faltar gravemente a la verdad decir, como lo hacen no pocos periodistas mal preparados y algunos académicos de bajo perfil, que con éstos nuevos escritores se han abandonado los mitos del nacionalismo: la historia de la literatura mexicana, debo insistir, ha sido en buena medida la crónica de una ansiedad universalista.

Entre estos nuevos escritores que he llamado exotistas (a la manera de Victor Segalen) destacan Padilla, autor de *Amphytrion* (2000) y Soler Frost. Éste último es el joven padre de esa tendencia, autor que cultiva la literatura entomológica (Oriente de

los insectos mexicanos, 1996), la novelaría bizantina (*Legión*, 1992), la meditación del alpinista (*Cartas de Tepoztlán*, 1997), formas personalísimas de la novela histórica (como en la trilogía compuesta por *La mano derecha*, *Malebolge*, *Edén y 1767*), así como en cuentos que devienen en tratados de jardinería que le hubieran, quizá, interesado al príncipe de Ligne o en su reciente *road novel*, *Yerba americana* (2008). José Manuel Prieto (1962), es otro caso de interés: un cubano naturalizado mexicano que vivió en la antigua URSS y a quien se le puede localizar en el universo de Nabokov, como ocurre con *Livadia* (1999), su novela más traducida.

Pero no todos los nuevos escritores de México practican el exotismo, hablando de la Viena de Francisco José o de La Sorbona de 1968 con la misma legitimidad con la que J.M.G. Le Clézio escribe sobre los sueños en el mundo precortesiano, la conquista de Michoacán en el siglo XVI o sobre Frida Kahlo y Diego Rivera. Algunos otros, como Eduardo Antonio Parra (1965), un cuentista excepcional, toca (y trastoca) los viejos temas recurrentes de esa cicatriz (como la ha llamado Carlos Fuentes) que une y separa a México de los Estados Unidos. Realista más o menos tradicional, autor de libros de cuentos como *Los límites de la noche* (1996) y *Tierra de nadie* (1999), se inmiscuye donde quiera que huelga a dolor humano y su precisión prosística le permite reelaborar algunos que parecían condenados a la nota roja. Últimamente ha incursionado en la novela histórica, con *Juárez. Rostro de piedra* (2008).

La más insoportable violencia latinoamericana también es la materiada aludida en *Perros héroes* (2003), de Mario Bellatin, nacido en México en 1960 pero formado en el Perú y un escritor que en *Salón de belleza* (1995) logró una fascinante metáfora sobre las enfermedades terminales. La *Obra reunida* de Bellatin apareció en 2005. Abundantes son, a su vez, los recursos narrativos a los que recurre Cristina Rivera Garza (1963), mexicana formada en ese México paradójico y extraterritorial que se despliega sobre los Estados Unidos, autora de una buena novela sobre la reclusión psiquiátrica (*Nadie me verá llorar*, 2000) y de un inquietante relato fantástico (*La cresta de Ilión*, 2003), reflexión sobre el cuerpo que es al mismo tiempo la búsqueda de una escritora olvidada. En *Ningún reloj cuenta eso* (2002), Rivera Garza prueba su talento en el cuento, tradición venerable en la literatura mexicana. Otros libros suyos, más recientes, son *La muerte me da* (2007) y *La frontera más distante* (2008).

Al repasar a algunos de los nuevos autores mexicanos caigo en la cuenta de que la naturaleza extraterritorial de su obra, aunque está en el gusto de quienes los hemos seguido, no fue hecha de manera deliberada, lo que probaría, una vez más, la profundidad del diálogo cosmopolita entre los escritores mexicanos, eco de una modernidad ya casi centenaria, aquella que marcó el encuentro entre Alfonso Reyes y Valery Larbaud, entre el surrealismo y la poesía latinoamericana o, inclusive, el descubrimiento de los textos sapienciales mayas, presentados en Francia por Miguel Ángel Asturias. Salvo en el alma envenenada de racismo invertido de algunos

profesores, no existe, ni ha existido jamás, en México ni en el resto de América Latina, una “literatura poscolonial”.

La literatura latinoamericana, durante el siglo XX, se reintegró, con toda la capacidad de distanciamiento que impone la periferia, a esa historia común azarosamente interrumpida por la decadencia cultural del imperio español iniciada en el siglo XVII. Concluida esa reintegración a las letras de América Latina (y en este caso a la literatura mexicana), les ha tocado morir para seguir existiendo como una escuela en el seno de la literatura mundial. En cuanto a las fallidas encarnaciones del alma nacional, uno de los sueños menos felices (y de consecuencias históricas más truculentas) del romanticismo, muchas literaturas seguirán muriendo gracias a sus transformaciones mestizas.

La narrativa (y la poesía) latinoamericana, además, se benefician de una globalización cultural que, permitiéndonos abandonar la noción romántica de literatura nacional, nos devuelve, con más ganancias que pérdidas, al universalismo de las Luces. En ese contexto, en un mundo donde las lenguas se expanden, el español vuelve a ser, como lo fue en los siglos de oro, uno de los idiomas más hablados y leídos del planeta. A ello hay que sumar la velocidad con la que viajan, a principios del siglo XXI, la letra y la imagen, de tal forma que la educación sentimental de un joven escritor de nuestra época es la misma en México D.F. que en Los Ángeles, Buenos Aires o Managua, para hablar solo de una ecumene latinoamericana con profundidad en los Estados Unidos. Cada día es más difícil diferenciar entre sí a las viejas literaturas nacionales que componen América Latina en la medida en que sus escritores comparten el mismo horizonte civilizatorio. Las diferencias idiomáticas, históricas y políticas solo prueban la riqueza del acervo común. Sin lugar a dudas el mercado editorial predica la uniformidad y castiga, más que nunca antes en la historia del libro, la dificultad intelectual y el riesgo formal. Pero la verdadera literatura tiene horror a la uniformidad; esta es una pretensión propia de sociólogos de la cultura que, como, muchos editores, ignoran lo que el escritor solitario sabe, que la obra artística siempre será única e intransferible, hija del genio individual.

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE “LO INDÍGENA” EN LA HISTORIA DE AMÉRICA: EL CASO DE LA CONQUISTA Y COLONIZACIÓN EN MÉXICO*

Yukitaka INOUE
takaio@isc.senshu-u.ac.jp

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre cómo concebir “lo indígena” al pensar en la historia general de México, de Hispanoamérica o de toda América. Sin caer en una reflexión demasiado filosófica, comenzaremos con casos concretos, limitando para ello tanto temporal como geográficamente el objeto de estudio. Trataremos los casos de la conquista española y de la época colonial en el área central de México, es decir, el Valle de México y sus alrededores. El primer caso que veremos es el de la conquista de México en relación con la situación política autóctona. El segundo será de la época colonial: el de algunos “cronistas indígenas” o descendientes de indios nobles que escribieron obras históricas bajo el dominio español. Después de revisar y estudiar estos casos, se cuestionará que la visión generalmente aceptada de “españoles *versus* indios”, “lo occidental contra lo indígena”, etc. no es nada suficiente sino que ha simplificado demasiado las cosas, generando la imagen del estereotipo o prototipo indígena; y que tal visión tradicional no explica bien varios aspectos de la realidad histórica.

EL ORDEN POLÍTICO INDÍGENA Y LA CONQUISTA DE MÉXICO

La conquista de México

Lo que llamamos generalmente conquista de México es la guerra militar que ganaron los conquistadores españoles contra el llamado “Imperio Azteca”¹. Primero resumimos brevemente esa historia.

En noviembre de 1518 unos 500 hombres dirigidos por el conquistador extremeño Hernán Cortés partieron de Cuba; después de navegar por las costas de lo que es la Península de Yucatán y el Golfo de México, arriban a Veracruz en abril del año siguiente. Recibidos por Moteuczoma Xocóyotl (conocido comúnmente como Moctezuma II), entran en la gran capital, Mexico-Tenochtitlan, situada en medio del lago de Tetzoco. No obstante, a causa de una matanza provocada por Pedro de

* Quisiera expresar mis agradecimientos a varias personas, entre las cuales especialmente al Dr. Claudio Vásquez, presidente de CANELA, y a sus miembros por haberme dado la oportunidad de esta conferencia; al profesor Aurelio Asiain, quien amablemente revisó mi texto; al Dr. Federico Navarrete, quien a través del continuo intercambio académico me estimuló las ideas básicas de esta reflexión.

¹ Como lo señalaremos más adelante, hay que tener en cuenta la ambigüedad e impropiedad del término “azteca”.

Alvarado en la ausencia de Cortés, en la fiesta de Tóxcatl en mayo de 1520, y por la fuerte resistencia de los mexicas que siguió a este suceso, los españoles tuvieron que huir de la ciudad (esto lo llamaron los españoles “Noche Triste”). Murieron varios soldados y hubo muchos heridos tanto entre los mexicas como en el ejército español. Los de Cortés se retiraron hasta Tlaxcala, en donde se recuperarían y prepararían para el nuevo ataque. Así, a finales de abril de 1521, comenzaron a atacar nuevamente la metrópoli mexica y, tras un cerco de unos tres meses, finalmente ganan la guerra, capturando al rey (*tlatoani*) Cuauhtémoc el 13 de agosto.

Este es un resumen típico de la historia de la conquista de México. Fue una de las conquistas españolas en tierras americanas que sucedieron relativamente en corto tiempo, sin violentas resistencias repetidas como las que ocurrieron en algunas otras regiones.²

¿Cuáles fueron las causas por las que los españoles de Cortés ganaron esta guerra? Se ha hablado de varios factores, entre los cuales están el efecto de las epidemias traídas del Viejo Mundo; la diferencia o supremacía tecnológica (armas de fuego, caballos, etc.) de los españoles; el pensamiento escatológico del pueblo azteca; la táctica del capitán extremeño; la cobardía de Moteuczoma, etc.

Sin embargo, la mayor causa de la victoria de los de Cortés estuvo en la situación política de México de aquel entonces y a que en ella Cortés jugó el papel esperado por otros indígenas. Para aclararlo, será necesario comprender la situación política antes de la llegada de los españoles, especialmente del periodo posclásico tardío (1150-1521).

La hegemonía política y los variados grupos en el centro de México

Los mexicas –mal llamados aztecas–, según contaban ellos mismos, habían salido del lejano lugar de origen³ y peregrinaron el largo camino hasta llegar al Valle de México hacia el siglo XIII. Según esa historia “oficial”, los mexicas fundaron su ciudad en el año de *ome calli* (“2-casa”, equivalente a 1325 ó 1345). En aquel entonces, los mexicas no eran sino simplemente un grupo más en el mapa político de la región.

Aquí será conveniente revisar de manera general el modo de entidades políticas de esta región. La base era la ciudad o pueblo (*altépetl*) y cada una de ellas tenía un rey (*tlatoani*). Una ciudad fuerte tenía bajo su dominio a otras ciudades o pueblos, las cuales muchas veces seguían contando con su propio rey aun después de ser subordinadas. Los mexicas llegaron a tener su gobierno propio (*tlatocáyotl*) unas décadas después de la fundación de Tenochtitlan. Sin embargo, al principio vivían bajo el poder de los tepanecas de Azcapotzalco, que tenían mucho poder en esa época.

Las ciudades poderosas del Valle de México de entonces eran Azcapotzalco

² Así fue, por ejemplo, la conquista del norte de México.

³ Comúnmente se le conoce con el nombre de Aztlan, aunque existen fuentes que dan otros nombres como Culhuacan o Chicomóztoc.

(actual Azcapotzalco en México, D.F.) y Tetzco de los acolhuas (actual Texcoco, en el Estado de México). Con el tiempo, Azcapotzalco fue ganando su hegemonía. En la primera mitad del siglo XV, al suceder Maxtla el trono azcapotzalca después de la muerte de Tezozómoc, el control que ejercía Azcapotzalco llegó a su punto máximo.⁴ Tanto el rey (*tlatoani*) de Tenochtitlan, Chimalpopoca, como el de Tetzco, Ixtlilxóchitl, fueron asesinados por los tepanecas de Azcapotzalco. La hegemonía de esta ciudad se veía muy obvia; esto, desde luego, con el descontento de otros grupos vecinos.

Más o menos, ésta es la situación política del Valle de México hasta las primeras décadas del siglo XV. Precisamente en estas circunstancias los mexicas de Tenochtitlan se asociaron con los acolhuas de Tetzco, para atacar a Azcapotzalco en 1428. Tras la victoria en esta guerra, ambas ciudades forman una alianza, invitando a una tercera ciudad, Tlacopan (actual Tacuba en México, D.F.). Este es el comienzo del llamado “Imperio Azteca”, que en realidad no era un imperio, sino una Triple Alianza (llamado en náhuatl *excan tlatoloyan* “mando de tres lugares”). El cronista Alonso de Zorita dice lo siguiente al hablar del poder de las tres ciudades:

En México y en su provincia había tres Señores principales, que eran el Señor de México [Mexico-Tenochtitlan] y el de Tlezcuco [Tetzco] y el de Tlacopan, que ahora llaman Tlacuba. [...] Al Señor de México habían dado la obediencia los Señores de Tlezcuco y Tlacuba en las cosas de guerra, y en los demás eran iguales, porque no tenía el uno que hacer en el señorío del otro, aunque algunos pueblos tenían comunes é repartían entre sí los tributos, los de unos igualmente, y los de otros se hacían cinco partes; dos llevaba el Señor de México y dos el de Tlezcuco y uno el de Tlacuba.⁵

En otros términos, Tenochtitlan no era la única capital, sino que la capital *eran* estas tres ciudades. El rey mexica no era el supremo rey ni emperador, sino que la entidad estatal se constituía a base de estas tres ciudades, con un “rey” en cada una.

El origen de tal idea de tres cabeceras como centro político se remonta, por lo menos, a algunos siglos antes. Este tipo de orden político parece haber sido muy común entre varios pueblos mesoamericanos del Posclásico. Se trataba de una tradición política que no permitía la hegemonía de un solo grupo o una sola ciudad-estado. Según se corrobora de algunas fuentes, antes de la alianza de Tenochtitlan–Tetzco–Tlacopan, existían otras triple alianzas. Tula (o Tollan) —conocido como capital del “Imperio Tolteca”— incluso parece haber sido miembro de tal alianza. Conforme a Chimalpain, en el siglo IX se formaron una triple alianza de Colhuacan (Culhuacan)– Tollan (Tula)–Otompan (Otumba); y en 1047 se sustituyeron

⁴ Tezozómoc murió por 1426 y su hijo Quetzalayatzin sucedió el trono. Pero el gobierno de este último solo duró unos meses porque su hermano Maxtla le arrebató el mando. Barlow, *Obras...*, 1990, p. 59.

⁵ Zurita, “Breve relación...”, 1941, p. 74.

dos de estas tres ciudades y se quedó como una nueva alianza de Colhuacan–Cohuatlichan (Coatlinchan)–Azcapotzalco.⁶ Los *Anales de Cuauhtitlan*, por su parte, menciona que Tollan fue miembro de una alianza y que después Colhuacan, Coatlichan y Azcapotzalco formaron otra “audiencia”.⁷

Regresemos a la Triple Alianza de Tenochtitlan–Tetzcoco–Tlacopan. Como vimos en el pasaje citado, el poder de las tres ciudades eran iguales, es decir, sin poder supremo en ninguna de ellas. Además, cada ciudad parece haber tenido su significado propio dentro de su cosmovisión. López Austin, especialista mexicano en el tema, señala que cada una de estas tres ciudades equivalía conceptualmente a los tres niveles horizontales del mundo (Láminas I y II).⁸

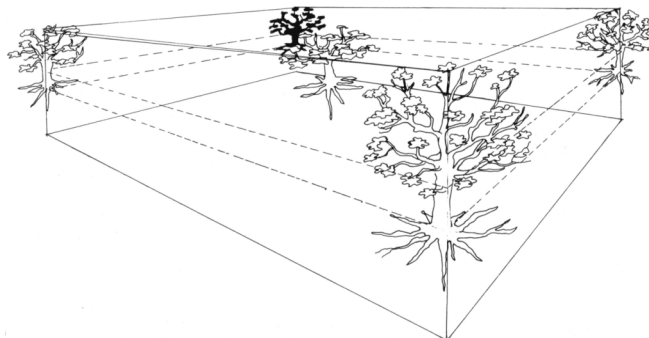


Lámina I: Los tres niveles del mundo con cinco árboles cósmicos
(Fuente: López Austin, “La cosmovisión mesoamericana”, 1996, p. 490)

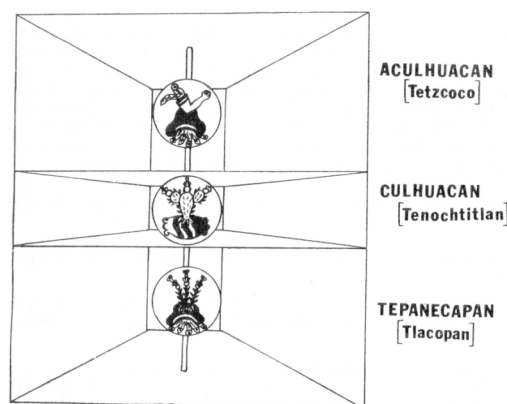


Lámina II: Tetzcoco, Tenochtitlan y Tlacopan, correspondientes a los tres niveles del mundo
(Fuente: López Austin, “El dios enmascarado...”, 1985, p. 279)

⁶ Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, *Memorial breve...*, 1991, pp. 12 y 14.

⁷ Feliciano Velázquez, *Códice Chimalpopoca*, 1992, p. 63.

⁸ López Austin, “El dios enmascarado...”, 1985, pp.278-280.

Por otra parte, sea lo que fuere al principio, es también verdad que el poder de los mexicas de Tenochtitlan iba aumentando con el transcurrir del tiempo. Al entrar en el siglo XVI, después de varias décadas desde la formación de la alianza y poco antes de la llegada de los españoles, los mexicas eran mucho más poderosos que al principio. Esta tendencia especialmente se vio de manera muy clara en el reinado de Moteuczoma II. El florecimiento de Tenochtitlan llegó a su máximo esplendor. Las fronteras de sus dominios llegaron a lo más extendido: aun a mil kilómetros de distancia, se encontraba Soconusco (Xoconochco) bajo su dominio. Los reyes mexicas no fueron llamados simplemente *tlatoani* sino que se habían convertido en la figura casi divina de *huey tlatoani* (“gran rey”).

A pesar de ello, debemos recordar que había mucho descontento entre varios grupos tanto subordinados como vecinos independientes. Había rebeliones constantes en las tierras una vez conquistadas. Tlaxcala (*Tlaxcallan*) era una de las entidades políticas más importantes no sometidas, cuya ayuda al ejército español fue decisiva en la guerra de la conquista. Los de Tetzaco también sentían disgusto: en 1516, Cacama, que era sobrino de Moteuczoma, fue instalado como rey de Tetzaco, aunque había tetzacocanos a favor de otros posibles sucesores.

Cabe decir que lo que sucedió en el tiempo de la conquista española fue, hasta cierto grado, repetición de lo que había pasado casi un siglo antes. En la década de 1420, el poder de Azcapotzalco ya era demasiado grande, contra el cual se reunieron los grupos vecinos oponentes. Los mexicas fueron, junto con los tetzacocanos, los que dirigieron contra Azcapotzalco a los demás grupos descontentos. Luego, un siglo después, alrededor de 1520, los españoles, contra la hegemonía de los mexicas, jugaron el mismo papel que los mexicas habían desempeñado en contra de Azcapotzalco. Tal vez Cortés no entendiera tan profundamente el significado de su actuación. Pero, de cualquier modo, Cortés tuvo éxito en reunir los grupos indígenas descontentos. Los tlaxcaltecas, los de Cholula, Xochimilco, Chalco, Tetzaco, etc. se unían al ejército de Cortés. Acaso ellos hubieran considerado a Cortés como un tipo de salvador, igual que los participantes de la guerra contra Azcapotzalco habrían visto como tales a los reyes de Tenochtitlan y de Tetzaco. Sin embargo, los indígenas tampoco entendían bien el intento de Cortés ni lo que resultaría de esa victoria.

¿Quiénes son “los vencidos”?

Tras observar la situación política antes y al tiempo de la conquista española, nos surge una pregunta. ¿Quiénes son “los vencidos” en aquella guerra contra los mexicas de Tenochtitlan? Los de Tlaxcala, por ejemplo, fueron “ganadores” en ella. La famosa “Malinche” o Malintzin (Doña Marina) participó también en el ejército triunfante.

En una visión muy común y generalizada se considera que los indios son los vencidos. Los tlaxcaltecas –y lo mismo pasa a Malintzin– han sido vistos como

“traidores”, porque, siguiendo la idea mencionada, los indios “normales” son los vencidos. Bajo esa mirada ellos no son “normales”.

Sin embargo, al tomar en cuenta la situación política indígena desde antes del arribo de los españoles, podemos calificarlos de otra manera. Ellos eran posibles protagonistas para un nuevo orden a la caída de Tenochtitlan, y sus actuaciones se basaban en las ideas políticas tradicionales. El único —y, desde luego, sumamente grave— punto que ellos no esperaban y desconocían era que ya no habría un gobierno tradicional indígena de alianzas (*excan tlatoloyan*), sino un orden totalmente distinto: la dominación española.

LOS INDÍGENAS EN LA ÉPOCA COLONIAL

Ahora pasemos al segundo caso: el de los llamados “cronistas indígenas” que escribieron obras sobre la historia indígena ya en la época colonial. Primero haremos una breve descripción del contexto histórico de los indios nobles después de la conquista y luego veremos las obras de dos cronistas en particular: Hernando de Alvarado Tezozómoc y Domingo Chimalpain.

La nobleza indígena después de la conquista

La nobleza a que pertenecían los gobernantes indígenas no desapareció al día siguiente de la conquista española. Por un lado, la corona española intentó utilizar esta clase social para la dominación de la muchedumbre indígena. Por otro, la nobleza mesoamericana también intentó sobrevivir y seguir guardando sus privilegios. Tal situación duró algunas décadas después de la conquista. En lo que toca a la zona que estamos viendo, a partir de mediados del siglo XVI, cuando se introdujo el sistema español de cabildos, ellos comienzan a perder sus derechos adquiridos. Los sucesores del “rey” (*tlatoani*) pudieron quedarse como gobernador de la ciudad o pueblo hasta su muerte; con el tiempo el cargo ya no era vitalicio; después, ni pudo estar en ese cargo sino que las autoridades virreinales comenzaron a designar las personas (a veces mestizas) fuera de su comunidad.

Así surge la crisis de la nobleza indígena. Antes de la llegada de los españoles eran los dominadores; hasta hace unas décadas después de la conquista podían gobernar por lo menos su pueblo. Ahora iban a ser despojados de sus privilegios y a ser excluidos de la política local.

Por otro lado, después de la conquista española, la conversión de los indios al catolicismo avanzó muy rápido, especialmente en el área de la que estamos hablando. Muchas veces los hijos de la nobleza indígena fueron los que promovieron la cristianización. No solo adquirieron la identidad de católicos sino al mismo tiempo absorbieron varios elementos culturales europeos, entre ellos, la escritura alfabética. Siguió usándose la antigua escritura pictográfica, pero aumentó la importancia del

alfabeto. A veces escribieron en sus propias lenguas con esas letras; otras veces escribieron en la lengua de los conquistadores, es decir, en castellano y, en algunos casos, en latín.

De esta manera, desde la segunda mitad del siglo XVI hasta principios del XVII, se escribieron varias “crónicas indígenas”, y se registraron discursos históricos que intentaban la reivindicación de grupos, familias o personas de la estirpe noble india.

La identidad mexicana y la nueva religión según la Crónica mexicáyotl

La interpretación de la historia que presentan esos “cronistas indígenas” es sumamente interesante. Al experimentar la crisis de la nobleza autóctona, sus miembros veían la necesidad de recuperar sus privilegios y estatus en la sociedad indígena. Para reclamar sus derechos frente a los españoles, intentaron recurrir a la historia de sus ancestros. No obstante, mostrar simplemente la grandeza del pasado no era tan efectivo, dado que sus antepasados eran paganos, a saber, creyentes de la religión “diabólica”. De ahí, trataron de encontrar alguna concordancia con el cristianismo que era ya dominante en su época. De esto, veremos el ejemplo de la *Crónica mexicáyotl* de Hernando de Alvarado Tezozómoc (Lámina III).⁹

Tezozómoc es descendiente de la casa real mexicana. Es hijo de un gobernante poscortesiano (jefe gobernador) de Tenochtitlan. Parece haber nacido poco después de la conquista y haber aprendido por su cuenta el alfabeto y el español, y dejó una obra —la *Crónica mexicana*— en español y otra —la *Crónica mexicáyotl*— en náhuatl.

Al principio de esta última, se encuentra el siguiente pasaje:

Y esta relación, este escrito, de consulta de lo antiguo sobre México, lo hemos heredado. Este discurso es efectivamente nuestro legado. Así que también, al morir nosotros, una vez más lo legaremos a nuestros hijos, a nuestros nietos, a nuestra sagre, a nuestra nobleza, a quienes saldrán de nosotros; de esta manera ellos también lo guardarán para siempre [...].¹⁰

Así, el autor declara que intenta dejar escrita la historia mexicana heredada de generaciones anteriores.

⁹ En realidad hay discusión acerca de la autoría de esta obra. Romero Galván sugiere que Alonso Franco fue también autor. Por otra parte, Chimalpain interviene como copista al discurso de esta obra. Romero Galván, *Los privilegios perdidos...*, 2003, pp. 147-148; Anderson y Schroeder, *Codex Chimalpahin*, 1997, pp. 8-10.

¹⁰ Alvarado Tezozómoc, *Crónica mexicáyotl*, 1992, p. 6. En adelante, es mía la traducción de los pasajes citados del texto náhuatl.



Lámina III: Alvarado Tezozómoc, según una pintura mural
(Fuente: Foto tomada por el autor)

De hecho, la historia que nos cuenta Tezozómoc es el glorioso pasado de la nobleza mexicana. Sin embargo, la gloria del pasado prehispánico comprendía un problema muy grave: según el criterio religioso de la época cuando se escribía la obra, los habitantes prehispánicos no fueron sino gentiles, ignorantes de la verdadera fe. Por lo tanto, era inevitable que Tezozómoc explicara y legitimara la historia mexicana en términos católico-cristianos. En su obra escrita en español, encontramos vocablos típicos como: ídolo, demonio, gran brujo, al mencionar al dios tutelar mexicano Huitzilopochtli.¹¹ La *Crónica mexicáyotl* también lo llama *tlápic téotl*, “dios falso”.¹²

Como hemos mencionado, los mexicanos habían venido desde el lejano lugar de origen y en ese viaje fue Huitzilopochtli quien los guió hasta su asentamiento final, el islote dentro del lago de Tetzoco donde construirían la gran Tenochtitlan.

Pero, según Tezozómoc, Huitzilopochtli no era sino “diablo”. Si este dios patrono de los mexicanos era diablo, la migración de los mexicanos no podía ser más que un viaje de unos hombres engañados por el diablo.

Esto pudo resolverse con la intervención del Dios cristiano en la historia prehispánica. En la *Crónica mexicáyotl* la migración mexicana cobraría el siguiente sentido:

[...] el altísimo, infinito, inacabable, imperecedero, divinísimo *Dios* quiso
[...] que ellos ya salieran de su morada, que vinieran a extenderse aquí
[...]. Entonces estará, vendrá, se establecerá en su tiempo la verdadera

¹¹ Alvarado Tezozómoc, *Crónica mexicana*, 1997, pp. 67, 68, 74.

¹² Alvarado Tezozómoc, *Crónica mexicáyotl*, 1992, p. 13.

luz. Entonces les visitarán los *españoles*, cuando vengan a cambiarles vida, entonces se salvarán con éxito sus espíritus, sus *ánimas*.¹³

Así, la salida de los mexicas desde Aztlán fue por la voluntad de Dios, quien consideraba que ellos llegarían a conocer el catolicismo a la venida de los españoles. De esta manera, vemos que los mexicas, según intenta relatar esta *Crónica mexicáyotl*, eran aquel glorioso y poderoso grupo gobernante y, al mismo tiempo, gente incluida en el plan del Dios cristiano. En otras palabras, en esta historia, se ve la compatibilidad de dos elementos, que son, a primera vista, contradictorios: el seguir narrando la historia mexica, es decir, conservar la identidad mexica; y reconocer la realidad del dominio español, o sea, escribir la historia como buen cristiano.

La identidad múltiple de Chimalpain

Ahora veamos otro ejemplo, el de Domingo Chimalpain, cuya identidad es sumamente interesante. Chimalpain es descendiente de la nobleza indígena de Chalco, región sureña del Valle de México, y vivió la mayor parte de su vida en la capital virreinal, ciudad de México, sirviendo a una iglesia. Dejó varios escritos principalmente en náhuatl en la primera mitad del siglo XVII.

Aquí observaremos la identidad de Chimalpain a base de una lectura de sus obras. Nosotros, hombres de los siglos XX y XXI, muchas veces queremos fijar y precisar la identidad de una persona. Quizá estemos obsesionados con la idea de hacerlo. Sin embargo, la identidad de uno no puede definirse tan fácilmente.

Me tomo a mí mismo como ejemplo. Cuando estoy en México, muchas veces actúo como representante de los japoneses. Pero cuando doy un curso universitario en Japón, por ejemplo un curso de la historia o cultura de México, represento a los mexicanos, hablando de las costumbres o de la vida mexicana como representante de México. Cuando estoy con mis colegas especializados en literatura, en sociología, en arqueología, etc. hablo como historiador, sin importar mucho lo mexicano ni lo japonés. Es decir, según la circunstancia de un momento dado, puede variar el modo de autoidentificación de una persona.

Regresando a nuestro tema, arriba hemos visto con Tezozómoc que ser mexica y ser cristiano al mismo tiempo era plenamente reconciliable. Chimalpain nos presenta un caso todavía más complejo: al leer cuidadosamente sus escritos, se revelan distintas fases de la identidad de este autor.

Antes que nada, Chimalpain tiene el orgullo de ser descendiente noble de la región de Chalco, por lo que muchos investigadores de hoy todavía lo consideran “el cronista chalca”. El nombre completo de este cronista es muy largo: Domingo Francisco de San Antón Muñón Chimalpain Cuauhtlehuanitzin. Estos dos últimos

¹³ *Ibid.*, pp. 12-13. Las palabras en cursiva son préstamos castellanos en el texto náhuatl.

apellidos indígenas vienen precisamente de sus propios ancestros, que fueron gobernantes nobles de la región. En diferentes pasajes de su obra, cuando habla de “nosotros” o “nuestros abuelos”, se está refiriendo solamente a los habitantes de su región, excluyendo a otros grupos indígenas como los mexicas, los acolhuas, los tlaxcaltecas, etc.¹⁴

Por otra parte, Chimalpain aparece como un autor católico muy fiel. De hecho, pasó la mayor parte de su vida en la iglesia de San Antonio Abad en la ciudad de México. Aunque no se sabe bien de su servicio en este lugar, los especialistas sugieren que era fiscal, donado o sacristán de dicha iglesia.¹⁵

Las *Primera y segunda relaciones*, contenidas en sus *Diferentes historias originales*, revelan cómo este autor, escribiendo en náhuatl, concebía la historia y el cosmos a la cristiana. En su *Primera relación* desarrolla un discurso sobre Dios y sostiene que los antiguos europeos, a pesar de ser gentiles, reconocían la existencia del Dios único y absoluto, principio de todas las cosas. Al hacerlo, cita no solamente a los autores cristianos sino también a gentiles griegos como Platón y Sófocles,¹⁶ e insiste en que es justo empezar a escribir un libro con el discurso sobre Dios, diciendo que “yo también comenzaré con nuestro señor *Dios*”.¹⁷

Chimalpain también relata la historia del *Genesis* en náhuatl, aunque no sabemos con exactitud de qué fuente sacó y tradujo el relato.¹⁸ Lo que nos interesa es que en el relato de la creación divina hace mención a los cielos sobrepuestos, que el autor compara a una cebolla.¹⁹ Dice que el sol fue puesto “sobre la cuarta superposición del cielo” la cual estaba “en medio de todos los cielos para que, por eso, iluminare conjuntamente a la gente”. Igualmente la luna, “sobre el primer cielo”, y las estrellas, en el octavo.²⁰ Esta imagen del cosmos es la que había sido muy común en Europa a partir del siglo XII (Lámina IV).

¹⁴ Inoue, “Visión sobre la historia...”, 2002, p. 49.

¹⁵ Inoue, “El escribir colonial...”, 2005, pp. 232-233.

¹⁶ Con el Renacimiento surgen actitudes conciliadoras en las que se leía en el paganismo el anuncio, la premonición de los tiempos cristianos como la fe revelada se inscribiera naturalmente en la prolongación de la filosofía de la Antigüedad. Bernand y Gruzinski, *De la idolatría*, 1992, p. 109.

¹⁷ Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, *Primera, segunda, cuarta, quinta y sexta relaciones...*, 2003, p. 10.

¹⁸ Podemos suponer que Chimalpain hubiera tomado de alguna obra doctrinal, la cual bien podría estar escrita en náhuatl, o de alguna de las “historias sagradas”. Romero Galván, *Historiografía novohispana*, 2003, p. 338.

¹⁹ Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, *Primera, segunda, cuarta, quinta y sexta relaciones...*, 2003, p. 28.

²⁰ *Ibid.*, p. 18.



Lámina IV: Típica imagen medieval del cosmos

(Fuente: Subirats, "El mundo...", 1992, p. 44)

Así, el esquema de la obra histórica de Chimalpain se basaba en la visión providencial de Dios y, además, hasta la imagen del universo que describe él era de prestado de los cristianos de la Europa de aquella época.²¹

Aparte de los dos aspectos que acabamos de ver, este hombre tenía conciencia de ser miembro de la nobleza indígena en general. Así, muestra una mirada escéptica respecto de los mestizos, diciendo lo siguiente:

En cuanto a estos *mestizos* [que fueron jueces gobernadores], no sabemos el linaje que tenían sus ancestros *españoles*, si sus abuelos y abuelas eran nobles o plebeyos allá en *España* [...].²²

Para Chimalpain, tanto los indios como los españoles eran hombres creados por Dios. Afirma que los indios son descendientes de Adán y de Noé.²³ Sin embargo, escribe además que la nobleza indígena era, igual que la europea, gente elegida como tal por Dios.

[...] a algunos españoles, nuestro señor *Dios* los creó de sangre noble, y también a nosotros nos honró y nos distinguió [...] ; sin embargo, si

²¹ Inoue, "Visión sobre la historia...", 2002, pp. 46-47.

²² Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, *Séptima relación...*, 2003, p. 288.

²³ Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, *Primera, segunda, cuarta, quinta y sexta relaciones...*, 2003, pp. 64-66.

prudentemente se reflexiona el principio y comienzo del mundo, nuestro primer padre es uno solo, *Adán*, y nuestra madre, una sola, *Eva*, aunque nuestro cuerpo pertenece a tres [razas o colores distintos].²⁴

Con Chimalpain se observa otro aspecto más. Está claramente consciente de ser “indio” bajo el régimen español. En sus escritos no se nota muy bien con este término, sino con el de *macehualli*. Ahora, su forma castellanizada, macehual, significa “plebeyo”, es decir, contraparte de la nobleza a la que Chimalpain se sentía pertenecer. Sin embargo, si observamos bien el uso de esta palabra, comprendemos que Chimalpain está usándola de otro significado.

La palabra *macehualli* originalmente significaba “el que merece”, es decir, “el que sirve [al monarca]” o “vasallo”. En la época prehispánica, el vasallo era el plebeyo, pero ahora en la época colonial no era así: el noble indígena podía ser vasallo del monarca español. Precisamente es en este sentido como Chimalpain usa el término.²⁵

De esta manera, al leer los escritos de Chimalpain, se observan, por lo menos, cuatro fases de su identidad: 1) chalca (o perteneciente a un grupo indígena particular), 2) católico-cristiano, 3) miembro de la nobleza, y 4) indio en la sociedad novohispana.

REFLEXIONES ACERCA DE “LO INDÍGENA”

Hasta aquí hemos visto dos casos: una revisión de la conquista española a base de la situación política indígena prehispánica, así como una observación de los cronistas o historiadores indígenas en la época colonial, que nos revelan que aquellos “indios” eran muy variados. En el primer caso vimos que el indio no necesariamente era el vencido o conquistado. Al leer a Tezozómoc y Chimalpain, hemos observado que la identidad indígena podía ser múltiple.

Después de revisar estos casos, es natural tener duda en la imagen típica del indio en que solemos pensar. De modo que cabrá preguntar y repensar aquí: “¿qué es el indio?” y “¿qué es lo indígena?”

Visión tradicional vs visión indigenista

Hasta hace unas décadas, la historia fue de los dominadores: la historia colonial solía reconstruirse casi exclusivamente a partir de las fuentes de los colonizadores europeos. Esto fue principalmente por la cuestión metodológica de la ciencia histórica, que fue elaborada en el Occidente y que daba mayor credibilidad a las fuentes oficiales. Así, creyeron que las fuentes escritas por los europeos eran más fieles a los hechos.

²⁴ Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, *Séptima relación...*, 2003, p. 290.

²⁵ De hecho, Horacio Carochi, autor de un libro de gramática náhuatl y contemporáneo de Chimalpain, usa el término *macehualli* (*macehualtin* en plural) en este sentido. Véase Carochi, *Grammar of the Mexican Language*, 2001, pp. 314, 332, 402, 416.

Por otro lado, recientemente ha habido una reevaluación del lado indígena, sobre todo después de una serie de discusiones acerca del quinto centenario del "descubrimiento" de América por Cristóbal Colón. Así, los que sostienen el valor histórico de la población indígena tienden a alegar la injusticia que han sufrido los habitantes originales y a sostener que la historia indígena debe ocupar mayor lugar e importancia.

Deberíamos cuestionar ambas posturas. Si desarrollamos la discusión de esta manera, la historia de México —y de otras partes americanas— tendrá que ser de los indígenas o de los españoles (o dominantes descendientes suyos para la época después de la Independencia). Lo importante es que cada uno de tales grupos raciales no siempre ha sido sólidamente unificado.

Daremos un ejemplo. Si pensamos en los "españoles" en América de la época colonial, comprendemos fácilmente que había distintas secciones cuyos intereses se oponían muchas veces. Los conquistadores y los frailes llegaron con metas totalmente diferentes. Los intereses de la Corona estaban en contra de los de muchos colonizadores, por ejemplo, los encomenderos, cuando aquélla decidió con sus Leyes Nuevas de 1542 la abolición de la encomienda. Los frailes y los oficiales reales tenían sus maneras de pensar muy diferentes. Incluso entre las distintas órdenes religiosas —los franciscanos y los dominicos, por ejemplo— consideraban muy diferentemente el modo de efectuar sus labores evangélicas. De esta manera, al tratar de algún tema específico, no es tan fácil extraer una opinión "de los españoles".

Aparte, cada grupo —los españoles, los indios, etc.— no ha vivido separadamente sino en constante y complicada interrelación. Existieron ciertos indios que vivieron en la sociedad de los españoles; algunos españoles pasaron la mayor parte de su vida en las comunidades indígenas. Así, si hemos de pensar solamente en la distribución racial exclusiva ("español" o "indio"), ignoraríamos la realidad que vivieron varias personas.

Después de observar la variedad entre los indígenas, como lo hicimos arriba, la sociedad india no parece ser nada uniforme ni en el momento de la llegada de los españoles ni después de la conquista. Por lo tanto, habrá que repensar la imagen típica que solemos tener al oír la palabra "indios" o "indígenas".

La dicotomía de "españoles vs indios"

Al hablar de la conquista española, así como de la época colonial, solemos hablar de los indios, que fueron "vencidos", y los españoles, que los dominaron como "vencedores". Igualmente, subsiste la mirada de que los españoles son "católicos", y los indios, "paganos". Asimismo, para el momento de la conquista, los españoles eran "más avanzados", y los indios, "de baja tecnología".

Frecuentemente manejamos este tipo de dicotomía: "lo español contra lo

indígena”, “lo occidental contra lo amerindio”. Debemos reconsiderar esta manera de dividirlos en dos extremos, ya que precisamente de ahí nace la imagen del estereotipo o prototipo del indio. Tal imagen prototípica ha dejado mucha influencia no solo en nuestra mirada a la época colonial sino también en nuestra percepción de los indígenas actuales.²⁶

En una entrevista, Rigoberta Menchú, ganadora del Premio Nobel de la Paz en 1992, comentó que le gustaba el fax y luego manifestó lo siguiente:

“[...] algunos dicen que Rigoberta ya no es indígena a pesar de que usa su cinta, a pesar de que no usa la pintura [...]; Rigoberta ya no es indígena porque habla muy bien el español y porque entiende algunos problemas de complejidad mundial.”²⁷

Excluir a los indígenas de nuestra época modernizada con aparatos eléctricos no tiene ningún sentido. Los japoneses ya casi no nos vestimos de *kimono* y muchas veces usamos playeras y pantalones de mezclilla. No nos sentamos en el suelo sino en sillas, dormimos en camas occidentales, consumimos muchas hamburguesas, tomamos coca-cola, etc., pero no hemos asimilado totalmente al modo de vivir occidental, sino cada vez nos estamos haciendo ajustes entre las costumbres nuevas y las tradicionales. Igualmente, no debemos forzar a los indígenas, con nuestra arbitrariedad, sus propiedades culturales. Tenemos que reconocer que ellos también han tenido cambios y ajustes a lo largo de estos cinco siglos.

Entonces, al categorizarlos en las dos divisiones del binomio “español vs indígena”, estamos encerrando y etiquetándolos, como si no existiera algún grupo indígena “triunfador” en la conquista. Asimismo, se ha excluido que cierta persona indígena de la época colonial fuera muy fiel cristiano. Sin embargo, como hemos visto en las páginas anteriores, hubo “vencedores indígenas” en la conquista de México; ser indio y ser católico no necesariamente contradecía.

El término “indio” y el “azteca”

A estas alturas, será conveniente recordar la opinión de Edmundo O’Gorman, célebre historiador mexicano, sobre la “invención de América”, que es el título de un libro suyo reconocido, primeramente publicado en 1958. Según O’Gorman, la idea de América no fue sino inventada por los hombres europeos de la época.²⁸ Del mismo modo, tenemos que reflexionar la denominación misma de los habitantes de esa América: “los indios”.

²⁶ En otra ocasión he desarrollado una discusión más detallada del problema de esta visión dicotómica. Inoue Okubo, “Crónicas indígenas...”, 2007.

²⁷ Menchú y Atxaga, “Voces entrelazadas”, 1992, p. xv.

²⁸ O’Gorman, *La invención de América*, 1995[1958].

Es verdad que en muchos países la palabra más común es "indígena". Al sonar despectivo el término "indio", simplemente sustituimos al "indígena" y no solemos pensar más en este término. No obstante, sería necesario pensar en el término "indio" más seriamente. El significado original de este gentilicio sería los "habitantes de Indias". "Indias", forma plural de India, para los europeos de la época de descubrimiento, indicaba la vasta extensión de tierra más allá (es decir, más al este) de India, en donde se incluían China y Japón. Al ser identificadas como parte de Indias las nuevas tierras encontradas por Colón, los habitantes americanos también llegaron a ser incluidos en esos "indios".

En este sentido, el término "indio" es también una invención. No hay ninguna unidad entre esos "indios" en la época en que así los denominaron. Los incas y los mexicas no tenían contactos directos; los indios de Brasil y los de Guatemala, tampoco. Los indios del Caribe y los de Chile, nada que ver. Considerando la distancia, es como agrupar muy bruscamente a las gentes distantes en el Viejo Continente, digamos, hacer una denominación tan vaga como agrupar con un solo nombre a todos los europeos y los africanos.

Esta manera de pensar se puede aplicar a áreas menos grandes. Por ejemplo, lo mismo puede decirse con la denominación de "aztecas", término que se difundió en los siglos XVIII y XIX. El uso del término "Imperio Azteca", que en las fuentes de los siglos anteriores solían llamarse "Imperio de los Mexicanos (i.e. los mexicas)", surgió con Clavijero, quien escribió su *Historia Antigua de México* en 1780. Luego, con Prescott, autor norteamericano del siglo XIX, el término tuvo tanta difusión que aun hoy día se usa con frecuencia.²⁹

Como lo hemos señalado, sin embargo, los pueblos dominados dentro de aquel Imperio "Azteca" se sentían e identificaban diferentemente de los dominadores mexicas. Hablando de lo étnico, no comprendían solamente los nahuas sino también otros tribus: los otomíes, los matlatzincas, los totonacos, los mixtecos, entre muchos otros, hasta ciertos mayas. Los tlaxcaltecas, aunque compartían cierta tradición nahua en común, no eran "aztecas" ya que no estaban bajo su dominación. Por lo tanto, aun cuando quieran seguir usando este término, será necesario tener en cuenta que no existía la unidad imperial que nos hace suponer esta palabra.³⁰

De esta manera, la revisión de términos calificativos es muy importante, para que salgamos de sus imágenes unilaterales y que vayamos deconstruyendo el prototipo que nos ha impedido comprender la realidad histórica más complicada.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí hemos visto algunos casos concretos del México central y hecho un poco de

²⁹ Barlow, *Obras*, 1990, p. 213.

³⁰ Lockhart, *Los nahuas...*, 1999, p. 11.

reflexión sobre cómo concebir a los indígenas en la historia. He señalado algunas cosas, entre las cuales el problema de la dicotomía “español *vs* indígena”, que nos ha ofrecido la imagen prototípica indígena. Con tal prototipo del indio, que muchas veces tenemos e imaginamos inconscientemente, se nos escapan varias maneras de ser indígena, que realmente ha habido entre esos indios.

Como hemos visto, no es fácil que la postura indigenista y/o pro-indígena resuelva este problema. Cuanto más traten de reevaluar la cultura autóctona, tendrán la tendencia de enfatizar la solidaridad de los indígenas; pero esto con el peligro de ignorar las diferencias entre ellos. En la actualidad, si hablo en voz alta de su variedad, de las diferencias a veces tan profundas entre ellos, acaso me entiendan mal y supongan que estoy diciendo algo en contra de su unión y solidaridad. Sin embargo, como historiador, no puedo sino decirlo. Tenemos que aceptar más, al estudiar su historia, la amplia variedad que han podido tener los distintos grupos indígenas en cada momento histórico y no debemos encerrarlos en un estereotipo, típica imagen opuesta a lo español o a lo europeo. Solo de esta manera podremos comprenderlos mejor y relativizar el ser indígena en la historia de América.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Tezozómoc, Fernando, *Crónica mexicáyotl*. Trad. Adrián León, México, UNAM, 1992.
- Alvarado Tezozómoc, Hernando de, *Crónica mexicana*. Ed. de Gonzalo Díaz Migoyo y Germán Vázquez Chamorro, Madrid, Historia 16 (Crónicas de América 76), 1997.
- Anderson, Arthur J.O. y Susan Schroeder (eds.), *Codex Chimalpahin*. Vol. I, Norman, University of Oklahoma Press, 1997.
- Barlow, Robert H., *Los mexicas y la triple alianza en Obras de Robert Barlow*, vol.3, Ed. de Jesús Monjarás-Ruiz, Elena Limón y María de la Cruz Paillés H., México, INAH/UDLA, 1990.
- Bernand, Carmen y Serge Gruzinski, *De la idolatría. Una arqueología de las ciencias religiosas*. México, FCE, 1992.
- Carochi, Horacio, S.J., *Grammar of the Mexican Language with an Explanation of its Adverbs (1645)*. Trad. y ed. de James Lockhart, Stanford, Stanford University Press, 2001.
- Feliciano Velázquez, Primo (trad.) *Códice Chimalpopoca: Anales de Cuauhtitlán y Leyenda de los Soles*. México, UNAM, 1992.
- Chimalpain Cuauhtlehuanitzin, Domingo Francisco de San Antón Muñón, *Memorial breve acerca de la fundación de la ciudad de Culhuacan*. Ed. de Víctor Manuel Castillo Farreras, México, UNAM, 1991.
- , *Séptima relación de las Différentes Histoires Originales*. Ed. de Josefina García Quintana, México, UNAM, 2003.
- , *Primera, segunda, cuarta, quinta y sexta relaciones de las Différentes Histoires Originales*. Ed. de Josefina García Quintana, Silvia Limón, Miguel Pastrana y Víctor M. Castillo F., México, UNAM, 2003.
- Inoue Okubo, Yukitaka, “Visión sobre la historia de un indígena del siglo XVII novohispano: las *Diferentes historias originales* de Chimalpahin”, *Cuadernos CANELA*, vol. XIII, 2002, pp. 41-52.
- , *El escribir colonial del pasado prehispánico: Análisis historiográfico de obras indígenas del centro de México*, tesis doctoral, Kobe, Kobe City University of

- Foreign Studies (Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe), 2005.
- , "Crónicas indígenas: una reconsideración sobre la historiografía novohispana temprana", en Danna Levin y Federico Navarrete (coords.), *Indios, mestizos y españoles. Interculturalidad e historiografía en la Nueva España*, México, UAM/UNAM, 2007, pp. 55-96.
- Lockhart, James, *Los nahuas después de la conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVIII*. México, FCE, 1999.
- López Austin, Alfredo, "El dios enmascarado de fuego", *Anales de Antropología*, vol. XXII, 1985, pp. 251-285.
- , "La cosmovisión mesoamericana", en Sonia Lombardo y Enrique Nalda (coords.), *Temas mesoamericanos*, México, INAH, 1996, pp. 471-507.
- Menchú, Rigoberta y Bernardo Atxaga, "Voces entrelazadas", en Rigoberta Menchú y Comité de Unidad Campesina, *Trenzando el futuro. Luchas campesinas en la historia reciente de Guatemala*, Tercera Prensa Hirugarren Prentsa, Donostia, 1992.
- O'Gorman, Edmundo, *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. México, FCE, 1995[1958].
- Romero Galván, José Rubén, *Los privilegios perdidos. Hernando Alvarado Tezozómoc. Su tiempo, su nobleza y su Crónica mexicana*. México, UNAM, 2003.
- , (ed.), *Historiografía mexicana*, vol. I: *Historiografía novohispana de tradición indígena*. México, UNAM, 2003.
- Subirats Eduardo, "El mundo, todo y uno", en *El otro Occidente. Los orígenes de Hispanoamérica*, México, Teléfonos de México, 1992, pp. 15-51.
- Zurita, Alonso de, "Breve relación de los señores de la nueva España", en Joaquín García Icazbalceta (ed.), *Nueva colección de documentos para la historia de México*, tomo 3, México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941, pp. 65-205.

ARTÍCULOS

EL NEOPOLICIAL EN TRES NOVELAS DE DÍAZ ETEROVIC

Milton AGUILAR

miltonagu@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Ramón Díaz Eterovic nació en 1956 en la ciudad de Punta Arenas, a orillas del Estrecho de Magallanes, en la que se dice que es la ciudad más austral del mundo, y cuyo desarrollo, desde los finales del siglo XIX, está vinculado a la llegada de emigrantes desde países como Croacia, Alemania, Italia, España, Grecia, Rusia, entre otros. Sus abuelos maternos fueron emigrantes croatas, y su padre provenía de la isla de Chiloé, en el sur de Chile, desde donde emigraban muchos obreros a trabajar en las faenas de las estancias patagónicas. Punta Arenas se caracteriza por el rigor de su clima, su largo invierno y sus noches blancas. Es una ciudad, aún hoy día, bastante aislada respecto del resto del país.

Hizo sus estudios primarios en Punta Arenas, donde vivió hasta los 17 años. En esa época tuvo sus primeros contactos con la literatura, en especial como lector de textos relacionados con la historia de la Patagonia y también con los libros de autores como Alejandro Dumas, Francisco Coloane, Jack London, Ernest Hemingway, y algunos escritores rusos.

Su familia estaba integrada por sus padres y dos hermanas mayores. En el año 1974 viajó a Santiago para estudiar la Carrera de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad de Chile, donde obtuvo el título de Administrador Público, equivalente a un administrador de empresas. En la universidad hizo sus primeros contactos con otros jóvenes interesados en la literatura. En el año 1975 formó un grupo literario llamado “Estravagario” y dirigió la revista *Luz Verde para el Arte* (que debió de ser una de las primeras revistas literarias universitarias que se editaron después del Golpe Militar del año 1973). Se alcanzaron a publicar cuatro números y luego fue censurada por las autoridades universitarias que, obviamente, respondían a los criterios impuestos por la dictadura militar.

En la universidad obtuvo sus primeros premios literarios, y una vez que terminó sus estudios, en 1980 publicó su libro de poemas: *El poeta derribado*. A este primer libro le suceden otros: *Pasajero de la ausencia* (poemas), y los libros de cuentos: *Atrás sin golpe* y *Ese viejo cuento de amar*. Entre los años 1982 y 1985 publicó y dirigió la revista de poesía *La gota pura* que jugó un rol reconocido en la difusión de la joven poesía chilena de esos años.

En 1985 escribió la primera novela de la serie Heredia, *La ciudad está triste* que se publica el año 1987. En esos años, poco o nada se hablaba de novela negra en Chile, y de alguna manera el publicar esa novela fue una apuesta dentro de un medio en el cual la narrativa policial no tenía gran tradición y era considerada un género marginal.

En 1992 se publica en la Argentina la segunda novela de Heredia: *Solo en la oscuridad*, a la que después le siguen: *Nadie sabe más que los muertos* (1993), *Ángeles y solitarios* (1995), *Nunca enamores a un forastero* (1999), *Los siete hijos de Simenon* (2000), *El ojo del alma* (2001), *El hombre que pregunta* (2002), *El color de la piel* (2003), y *A la sombra del dinero* (2005).

La novela *Ángeles y solitarios* obtiene dos de los principales premios literarios existentes en Chile: el Premio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura, y el Premio Municipal de Santiago a la mejor novela de autor chileno publicada durante el año 1995. Durante los años 1991 y 1993 fue presidente de la Sociedad de Escritores de Chile, y entre otras cosas le correspondió crear la revista *Simpson 7* y organizar el Congreso Internacional “Juntémonos en Chile”, primer gran encuentro de escritores que se realiza en Chile después de su regreso a la democracia.

Desde el año 1998 en adelante, algunas de sus novelas comienzan a traducirse y publicarse fuera de Chile, en países como Grecia, Italia, Alemania, Croacia, Francia, Holanda y Portugal. En el año 2001, Seix-Barral publica en España su novela *Los siete hijos de Simenon* que había ganado, en el año 2000, el premio del Salón del Libro Iberoamericano de Gijón.

También es autor —junto con el escritor Diego Muñoz— de dos antologías de narrativa chilena: *Contar el cuento y Andar con cuentos*, ambas destinadas a recoger la producción de autores de su generación —“La generación del Golpe o los N.N.”— y de la antología *Crímenes Criollos. Antología de cuentos policíacos chilenos*. Además organizó un Encuentro Latinoamericano de narrativa policial que se efectuó en abril de 2002, en Santiago, y que es el primero en su tipo que se organiza en Chile.

Actualmente vive en Santiago, comparte su trabajo literario con labores de carácter periodístico que desarrolla en una organización vinculada a la seguridad social. Está casado con la escritora Sonia González Valdenegro y tiene tres hijos: para ellos escribió un relato infantil, protagonizado por Heredia, y que se publicó en México con el título de “El secuestro de Benito”.

EL NEOPOLICIAL LATINOAMERICANO

¿Hay un elemento claramente diferenciador en la narrativa policial latinoamericana?

Desde el prefijo de su denominación —popularizada por autores tan reconocidos como el mexicano Paco Ignacio Taibo II o el cubano Leonardo Padura Fuentes—, el término subraya la novedad de su propuesta. Cultivado desde los años setenta en países como México, Argentina, Cuba y Brasil, se ha constituido desde la segunda mitad de los ochenta en referente genérico indispensable y hoy en día permea buena parte de los textos producidos en América Latina.

Los escritores de los setenta o generación del postboom, entre los que se encuentra la plana mayor del neopolicial, recelan de los discursos autoritarios y se

refugian en la cotidianeidad. Enemigos de la experimentación que caracterizó la literatura del boom, privilegian en sus textos los nuevos realismos. Al poseer un espíritu de grupo que contrasta con el sesgo individualista predominante en la vida literaria -no en vano la Semana Negra de Gijón, coordinada por Taibo II, es definida por sus participantes como “una fiesta entre amigos”- han mantenido relaciones muy estrechas con los cultores del género en la Península Ibérica -en especial, Manuel Vázquez Montalbán-, con quienes comparten planteamientos ideológicos y estéticos.

Desde el punto de vista ideológico se definen como hijos del 68, militantes de izquierda durante su juventud pero desencantados con la evolución de los tiempos. Giardinelli resume su espíritu cuando el protagonista de *Qué solos se quedan los muertos* (1985) se pregunta obsesivamente: “¿Qué nos había pasado a los argentinos de mi generación? ¿Cuál era nuestra culpa?” (Giardinelli, 1986: 114-115). Esta conciencia de fracaso se aprecia en títulos como los de las novelas argentinas *Triste, solitario y final* (1973), de Osvaldo Soriano, tomado de *El largo adiós* chandleriano; *Últimos días de la víctima* (1979) y *Ni el tiro del final* (1981), de José Pablo Feinmann (donde se recupera el verso de tango “Ni el tiro del final te va a salir”); y *Manual de perdedores 1 y 2* (1985 y 1987), de Juan Sasturain. Así se explican también *No habrá final feliz* (1989), de Taibo II, y *Perder es cuestión de método* (1997), del colombiano Santiago Gamboa.

Sin embargo, la conciencia de fracaso no les impide defender la literatura comprometida, lo que explica que Taibo II considere el neopolicial con las siguientes palabras:

“Es que siento que es la gran novela social del fin del milenio. Este formidable vehículo narrativo nos ha permitido poner en crisis las apariencias de las sociedades en que vivimos. Es ameno, tiene gancho y, por su intermedio entramos de lleno en la violencia interna de un Estado promotor de la ilegalidad y del crimen”.

Habitualmente se considera 1976 como punto de partida del neopolicial, ya que en ese año se publicaron dos novelas mexicanas paradigmáticas del género: *Días de combate* (1976), de Taibo II, primer caso protagonizado por el detective Héctor Belascoarán Shayne, y *En el lugar de los hechos*, de Rafael Ramírez Heredia. En Argentina resulta fundacional “La loca y el relato del crimen”, relato de Ricardo Piglia incluido en *Nombre falso* (1975) en el que el autor -gran impulsor del género a través de sus críticas y de la reconocida colección “Serie Negra”- conjuga sus conocimientos lingüísticos con una trama de extrema complejidad.

Debemos considerar que uno de los fenómenos interesantes en la narrativa latinoamericana de los últimos años tiene relación con la instalación del género

policíaco como una forma literaria que es revisitada o transgredida, y que de una u otra manera, reflexiona en torno a la realidad socio-política latinoamericana, sobre situaciones donde la criminalidad, en la mayoría de casos, proviene del poder político y económico. Una realidad condicionada por los antivalores que se imponen en la sociedad, y por la vivencia y sobrevivencia a regímenes dictatoriales, la caída de las certezas ideológicas con su secuela de desencanto y falta de referentes, y la instalación de un modelo social neoliberal que se traduce en inseguridad, incremento delictivo y miedo para la mayoría de las personas. Una realidad también vinculada al crecimiento de las ciudades, la concentración de sus habitantes y al desconcierto y soledad en que éstos se desenvuelven.

La narrativa policial latinoamericana responde a dos características provenientes de lo literario y de lo social. En primer lugar, está la revalorización del género policial como un formato literario que privilegia el desarrollo de historias cotidianas, próximas a la sensibilidad de los lectores, el juego intertextual con otros géneros, la necesaria seducción del lector; la conciencia de que es una forma literaria que, bien tratada, rompe las limitaciones genéricas que se le atribuyen. La narrativa policial latinoamericana refleja la intención de sus exponentes de darle una calidad literaria que trascienda sus expresiones más espúreas y que la proyecten más allá del simple y tradicional juego deductivo, cosa que por lo demás, es una de las herencias de maestros del género como Chandler y Hammett, y de autores latinoamericanos como Osvaldo Soriano. Esta narrativa supera algunas características que lastraban el género y se despliega a través de textos donde está presente la verosimilitud, el rescate de la poesía marginal de las grandes urbes, la parodia, el humor y la ironía, algunos elementos provenientes de otras expresiones de la cultura de masas, como el cine, el comic, la música popular; todo lo cual le permite recrear situaciones, atmósferas y personajes que expresan el pulso de la sociedad actual y generan una efectiva complicidad con los lectores.

En segundo lugar, la instalación del género policial responde a la respuesta que algunos autores dan a la situación de violencia política que existe en sus países, y para cuyo reflejo la novela policial entrega elementos apropiados, como pueden ser la criminalidad como centro narrativo, las atmósferas opresivas y asfixiantes, la figura del investigador —detective, policía, periodista, abogado, etc.— como un antihéroe capaz de defender los valores éticos que son avasallados. La novela policial se constituye en un espejo en el que se refleja la confusión del hombre enfrentado a una realidad que cada día le es más agresiva y ajena, que le enrostra a diario la existencia de un mundo violento donde las ideas de justicia e igualdad son arrinconadas. En este ámbito, la búsqueda de verdad que subyace en cada investigación policíaca, cada andanza que asumen nuestros antihéroes tercermundistas, es un gesto ético que muchas veces logra establecer la verdad pero no siempre logra imponer castigo,

quedando el crimen abierto, como reflejo de la fragilidad de la justicia. El enigma que nuestros investigadores enfrentan, y que es el elemento central en la novela policial clásica, cede terreno, importando más el entorno en que se desarrolla un crimen y las reflexiones que ese entorno provoca en los personajes, de modo tal que la investigación del delito asume una condición de pretexto para explorar en las carencias de la sociedad. Nuestros investigadores de ficción no son seres iluminados, infalibles ni virtuosos, sino que suelen ser sujetos desgarrados, melancólicos, cargados de dudas y desencantos, que para resolver los entuertos confían en la intuición y el azar. Más allá de sus apariencias rudas, de la seguridad de sus dichos, en el fondo son seres frágiles, condenados a la perplejidad.

HEREDIA COMO PERSONAJE

Heredia, el detective privado protagonista de las novelas de Díaz Eterovic, pertenece a la matriz de Marlowe o de Lew Archer, más el idealismo y la “locura” lectora de Don Quijote. Sobre esa base Díaz Eterovic construyó el personaje y lo fue dotando de otras características propias, más cercanas a lo que puede ser un detective privado que vive en una realidad como la chilena y que responde también a algunas características que puede tener un chileno medio. Novela a novela ha ido creando el entorno afectivo de Heredia; sus amigos, sus esporádicas compañeras; también sus afectos por la literatura, el fútbol y las carreras de caballos. Y, como es natural, le transmitió algunas características personales que tienen que ver con su humor y cierta dosis de pesimismo para enfrentar su vida cotidiana. El mérito que podemos destacar es que Díaz Eterovic ha creado un personaje con el cual muchos lectores se identifican, un antihéroe que gana afectos, que a pesar de su matriz literaria es verosímil y dan ganas de ayudar en sus pesquisas. Con veinte años de vida, Heredia es un personaje con existencia propia, más allá de los deseos de su autor. Es tan grande la complicidad que ha generado con algunos lectores que éstos siguen sus aventuras, visitan los bares donde él bebe y a veces llaman al autor para contarle anécdotas que consideran posibles de incorporar en alguna novela.

En su relación con Santiago, Heredia pasea por la ciudad a un ritmo lento. Heredia colecciona libros, postales antiguas, le gusta visitar mercados de pulgas y detenerse, huronear, regatear: “a menudo me gusta ir a esa feria persa [del mercado del Barrio Franklin] y dejar que las horas transcurran [...]”. Heredia conoce bien los “boliches, picadas, comederos, boites y restaurantes que puede encontrar en la calle San Diego, de la Alameda hasta Matta”. El detective chileno escoge deambular por las zonas desgastadas y olvidadas de la ciudad: “los rincones de la noche santiaguina ya no tenían la placidez de antaño y en los rostros que se cruzaban en mi camino, veía más amenazas que posibilidades de compartir una hora de amistad”. El paso reflexivo de Heredia le permite meditar y pasear por la realidad de Chile, comentar y mezclar

pensamientos que como un fluir de conciencia son reflejados por la estructura misma en las novelas de brevísimos capítulos que exigen la argucia del lector para no perder el hilo narrativo, por ejemplo: “me dije que amaba Santiago; cada uno de sus rincones desde Plaza Italia al poniente, sus calles semidesiertas a las dos de la madrugada y la promesa de una navaja en el vientre de los solitarios; los bares que prolongan la Alameda con sus luces, murmullos y promesas de encuentros inesperados”.

La relación entre el detective y la ciudad está basada en un acercamiento realista, donde las relaciones humanas están dictadas por variables de clase, sexo e ideología, entre otras. Heredia está marcado por una marginalización que ha elegido él mismo, la cual se ve directamente reflejada por el barrio en que vive y donde tiene su oficina. Heredia sabe que para sus ex compañeros de la universidad que se han dedicado a participar en la competición capitalista por un bienestar marcado por el consumismo, el dinero o el poder, es un perdedor, un hombre sin iniciativa ni grandes aspiraciones. Pero Heredia ha seguido una vida consecuente con sus ideas, no se ha vendido a ningún postor y no ha perdido su libertad. Heredia ha dejado sus comodidades materiales y prometedor futuro para ser libre, investigador independiente que no debe nada a nadie. Esto le da un aire de soledad y autenticidad que a veces se puede confundir con gazmoñería, como le recuerda un personaje a Heredia: “no pierdes la capacidad de decir a la gente las cosas que no quiere oír. En la universidad lo hacías como un juego, pero ahora te has vuelto amargo”. Esta posición marginal es una convención de la novela negra tradicional.

Sin embargo, en el neopoliciaco esta postura individualista determinada por la soledad es parte de una denuncia social más amplia. En el caso de Heredia sus opciones lo han llevado a una soledad existencial que dicta sus relaciones humanas. En el plano amoroso el detective sabe “que ya no voy a poder sostener relaciones estables con nadie”. Heredia vive la soledad a fondo. Sus amistades son pocas y no tiene familia, ya que es huérfano. El ha amado con pasión a Griseta, quien es un personaje constante en las novelas del chileno; pero Heredia no puede mantener relaciones amorosas duraderas: “la soledad es un negocio que siempre da utilidades: Horas tristes, camas frías, un espejo para mí solo, silencio en abundancia [...]”. Heredia cuenta, sin embargo, con un amigo especial con quien conversa y al que retorna a su apartamento, su gato Simenon. Simenon actúa como la conciencia del detective, es su “expresión estética y surrealista”. Simenon se atreve a confrontar a Heredia, a decirle las cosas como son, sin dorarle la píldora, siendo cáustico en sus consejos: “tu caparazón recubre un corazón de flan. Tú y esa muchacha no tenían futuro”. Esta soledad existencial pone a Heredia en una posición de espectador, “de agente moral” como señala Díaz Eterovic en una entrevista.

En Heredia su soledad existencial, la cual es típica del detective duro del hard boiled que enfrenta los peligros sin temor a ser emocionalmente chantajeado por estar

libre de ataduras sentimentales, y sus limitaciones para encontrar y castigar al culpable son una postura antiheroica y antiintelectual. La soledad existencial de nuestro detective como postura antiheroica se complementa con su contrario: la solidaridad.

Heredia necesita el apoyo de los otros, de sus amigos, socios y amantes, de la comunidad entera para entender lo que pasa y encontrar una solución: el detective solitario ahora se convierte en buscador de una verdad, sale del cuarto cerrado y se reconoce en cierto modo como parte solidaria de los grupos subordinados de la sociedad. Trabaja en los lindes de la justicia que no es tal. La verdad y el crimen revelados en la investigación se transforman en una verdad histórica y política. De este modo, observamos que en el nuevo género policial el crimen no es una abstracción, una fantasía de la imaginación del autor; es un problema social, no analítico.

Una vez que Heredia se dedica a sus casos se encuentra completamente comprometido porque le llevan a lidiar con su pasado personal y el de su país. Aunque el resultado de sus pesquisas no resulta en que el criminal sea castigado porque es parte de un sistema complejo y corrupto, la búsqueda detectivesca lleva a Heredia a conocerse mejor a sí mismo, a revisar el pasado, a hacerse preguntas y a obtener respuestas sobre una justicia que tarda en llegar.

REFLEXIONES SOBRE LAS TRES NOVELAS

La ciudad está triste

En su primera novela de corte policial, *La ciudad está triste*, de 1987, aparece por primera vez su ya conocido detective Heredia. Con el estilo que la “novela negra” forjó, se matricula Díaz Eterovic en la narrativa policíaca chilena. Su investigador privado, Heredia, que deambula triste como la ciudad -una ciudad sin nombre, pero muy semejante al Santiago invernal- buscando por sus frías calles algún bar de poca monta para beber un par de tragos, puede recordarnos a Sam Spade o a Phillip Marlowe, debido a su lenguaje, su desencanto y su gran humanidad. Pero Ramón Díaz Eterovic ha creado también un personaje singular, criollo, muy chileno, y preocupado de las cosas perversas que ocurren en esta geografía. Es decir, ha escrito una novela que también es política. Marcela Rojas, la joven que acude a solicitar los servicios de Heredia, es el retrato interior de muchas mujeres que al lanzarse a la búsqueda de sus familiares desaparecidos, tiene que explorar los laberintos infernales de un régimen despiadado que no trepida en nada cuando se trata de acallar las voces opositoras. Se denuncia aquí el deliberado “silenciamiento” de personas que no comulgan con las ideas o prácticas del sistema. En su investigación de los hechos, Heredia va desenrollando una complicada madeja, metiéndose en el centro de la violencia y arrogancia de la dictadura, al descubrir que Beatriz y su novio han sido brutalmente asesinados. *La ciudad está triste* es la primera novela de una serie en la que el

detective Heredia tendrá que adentrarse hondo en los apuestos sótanos que caracterizaron un período de la historia chilena. El autor ha encontrado una buena fórmula: el pretexto policial para investigar en las dimensiones políticas que subyacen a los hechos, de la misma forma en que los novelistas norteamericanos denunciaron la corrupción y la podredumbre moral producidos por el dinero, así como los males sociales que surgieron en los Estados Unidos después de la Gran Depresión de los años 30, con sus hambres, sus desempleos y miserias.

La novela *La ciudad está triste*, avanza con certeza hacia el objetivo ideológico central del relato neopolicial latinoamericano en el sentido de denunciar los delitos e injusticias sociales en que se implican siniestros poderes fácticos que en variados casos se encuentran amparados en las instituciones gubernamentales. En esta denuncia del Estado-poder, *La ciudad está triste* se focaliza en el caso de los detenidos políticos desaparecidos, lo que se ha considerado como “el tema moral más gravitante en la historia de nuestro país [Chile]”. En esta perspectiva, Heredia sigue una serie de indicios para describir el paradero y los motivos de la desaparición de Beatriz Rojas, una estudiante universitaria, habitante de una urbe innominada, pero que muestra varias señas de identidad correlacionadas con la ciudad de Santiago de Chile de mediados de los años ochenta. Paralelamente a su desaparición, ocurre la de Fernando Leppe, otro estudiante universitario y amigo de dicha joven. El siguiente comentario dirigido a Heredia y realizado por un compañero de estos personajes alude al compromiso político incipiente de éstos, lo cual, en el contexto del Chile bajo dictadura y de una ciudad vigilada, ofrece señas valiosas para que Heredia avance con la hipótesis de la desaparición de Beatriz Rojas y Fernando Leppe entendida como producto de un crimen político:

“—Me refiero a ideas políticas. Durante un tiempo nos llevábamos bien. Un paseo y un par de fiestas, pero apareció Leppe y ella se transformó. Empezó a hablar de cosas como democracia, justicia, y se metió en asuntos no muy bien vistos en este tiempo. Onda roja, usted entiende” (págs. 38-39).

Con estas señas y protagonizando vertiginosas acciones teñidas con la violencia cotidiana, Heredia busca a la muchacha y va desenmascarando la presunta legalidad institucional. En este proceso, es testigo de la muerte de Pony Herrera (su amigo informante), de los atentados que sufre el mismo sabueso, del encuentro de los cadáveres de los jóvenes en cuestión y del retorno del detective a los suburbios de la ciudad.

Con un afán casi innato de resistencia, el protagonista narrador evoca y describe la ciudad como un territorio triste y desolado que se sume en el abandono y la pobreza. A esto se agrega la siniestra visión del espacio urbano como una zona bajo vigilancia y violencia por parte de los servicios de inteligencia de un régimen dictatorial que obligan a la ciudadanía al silencio y al olvido.

Solo en la oscuridad

Después de *La ciudad está triste* vino *Solo en la oscuridad* (1992), donde encontramos a Heredia enamorado de la atractiva bataclana de un bar topless, investigando el asesinato de Laura, azafata de los vuelos Santiago-Buenos Aires, involuntariamente involucrada en tráfico de drogas. Con esta novela, cuya primera edición apareció en Argentina, Díaz Eterovic disputó hasta el último momento el premio Casa de las Américas.

Heredia es un detective privado, anclado en la metrópolis santiaguina que por cuestiones del azar se vincula al asesinato de una azafata a quien conoce de manera casual. Las vicisitudes del mundo de la droga y ciertos manejos de poder subterráneos van tejiendo un hilado múltiple que entrecruza diversos ámbitos sociales. Pero, bajo la superficie de los acontecimientos que Heredia va ligando en busca de una verdad que intuye siempre a medias, lo importante está en la atmósfera, en la humanidad que esconde la dureza exterior de Heredia, más que nada máscara para sobrevivir en un mundo abyecto y corrupto al que va sacando dosis de ternura para soportar la soledad y el abandono de sí mismo.

En el plano de las escasas novelas policiales que como género se trabaja entre nuestros narradores, *Solo en la Oscuridad* trae un aire renovador, explorativo, lleno de matices y sugerencias que atrapan desde la primera a la última página. Más allá de la trama, que de por sí es atrayente y refleja un devenir activo y ágil, sobrecoge la dimensión “solitaria” de Heredia. Cuesta imaginar a un hombre relacionado con la investigación como alguien dotado de una sensibilidad asociada a la ternura, que sumido en atrapar a un asesino regresa cada cierto tiempo hasta su gato “Simenon” y establezca con él una relación mítico-natural, una especie de convenio no dicho en que cada uno es el soporte necesario del otro en medio de una urbe desprovista de sentido.

Es cierto que Heredia tiene a una mujer. Es verdad que ella le otorga una compañía que refuerza su condición de niño desprotegido. Pero, en el fondo de sí mismo, Heredia sabe que está condenado a descifrar los arrestos de la maldad, porque, de alguna extraña manera él mismo se intuye como un salvador, no tanto de los otros como de sí mismo a través de los demás. Por eso se enternece con la hija de la mujer asesinada. Por eso viaja a Buenos Aires y se involucra en una historia que para cualquiera carecería del más elemental sentido. Pero, Heredia intuye, como esos héroes solos y solitarios que “algo” es posible encontrar detrás de lo aparente, que bajo el barniz de las cosas y de las formas que manejan el mundo siempre hay rostros humanos que se utilizan para beneficio de otros.

Solo en la oscuridad es, luego, una novela que refleja el sitio impreciso de un hombre anclado a una urbe de cemento y casi siempre nocturna y acechante, que merece el calificativo de “triste” y también de “desolado”, pero que es capaz de

sonreírle a la muerte por recuperar en una niña su sonrisa natural. Y además, es una novela bien escrita, amena, con sentencias de vida y humor, negro en ocasiones, pero que deja en el lector, sin duda, algunas huellas profundas después de su lectura.

La premisa a partir de la cual se proyecta nuestro análisis estipula que la narratividad urbana se escenifica significativamente en los relatos neopoliciacos de Díaz Eterovic, y en cuanto a *Solo en la oscuridad* esa narratividad representa el espacio del deterioro. Éste se percibe como la instancia de imbricación entre la ciudad y lo urbano de una sociedad inhóspita y perturbada, correlacionada con lo que podríamos denominar la ciudad ilegal. Un inicial apoyo extratextual al respecto lo encontramos en esta declaración de nuestro autor: “siempre me han fascinado los espacios marginales de la ciudad. En *Solo en la oscuridad* [...] una de mis preocupaciones fue rescatar el barrio Mapocho, que se llamaba barrio chino; el barrio San Diego y esos personajes que uno de repente encuentra en una esquina: el predicador, el quiosquero [...] seres que en un cubo de cemento desarrollan su vida [...] o un mozo que pasa en el bar veinte horas y todo lo ve desde esa perspectiva”.

La trama de *Solo en la oscuridad*, también se estructura con base en la fórmula clave de la novela negra consistente en la conjugación del ambiente ciudadano degradado con aspectos conflictivos y siniestros de la sociedad en que las ramificaciones del acto criminal se imbrican con la vida cotidiana de los ciudadanos. Pero en este caso, el narcotráfico correlacionado con el asesinato de una hermosa azafata conforma el núcleo de la trama a partir del cual se develan otras formas de criminalidad asociadas a las instituciones gubernamentales. Así, Heredia se inmiscuye en una pesquisa ocurrida principalmente en las calles de Santiago de Chile y, en menor escala, de Buenos Aires durante los últimos días del año 1989, cuando declina el régimen militar chileno. El detective privado indaga los pormenores del homicidio de Laura Suárez: la azafata con quien había entablado una fugaz amistad después de que ella, embriagada y asustada, le pidiera ayuda a la salida de un cabaret de baja categoría donde una amante ocasional del detective llamada Andrea se desempeña como bailarina, según ya se había dado a conocer en *La ciudad está triste*. Después de varias peripecias en las calles de Santiago y Buenos Aires, en que termina bastante maltratado, Heredia descubre que el asesinato de Laura Suárez ha sido instigado por unos traficantes de drogas que actúan en ambas ciudades. Entre éstos se cuenta Gastón Muleiro, residente de Buenos Aires y esposo de la víctima. El investigador constata que en la red de operaciones de esta banda criminal participan también individuos vinculados con los servicios de la policía secreta del gobierno militar chileno, además de otros personajes asociados con una empresa editorial santiaguina de cierta categoría que dirige el acaudalado Andrés Garcimuñoz. Entre estos últimos, se encuentra Javier Ferrada, el joven poeta cuya vinculación inicial con Garcimuñoz se debe al deseo de ser publicado por dicha editorial. Ferrada aparece involucrado como autor material del

homicidio de la azafata, con quien mantenía una amistad después de conocerla en un recital de poesía.

En *Solo en la oscuridad* se hace hincapié en la representación del espacio urbano del deterioro. Éste se podría entender como un estilo de vida marcado por la proliferación de urdimbres deslocalizadas y precarias, con lo cual se escenifica una sociedad inhóspita que bordea la imagen de “la ciudad ilegal” conformada esencialmente por extraños entre sí. Esta visualización crítica del espacio urbano en las crónicas de Heredia alude en forma figurativa a ciertos fragmentos de una modernidad neoliberal despersonalizada, instrumentada por las élites urbanas en que, según diría Néstor García Canclini, las identidades de los ciudadanos se configuran fundamentalmente en el consumo y dependen de lo que el individuo es capaz de llegar a tener o apropiarse. Cabe considerar el caso del narcotráfico como una forma privada de apropiación que, según aparece en *Solo en la oscuridad*, configura un ejemplo de sesgos hiperbólicos de (como dice Tomás Moulian) “la conducta racional-instrumental, que constituye una forma de adaptación ‘como sea’ a la lógica mercantil, destinada a conquistar a cualquier precio el fetiche dinero”.

Nadie sabe más que los muertos

Con *Nadie sabe más que los muertos* (1993), Ramón Díaz Eterovic completa una trilogía con Heredia como personaje central, antihéroe, investigador privado medio perdido en una ciudad reconocible. Antes, *La Ciudad está triste* (1987) y *Solo en la Oscuridad* (1992) habían preanunciado la existencia de este individuo poco convencional, más cerca de la nostalgia y la tristeza que de su propia actividad semipolicial.

En *Nadie sabe más que los muertos* Heredia recorre de golpe nuestro pasado reciente como país. Afloran por sus páginas escenas y personajes que, de algún siniestro modo, preocuparon a parte significativa de la sociedad chilena. Sin embargo, más que el correlato de los hechos, lo que atrapa al lector es cierta forma de identificación con el personaje central.

Aparentemente no tiene mucho en qué aferrarse. Su pasado pareciera no existir. No hay datos que permitan configurar una cronología personal. Y no obstante esa ausencia de elementos de referencia, todo en Heredia es pasado y nostalgia: su perfil solitario, su desafectada manera de enfrentar el mundo, de auscultar con cierta desidia al futuro lo sindicán, a primera vista, como un individuo condenado al fracaso desde siempre. Y no obstante esa limitación de futuro Heredia sobrecoge por su innato sentido de querer aprehender, aunque sea tangencialmente, cierta dosis de veracidad en un tiempo cargado de hipócritas mentiras y de falseamientos compartidos.

La historia puede parecernos simple: la búsqueda de un niño nacido durante el período dictatorial en algún centro de detención, una madre ya inexistente, un par de

abuelos que ansían tener al nieto como lo único posible de ligarlos al pasado y enfrentar con esperanza el futuro. Y en medio de la argumentación central, un juez presionado por una lapidaria verdad, conexiones con reminiscencias vivas del período nazi, una mujer hermosa que es posible amar y un gato silencioso que parece el retrato mismo de un héroe sin pretensiones. Y no obstante, en las cerca de 200 páginas de esta trama político policial es posible reencontrar “actitudes” demasiado evidentes con nuestra historia como para pensar que el argumento es sencillo.

Heredia irradia esa melancólica compulsión a una soledad escogida. La existencia, allá afuera, no tiene mucho sentido. El mismo ha perdido parte importante de lo que alguna vez fuera su joven vitalidad. Sus reflexiones están llenas de una irónica forma de engarzar su baja autoestima con el derrumbe del mundo adyacente. Su espacio vital, plagado de libros y polvos, y esa presencia casi omnímoda de su gato Simenon son lo único palpable y acogedor para alguien hastiado hasta de su misma sombra.

Y aunque Claudia (o Fernanda) emerja en su vida como una estela de luz que le permitirá soñar y creer en algo parecido o similar al amor, su escepticismo lo hace deambular de continuo por los bordes de esa desesperanza metida en él hasta los tuétanos.

Si la historia misma en su desarrollo y desenlace es trabajo para un lector entusiasta, la atmósfera que irradian las páginas de esta novela se van incorporando subjetivamente en la psicología personal de quien las lee, casi como si se estuviera atrapando en esa secreta complicidad que todos sentimos por los héroes difusos, los que más que estatuas cosechan siempre el olvido y el anonimato.

Una cierta mezcla admirativa y compasiva al mismo tiempo. Cierta ternura reflexiva por Heredia que sacude la inercia aburguesada del poder complaciente. Y que -por qué no decirlo- remueve desde su ficción mecanismos de un pasado no resuelto, de actitudes todavía vigentes en un país que avanza discretamente hacia el olvido.

Y como si fuera poco, Heredia lo hace de manera dinámica: remece alguna cuota de conciencia todavía existente entre sus otros personajes con razonada velocidad, metido en un lenguaje de novela veraz, convincente y matizado de una ironía sugerente que consolida a un investigador privado inédito de la literatura chilena.

En *Nadie sabe más que los muertos*, Heredia nuevamente (como sucede con *La ciudad está triste*) se ocupa en forma prioritaria del tema de la justicia en Chile y su incidencia en los crímenes conectados con la violación de los derechos humanos durante el período dictatorial. En particular, en esta tercera novela se hace referencia a los atentados en contra de los derechos humanos más fundamentales como son el derecho a la vida y a ser respetado como persona, del cual derivan otras garantías civiles, políticas y sociales proclamadas a partir de 1948 por las Naciones Unidas en la

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Distanciándose de la conmiseración melodramática y las diatribas furibundas e inspirado por un impulso ético basado en la defensa de la dignidad de personajes desvalidos y derrotados a través de acciones concretas, Heredia actúa a contracorriente de los discursos socio-políticos y literarios de sesgos posmodernos que, entre otras cosas, promueven el consenso acrítico, la amnesia histórica y la impunidad, por ejemplo, con respecto al legado del régimen militar encabezado por Augusto Pinochet.

De esta forma, en *Nadie sabe más que los muertos* se enfatizan ciertas características recurrentes de estos últimos años en el espacio nacional que se pueden resumir con el concepto de conciencia perpleja. Este concepto se asocia, por un lado, al debilitamiento de los valores, que incluye principalmente una proclividad al desentendimiento o al olvido del sufrimiento ajeno. Y, por otro, ese concepto alude a la incertidumbre, la confusión, el sinsentido y la desmoralización con respecto a una sociedad despersonalizada. Heredia se opone porfiadamente a ese sentido de conciencia perpleja que, parafraseando a Tomás Moulian, se expresa a veces en la desesperanza, el fatalismo, la sensación de ahistoricidad de la historia que en el Chile actual conforma las compañías mudas de la euforia, el exitismo, la competitividad y la creatividad mercantil. El detective se compromete en dicha confrontación inducido por un apego a ciertas “viejas utopías”, aunque consciente de su poca viabilidad en el presente del mundo narrado.

Los delitos en torno a los cuales gira la investigación de Heredia en *Nadie sabe más que los muertos* pertenecen a la categoría de violación de los derechos humanos más fundamentales y corresponden al secuestro, la tortura y el asesinato del dirigente sindical Víctor Alfaro y una pareja de estudiantes universitarios: Daniel Cancino y Gabriela Paredes. Se trata de crímenes cometidos por individuos asociados con grupos de seguridad del gobierno dictatorial. Algunos aspectos de esta peripecia delictual pueden considerarse como la crónica ficticia de unos homicidios efectivos llevados a cabo en febrero de 1982. Entre ellos se destaca el asesinato de Tucapel Jiménez (un reconocido dirigente de la Asociación Nacional de Empleados Fiscales) que ejecutó un ex agente (hoy confeso) de la Central Nacional de Informaciones asignado a la Dirección de Inteligencia del Ejército. Por otro lado, los agentes de seguridad ya aludidos se involucran en diversas acciones conectadas con el tráfico de hijos de prisioneras políticas, los cuales se destinan a colonias de adoctrinamiento que poseen los nazis en Brasil o a particulares de distintas nacionalidades. Esos agentes llevan a cabo estas infracciones de la legalidad aliados con miembros de una organización chileno-alemana en que participan ex jerarcas nazis.

El caso del dirigente sindical y los estudiantes queda legalmente a cargo de Alfredo Cavens, un anciano juez de Santiago que había querido resolverlo varios años atrás en calidad de fiscal acusador y ministro en visita de la Corte, pero decidió

sobreserlo en forma temporal. En el presente de la narración correspondiente a una temporada de 1989, dicho juez vuelve a hacerse cargo de estos trámites legales debido a que está aquejado de un cáncer y “desea emplear el tiempo que le resta en hacer algo útil” (pág. 32). La reapertura del caso la ocasiona especialmente la confesión con un sacerdote de un individuo implicado en dichos crímenes. Todo esto lleva al descubrimiento en Quilicura (un pueblo cercano a Santiago) de las osamentas de Daniel y Gabriela, las cuales son identificadas por Julia, la madre del joven. Luego, motivada por los nuevos antecedentes surgidos de dicha confesión y los resultados del análisis del cadáver de Gabriela, que corroboran la hipótesis de que ella ha tenido un parto, Julia le pide al juez Cavens que contrate los servicios de Heredia para intentar nuevamente dar con el paradero del hijo de Gabriela y Daniel. Hasta ese instante, Julia todavía creía que su nieto estaba vivo y pugna por encontrarlo para también así recuperar simbólicamente a Daniel y Gabriela.

Sin ningún afán de lucro, sino motivado por principios éticos que verbaliza en forma mínima y con ello por un utópico impulso justiciero al que se aferró en su juventud rebelde, Heredia sigue las pistas que llevan al tráfico de menores, personificado en el caso del niño que se presume ha dado a luz Gabriela poco antes de morir a manos de esbirros del Estado autoritario. El recorrido del sabueso lo lleva a las huellas que exponen la mala conciencia del juez Cavens en el sentido de que éste se encuentra comprometido con la suerte corrida por el hijo de Daniel y Gabriela. Es decir, Heredia descubre que algunos años antes de la presente investigación, el infante había pasado a manos del coronel Fernando Suárez, un hijo ilegítimo del propio juez. Por lo tanto, a pesar de que con la reapertura del caso desea aclarar el crimen en contra de Alfaro para tranquilizar su conciencia, el juez manipula nuevamente el derrotero de la indagación que va de manera más directa hacia la resolución del enigma en torno a los crímenes en contra de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Como se puede apreciar en estas reseñas de las tres primeras novelas de Díaz Eterovic y en diálogo con el género crónica, los relatos en torno a Heredia recodifican en orden cronológico relevantes acontecimientos que tienen una fuerte conexión con la historia reciente de Chile, con lo cual esas narraciones adquieren un valor testimonial. De esta manera, según señala la escritora Pía Barros, “Heredia investiga cómo se mueve el poder, deconstruyendo todo el poder del poder”. Y esta escritora chilena agrega al respecto: “Heredia ha pasado por varios de los campos políticos, ideológicos y socio-culturales que más nos interesan a quienes todavía estamos preocupados de los problemas de Latinoamérica y en especial de este país”.

Se ha insinuado que esta forma de recodificar la realidad continúa desarrollándose en las otras siete novelas neopoliciales de Díaz Eterovic. De este modo,

en esos siete relatos Heredia encarna funciones de protagonista, testigo, investigador e informador, todo lo cual se puede asociar al rol de un cronista. Así, confronta las siguientes facetas del mundo criminal: los poderes fácticos comprometidos con el tráfico ilegal de armas en *Ángeles y solitarios*, la represalia en contra de defensores de los derechos humanos por parte de ex agentes de la dictadura que siguen activos al iniciarse la transición democrática en *Nunca enamores a un forastero*, el delito ecológico y económico en *Los siete hijos de Simenon*, las expresiones de la cultura de la traición que llevan al crimen político en *El ojo del alma*, el fraude y la transgresión violenta en el mundo de editores y escritores chilenos actuales en *El hombre que pregunta*, la discriminación racial contemporánea en *El color de la piel* y la corrupción en la administración pública y el mundo de las finanzas del siglo veintiuno en *A la sombra del dinero*.

Frente a estas aventuras, que en su conjunto configuran diversas facetas de un presente precario e incierto, el detective privado se aferra a un persistente impulso ético-utópico, a pesar de los golpes y el paso de los años que lo van afectando cada vez más. A este respecto, actuando como crítico de su propia obra, Díaz Eterovic justamente ha señalado:

“Heredia defiende la vieja utopía de vivir en un mundo mejor, con más justicia social, con menos dolor. Y la utopía social, en el caso de mi generación, tuvo mucha importancia, porque una buena cantidad de los que pertenecemos a ella creímos y vibramos con el proyecto de la Unidad Popular. Creo que los que estamos más o menos en la edad de Heredia hemos querido mantener vigente esa utopía, porque creemos que dentro de ella hay valores esenciales. De alguna manera, nuestra vida ha sido definida por el tratar de acercarnos a una utopía de ese tipo. Y, por lo tanto, Heredia -que es un derrotado, como somos muchos en Chile- piensa que debemos hacer todo lo que se pueda, aunque sean gestos mínimos, para mantener viva la llama. Tal vez ni siquiera ya para nosotros, pero sí para otra gente”.

En reiteradas ocasiones, Heredia manifiesta dicho impulso ético-utópico que resiste este “mundo que huele mal... el que vivimos”, como diría Raymond Chandler, a través de una nostalgia por las señas de un pasado de hace unas tres o cuatro décadas, lo cual a la vez evoca un sentido de pérdida que aqueja al personaje. El escritor Darío Oses se ha referido con sagacidad a esta imagen de la nostalgia que recorre las crónicas de Heredia:

“Yo diría que donde más se advierte la nostalgia [en la nueva narrativa chilena] es en las novelas neopoliciales o novelas negras de Ramón Díaz Eterovic. Aparece en ellas un personaje que juega el papel de un detective privado llamado Heredia, quien es un nostálgico que vive en un barrio del centro de Santiago muy deteriorado. Antes el centro de Santiago era el centro de la república, ahí estaba el barrio cívico y la mayor parte de la actividad comercial, social e incluso académica. Ahora en ese lugar

uno ve el deterioro. Hay cafés topless, negocios de pornografía barata, se ven unos bares de mala muerte y shoperías con manteles de plástico. Y en esos sitios Heredia sigue aferrándose a un mundo anterior a la modernidad, sin las luces de neón y los McDonald's que aparecen de repente en alguna esquina, un poco más allá de su barrio. La nostalgia de estas novelas de Díaz Eterovic no se presenta de forma explícita, sino que aparece en la trama misma de esos relatos en torno a dicho héroe marginal”.

En efecto, nuestro alicaído sabueso constata con tristeza una y otra vez que un mundo más simple y solidario se le ha escapado de las manos. Sin embargo, este detective criollo, que se ubica entre los personajes más reconocidos y apreciados de la literatura nacional, sigue luchando -y ésta es una de las claves de su atractivo- por una dosis de verdad y justicia, aunque se mantenga solo en la oscuridad y sus sueños se hundan en las arenas movedizas de la derrota.

BIBLIOGRAFÍA

- Barros, Pía. Reseña de *Nadie sabe más que los muertos*, *Apsi* 474,18 de abril al 1 de mayo de 1994, pág. 37.
- Blaustein, Daniel. “Estrategias narrativas en *La pesquisa* de Juan José Saer”, Universidad Hebrea de Jerusalén, *LLJournal*, Vol. 2, No 2, 2007.
- Díaz Eterovic, Ramón. *La ciudad está triste*, Editorial Sinfronteras, Santiago, 1987. _ . *Solo en la oscuridad*, Torres Agüero Editor, Buenos Aires, 1992.
- Nadie sabe más que los muertos*, Editorial Planeta, Santiago, 1993.
- “Una mirada desde la narrativa policial”, *Cormorán*, N°2, año 2000.
- Entrevista con Ramón Díaz Eterovic, *La Gangsterera*, Entrevista ©Zeki: el 31/05/2002 - Chile (Santiago) - España (Gijón).
- Chandler, Raymond. *El Simple arte de matar*, Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- Feinmann, José Pablo. “Estado policial y novela negra argentina”. *Los héroes “díficiles”: La literatura policial en la Argentina y en Italia*. Eds. Petronio, Guiseppe, Jorge B. Rivera y Luigi Volta. Buenos Aires: Corregidor, 1991.155-165.
- Franken Kursen, Clemens A. *Crimen y verdad en la novela policial chilena actual*, Universidad Santiago de Chile, 2003.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Editorial Grijalbo, México, 1995.
- García-Corales, Guillermo. “Nostalgia y melancolía en la novela detectivesca del Chile de los noventa”. *Revista Iberoamericana*. Ene.-Mar. 1999: 81-87.
- _ . “Ramón Díaz Eterovic: reflexiones sobre la narrativa chilena de los noventa”, *Confluencia*. Primavera 1995: 190-195.
- García-Corales, Guillermo y Mirian Pino. *Poder y crimen en la narrativa chilena contemporánea. Las novelas de Heredia*. Santiago: Mosquito Comunicaciones, 2002.

- Moulian, Tomás. *Chile actual. Anatomía de un mito*, Santiago de Chile, LOM-ARCIS Ediciones, 1997.
- Noguerol Jiménez, Francisca. “Neopolicial latinoamericano: el triunfo del asesino”, *Ciberletras: Revista de crítica literaria y de cultura*, ISSN 1523-1720, N°. 15, 2006.
- Oramas Ezquerro, Ada. “En el neopolicial. El enigma no es el centro”. <http://www.cubarte.cult.cu/global/>, 30 de noviembre, 2003.
- Oses, Darío. “Novela en negro tricolor”. Reseña de *Nadie sabe más que los muertos*. *Reseña* 15 (1994): 17.
- Padura F., Leonardo. “Modernidad y posmodernidad: La novela policíaca en IBEROAMERICA”. *Modernidad, posmodernidad y novela policial*. La Habana: Unión, 2000. 117-157.
- “Miedo y violencia: la literatura policial en Iberoamérica”, Prólogo a *Variaciones en negro*. *Relatos policiales iberoamericanos*. Selección y notas de Lucía López Coll. Editorial Plaza Mayor, San Juan, Puerto Rico, 2003.
- Piglia, Ricardo. *Crítica y ficción*, Buenos Aires, Siglo XX, 1990.

ISE MONOGATARI: ¿EL BUEN AMOR JAPONÉS?

Daniel ARRIETA

arrieta2006@yahoo.co.jp

INTRODUCCIÓN

El *Ise Monogatari* japonés y el castellano *Libro de Buen Amor* suponen sendos hitos importantes en las literaturas de sus respectivos países por su calidad literaria y por la novedad que suponen en un momento histórico y cultural determinado en el que la lengua escrita no había sido fijada por completo y en el que grandes cambios de formato y estilo literario comenzaban a hacer su aparición. La distancia tanto cronológica como cultural que separa a dichas obras no impide que se puedan establecer ciertos paralelismos entre las mismas, tanto en su estructura como en la temática, que comparten en alto grado. Aún así, la ideología que subyace a la génesis de cada obra, en concreto la visión que se tiene del amor, el sexo y las relaciones personales, parece ser distinta en los dos casos y explica una forma muy diferente de ver la vida por parte de ambas culturas. El objeto de este trabajo consiste en buscar elementos concretos en los dos textos para contrastarlos y llegar a alguna conclusión sobre dichas ideologías.

CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL

En el caso japonés, nos encontramos en la era Heian, un período de relativa paz política, que dura desde el año 794, cuando se traslada la capital a Heian Kyô –la actual Kioto-, hasta el 1185, al comienzo del *shogunato* en Japón. Durante este período florecen las artes en una corte aristocrática y refinada en la que se practica la poesía de modo indiscriminado, y nobles y damas intercambian con asiduidad poemas de amor. Entre los siglos VII y IX se da una fuerte influencia de la cultura y las letras chinas en las japonesas, que adoptan los caracteres ideográficos chinos en su escritura con un fin primordialmente fonético, así como sus estrofas poéticas, normas métricas y valores estéticos. Pero a partir de finales del siglo IX algunos poetas se distancian del mundo cultural chino y comienzan a escribir en un silabario fonético puramente japonés –*kana*- revalorizando una poesía más estrictamente japonesa en la forma del *waka*, o poema corto de cinco versos con 5, 7, 5, 7 y 7 sílabas respectivamente. Este es el caso de *Ise Monogatari*, supuestamente escrito en el año 950. En él se nos muestran las tribulaciones amorosas de un noble primordialmente en una corte culta y en la que los paseos al campo, los concursos de poesía y las visitas nocturnas a los ricos aposentos femeninos son la norma. Este es básicamente el mundo aristocrático que nos es presentado en *Ise Monogatari*, que, por otro lado, supone solo una muestra mínima de la sociedad japonesa de la época: como explica Vos, “esta cultura no fue

compartida sino solo económicamente mantenida por el conjunto de la población” (VII)¹. La corte y la aristocracia viven aisladas del resto del pueblo y sus contactos con él son puramente superficiales.

El *Libro del Buen Amor* fue publicado en 1330 y en 1343, existiendo actualmente tres versiones del mismo. El siglo XIV español, aunque es más correcto decir castellano, pues la unidad nacional no se daría hasta más de un siglo después, fue un tiempo de penurias económicas y conflictos civiles pero de un gran desarrollo cultural: supuso una continuación al literario reinado de Alfonso X, al establecimiento de universidades y a la potenciación de la Escuela de Traductores de Toledo del siglo anterior. La poesía, de temática básicamente religiosa y en poder de las órdenes mendicantes en los monasterios –Mester de clerecía– desde el siglo XIII se encuadraba en la estricta pero elegante cuaderna vía, estrofa de cuatro versos alejandrinos con rima consonante; pero en la época de la publicación del *Libro del Buen Amor* se hallaba en un momento crítico y estaba a punto de desaparecer dejando lugar al Romancero, con una visión menos lastimosa de la vida y una actitud más práctica e incluso hedonista. El Arcipreste de Hita utiliza todavía la cuaderna vía pero con variaciones métricas, de temática y de rima; y junto con las composiciones líricas en romance que incluye, supone una transición entre ambas etapas. Al contrario que *Ise Monogatari*, el mundo que se nos muestra en el *Libro* no es la corte noble y aristocrática como en el caso japonés, sino la pujante ciudad y sus *burgueses*, con clérigos, buhoneras, comerciantes, viudas, monjas, moras, etc.

ESTRUCTURA, FUENTES, ORIGINALIDAD

Cantares de Ise o *Ise Monogatari* consiste básicamente en una serie de casos amorosos articulados con base en distintos criterios, entre los que se observan el cronológico –aunque hay muchas discrepancias-, el geográfico, el de los distintos personajes, y el temático. El libro está compuesto por 125 breves secciones que incluyen 209 poemas en total en forma de *waka* (estrofa-poema de cinco versos con 5-7-5-7-7 silabas respectivamente); y la expresión lírica, amorosa o afectiva del poema es explicada por la parte prosística, que proviene del concepto de *kotobakaki*, ya utilizado en antologías imperiales japonesas de poemas para contextualizar el poema o explicarlo. El anónimo autor de *Cantares* –aunque existen innumerables hipótesis acerca de su identidad– alarga ese *kotobakaki* y le añade un toque lírico para que combine con la supuesta antología poética que está utilizando, que parece la verdadera articuladora del libro. De hecho, gran parte de los poemas que aparecen provienen del *Kokinshū*, antología poética imperial que data del año 905 -escrita en el nuevo alfabeto fonético japonés *kana*- y, en concreto, muchos de ellos son atribuidos a Ariwara no Narihira, aparente protagonista de la historia. *Cantares* fue escrito alrededor del año 950 basándose en

¹ La traducción es mía.

dicha antología imperial y/o en los diarios de Narihira. Aunque muchos de los episodios comienzan con las palabras “Mukashi Otoko” (Una vez, un hombre), cuenta y canta las andanzas amorosas de este personaje, aristócrata y poeta de carne y hueso que vivió en Japón entre los años 825 y 880. En resumen, el autor de *Cantares* escogió un cierto número de poemas de la reciente tradición anterior y les incorporó una explicación prosística; los estructuró en torno a una línea narrativa y/o temática modificando algunos de ellos para que se ajustasen a ella; y supuestamente añadió otros tantos de su propia cosecha. El mérito de dicho autor, según Antonio Cabezas, “está en haber conseguido dar unidad, dramatismo e intriga intelectual al material desordenado, o tal vez ordenado cronológicamente, del diario de Narihira” (31). Para otros críticos, como F. Vos, el mérito también se encuentra en el “equilibrio y armonía perfectos entre prosa y poesía” (16)².

El caso de *El Libro de Buen Amor* tiene bastantes similitudes con esta estructura seminarrativa en torno a una antología poética, ya que Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, supuesto autor de la obra, acude a toda la tradición anterior –de sermones religiosos, de cantigas a la Virgen, de fábulas de Esopo, de cantares de ciegos y poemas goliardescos, de alegorías medievales, del *Ars amandi* ovidiano, y sobre todo, del ya entonces decadente Mester de Clerecía- y crea una obra poética y lírica un tanto enciclopédica e inusual, que queda estructurada en torno a una serie de casos amorosos sin orden cronológico estricto; es más, la parte con sentido más narrativo parece supeditada al resto, a la antología poética. Tal cantidad y diversidad de fuentes –al carácter enciclopédico de la obra se le añade el de estudio sociocultural de su tiempo- es una de las innovaciones de esta obra pero el resultado a veces resulta un tanto confuso para el lector actual. Para Pedraza, “el Libro...es una obra atectónica. Hay eso sí, una alternancia no mecánica de elementos graves y jocosos que forman un contrapunto no rígido sino fluido y libre” (419). Los casos amorosos están continuamente interrumpidos por reflexiones filosóficas, didácticas, morales, pero también de sarcástica crítica social. Al contrario que *Cantares*, está escrito en forma de autobiografía del propio arcipreste que, en busca de placer sexual apela a ciertos personajes alegóricos –Amor, Venus, Dinero- y a las mujeres que pretende, aunque en *Cantares*, la voz poética de Narihira también podría considerarse una forma de autobiografía –de hecho parece surgir a partir de sus diarios-. Las formas poéticas utilizadas, en su mayoría la cuaderna vía con algunas variaciones métricas, y distintos metros de arte menor en las partes más líricas muestran una mayor libertad y variedad poética por parte del autor del *Libro de Buen Amor* que del de *Cantares de Ise*, más encasillado en la estructura del *waka* japonés aunque la parte prosística compensa dicha limitación.

² La traducción es mía.

CRONOLOGÍA ARTICULADORA

En *Cantares de Ise*, las continuas alusiones al paisaje, a determinados frutos de temporada y a elementos de la naturaleza como marcadores temporales, les da una importancia vital para poder orientarnos cronológicamente por el libro: las innumerables referencias a la flor del cerezo, además de señalar la transitoriedad de su existencia, nos enmarcan en un abril primaveral; en el caso del ciruelo es febrero; el otoño nos es mostrado a través de los crisantemos; y la nieve nos señala el invierno. En ocasiones, se juega a cambiar el momento de la floración para lograr un contraste o enfatizar la perdurabilidad del vasallaje, como en: “Las flores que corto / para mi señor, / al que yo sirvo, / la estación desfasan / y están siempre en flor” (*Cantares*, 124); en otras, para mostrar resentimiento por la infidelidad sufrida: “¿Resistirá el viento / la flor del cerezo / por más de un año? / Yo lo creería, / Y a ti no te creo” (83). La noche es el momento del encuentro entre los amantes; y también se usan animales como elementos temporales: “Mil noches de otoño / hazlas como una. / Me pondré a hablarte, / y cantará el gallo sin que yo concluya”.

Los marcadores temporales en el *Libro de Buen Amor* son casi siempre de carácter religioso o litúrgico: desde la oración inicial, que procede de la liturgia, pasando por los combates alegóricos entre Doña Cuaresma y Don Carnal, hasta la parodia de las Horas Canónicas. Estos marcadores se dan en los interludios a la acción del Arcipreste, aunque no suelen interconectar con éste. Para reflejar Juan Ruiz la Pascua de Resurrección, cuenta la llegada triunfal de Don Carnal y Don Amor: “Vigilia era de Pascua, abril çerca pasado, / el sol era salido, por el mundo rayado: / fue por toda la tierra grand roído sonado / de dos enperadores que al mundo han llegado” (301). Para tratar el momento de la muerte, en este caso de Trotaconventos, alude directamente a Dios: “Daré por ti limosna e faré oración, / faré cantar las misas e daré oblaçión; / la mi Trotaconventos, ¡Dios te dé redención, / ¡el que salvó el mundo, Él te dé salvación!” (406). La influencia religiosa en la obra llega al punto de que el crítico Alan Deyermond considere que el *Libro de Buen Amor* es en su conjunto una gran parodia de una visita pastoral que incluye oraciones, sermones, vicios, virtudes, horas canónicas, confesiones, informes finales, etc., y que trata temas controvertidos como el amancebamiento de los sacerdotes (190).

PROTAGONISTA

Curiosamente el héroe de *Cantares de Ise* parece encajar en cierta medida con el *amor cortés* -aunque sea un amor consumado en muchas de las ocasiones-, del que Juan Ruiz se burla a menudo por medio de su antiheroico y pícaro protagonista. A Narihira, en cambio, aparte de su incontinencia sexual y sentimental, también le mueven motivos estéticos y tiene una gran sensibilidad artística, como prueban los poemas en sus viajes o los referidos al paisaje. Es seductor: “Una vez nuestro hombre vio a una

mujer que vivía en la región de Iamato. Se enamoró de ella en seguida, y en menos de nada la tenía conquistada” (*Cantares* 57). También puede ser sarcástico (121); romántico –las más de las veces- e incluso llorón: “Buscándote en sueños / ni en sueños te encuentro. / Al despertar, / empapa mis mangas / rocío del cielo” (85); y cruel: “Para centenaria / un año le falta: / canas en greña. / La que a mí me quiso / parece un fantasma” (91), aunque al final siempre le surge la vena altruista, como cuando visita en su lecho de muerte a una joven enamorada de él (79), o cuando se acuesta finalmente con la mujer a quien antes había herido de palabra, como nos explica el narrador: “Nuestro hombre tuvo compasión de ella, y esa noche durmieron juntos. Por lo general, la gente hace el amor con aquellos que les gustan, y no lo hacen con aquellos que les disgustan. Pero nuestro hombre tenía un corazón que no hacía distinciones” (91). Otro caso de altruismo sexual lo tenemos cuando una aldeana se enamora de él y le escribe un poema “rústico y torpe. Pero a nuestro hombre le dio compasión, la visitó y se acostó con ella” (51). Referido a la cultura hispana, Narihira es, por tanto, una mezcla de donjuán romántico y caballero-poeta de un amor cortés pero casi siempre consumado; en cuanto a la sociedad y a la cultura puramente japonesas, como expresa Helen Craig McCullough, “así como el príncipe Genji, Narihira parece personificar el ideal supremo de elegancia y sensibilidad en la era Heian” (*Tales* 49)³.

Nada más lejos de Juan Ruiz protagonista, el cual vive en un mundo más práctico y picaresco, sin tanto cuidado por las formas, y al que solo mueven objetivos libidinosos sin ningún contrapunto estético, tan solo un remordimiento religioso *a posteriori*. Para conseguir *dueñas* utilizará medianeras y las artes de unos expertos en las lides de la seducción, don Amor y doña Venus. Sus frecuentes fracasos le hacen replantearse continuamente desde el punto de vista espiritual sus acciones, pero no puede evitar recaer constantemente en la compulsiva búsqueda del placer, en el *loco amor*: eso es lo que Marina Scordillis llama “patrón oscilante que define la naturaleza dual del hombre, su lucha interior entre la llamada de la carne y el espíritu” (83)⁴ y nos presenta a un protagonista un tanto ambiguo, temeroso de Dios pero pecador reiterado. A partir del desarrollo en los años setenta de las teorías de *Reader-Response*, que establecen que las interpretaciones son múltiples dependiendo de la comunidad lectora y sus expectativas, se ha analizado la obra teniendo en cuenta también al narrador y al lector implícitos, creando incluso mayor ambigüedad en el mensaje final del autor, como explica el crítico De Looze (Haywood 133).

MUJERES Y MUJER IDEAL

Excepto algunas campesinas en sus viajes a provincias, la mayoría de las mujeres de

³ La traducción es mía.

⁴ La traducción es mía.

Narihira en *Cantares de Ise* pertenecen a la corte o están al servicio de damas o princesas de la corte. También tiene relaciones amorosas con una emperatriz, Takako, y con la sacerdotisa de Ise, que da título al libro. Con todas ellas intercambia poemas, establece contacto íntimo, y todas ellas parecen tener bastante poder y libertad personal pese a su género. En la época de, según Cabezas, libertad erótica que les tocó vivir (*Cantares* 19), estas mujeres hablaban de igual a igual a los hombres, los aceptaban o rechazaban en sus lechos según su deseo, el divorcio era posible, e incluso hermanastros de distinta madre podían llegar a casarse —en una ocasión Narihira se enamora de su hermanastra (81)-. También la expresión de sentimientos por parte de la mujer era tan común como la del hombre, como vemos en este poema que le envía Takako: “¿Con que por Musashi / con estribos nuevos? / Pues yo, tan tuya. / Si no escribes, pena. / Y si escribes, celos” (50).

Las mujeres del Arcipreste de Hita, por el contrario, viven bajo el yugo de las apariencias y de la moral en una sociedad en la que el sexo se ve como algo pecaminoso, especialmente para la mujer, y la recluye a territorios femeninos, ya sean la casa, la iglesia o el convento, alejados de los hombres: de ahí la necesidad de las medianeras, como veremos en el siguiente apartado. Tenemos mujeres jóvenes y no tan jóvenes, una monja, una mora, una viuda, etc., pero el número de éxitos o casos consumados por parte del Arcipreste son mínimos, se reducen a dos o tres —en el caso de la ambigua relación del Arcipreste con la monja, el “¡Dios perdone su alma e los nuestros pecados!” (Ruiz 387) hace suponer que sí hubo consumación-. Incluso así, esas mujeres acaban muriendo de alguna enfermedad repentina, como una especie de solución *Deus ex machina* en forma de castigo por sus actos pecaminosos. Otros casos de consumación del Arcipreste se producen con tres de las cuatro serranas, aunque el tono cómico de los episodios y el hecho de que se incluyan cantigas de serranas junto a ellos hacen que no se tomen demasiado en cuenta; además, ¡el Arcipreste es forzado por las serranas a tener sexo con ellas! Veamos un ejemplo de la grotesca descripción de una por el protagonista narrador: “las orejas mayores que de añal burrico, / el su pescuezo negro, ancho, velloso, chico, / las narices muy gordas, luengas, de çarapico; / bebería en pocos días caudal de buhón rico” (Ruiz 250). Cuando en *Cantares*, Narihira se burla de una campesina lo hace de una forma mucho más sutil: “Fueras tú de esbelta / lo mismo que el pino / de Kurijara, / como un souvenir / vinieras conmigo” (51). En estos dos ejemplos podemos ver las diferencias de tono en ambas obras, paródico-burlesco en el *Libro de Buen Amor*, irónico-romántico en *Cantares de Ise*.

En cuanto a la mujer ideal, en *Cantares* apenas hay referencias concretas al aspecto físico de las mujeres, mientras que su estilo y la calidad de sus poemas parecen ser lo más valorado por Narihira. En el caso del *Libro*, es absolutamente explícito y muy detallado, como cuando Don Amor *castiga* al Arcipreste; un ejemplo: “la nariz afilada, los dientes menudillos, / eguales e bien blancos, un poco apartadillos”

(115). También aconseja sobre el carácter: “En la cama muy loca, en la casa muy cuerda: / non olvides tal dueña, mas d’ella te acuerda” (118).

LA MEDIANERA

Elemento fundamental en la literatura española, la medianera constituye un personaje indispensable en el *Libro del Buen Amor*. Aunque descrita como un tipo genérico –en ocasiones se mezclan sus nombres propios con los comunes: Trotaconventos, Urraca, Menga, trotera- se erige en verdadera coprotagonista del Libro y de su boca salen innumerables fábulas didácticas en sus luchas dialécticas con las conquistas en potencia del Arcipreste. Como ya he apuntado anteriormente, la sociedad fuertemente segregada por sexos requería de estos personajes para unir a hombres y mujeres, y estas viejas buhoneras tenían acceso fácil a muchas de las casas donde estaban las mujeres. Tanto Don Amor como su mujer Doña Venus recomiendan al Arcipreste buscar buenas mensajeras, indispensables para conquistar a sus dueñas. Y Urraca realiza su trabajo francamente bien puesto que le consigue tres mujeres. De ahí el irónico lamento del Arcipreste a la muerte de aquella: “¡Ay, mi Trotaconventos, mi leal verdadera! / Muchos te seguían; muerta yaces señora” (406). Y finalmente, una vez muerta Trotaconventos, el Arcipreste se busca de medianera a don Hurón, que parece un catálogo de vicios y que no le consigue ni una sola mujer. La muerte de Urraca y los fracasos de Hurón producen al lector una sensación de hastío de la búsqueda continua de placer sexual, del *amor loco*.

En el caso de *Cantares de Ise*, no existe medianera como tal, o por lo menos, de manera profesional, porque realmente no la necesita: la comunicación es directa entre hombres y mujeres. Aunque de manera espontánea surgen personajes que actúan como tales: en una ocasión, Narihira, estando en provincias, utiliza los servicios de un monje bonzo para que le lleve un mensaje con un poema a Takako a la capital (45); en otra ocasión es la propia madre de una chica de provincias con la que el protagonista flirtea la que propicia futuros encuentros (47); también son los padres los que llaman a Narihira en el caso ya comentado de la chica que, en el lecho de muerte, confiesa estar enamorada de él (79); y en otra ocasión es el hijo de una mujer el que contacta con Narihira para lograr que éste se acueste con su madre (91). Finalmente también se da el caso de que él mismo se convierte en medianera de una de sus doncellas, a quien cortejaba un noble, y escribe para ella un poema de amor dirigido al noble (129). Como vemos, parece que en lugar de necesitar medianeras, sucede todo lo contrario: los obstáculos familiares y de convenciones sociales que existen en la sociedad castellana se convierten en facilitadores en el caso japonés, al menos para el noble, elegante y seductor Narihira.

INFIDELIDADES

Los *Cantares de Ise* están llenos de infidelidades por parte del hombre y de la mujer; de mujeres casadas, como la esposa del aldeano (52); de amantes (50); consentidas (63) o trágicas, como el caso de la mujer que, tras esperar tres años al marido, acaba planeando una infidelidad el día que éste llega pero termina muriendo (66). Sin embargo, la tónica general es de permisividad, como cuando un hombre descubre que la mujer de la que está enamorado tiene otros dos amantes, y le envía el poema: “Ay, pájaro cuco / de muchas andanzas, / yo te querré / con tal que en mi pueblo / oiga tu cantar” (77). O cuando un *affaire* con la emperatriz que tiene Narihira es descubierto y él simplemente desterrado a provincias por algún tiempo.

En el *Libro* prácticamente no hay infidelidades, puesto que el adulterio, aparte de una importante punición moral, podía conllevar consecuencias legales y peligro para la propia vida. Tampoco infidelidades entre amantes se mencionan, tan solo la seducción llevada a cabo por el escolar Ferrand García de una mujer pretendida por el Arcipreste: “Dios confonda mensajero / tan presto e tan ligero!” (40). De nuevo vemos las diferencias de permisividad sexual y de relaciones sentimentales entre ambas culturas, que llegan a un punto máximo con las menciones a la fiesta de Tsukuma (*Cantares* 135), donde de forma festiva las mujeres debían colgarse del cuello tantas cacerolas como amantes hubieran tenido.

CONSEJOS

De forma implícita pero clara se aprecia en *Cantares* una forma de consejos en el arte de seducir o conquistar mujeres a través de las propias experiencias de Narihira. Entre otros, están: evitar la fama de mujeriego: “Una vez nuestro hombre se enamoró de una mujer y pensó hacerla suya. Ella había oído que él era muy mujeriego, y se mantenía fría” (80); o cuando a Narihira le envían un poema que dice “Te tocan más manos / que a los talismanes / de ramo santo. / Y aunque pienso en ti, / no quiero entregarme” (80). Su contrapartida en el *Libro* está de forma mucho más clara y explícita en los consejos de don Amor: “De una cosa te guarda quando amares alguna: / non te sepa que amas otra muger ninguna, / si non, todo tu afán es sombra de la luna” (145). A la hora de solicitar a la mujer deseada, Don Amor le explica al Arcipreste: “Requiere a menudo a la que bien quisieres / non ayas miedo d’ella quando tiempo tovieres” (120). De igual modo en *Cantares*: “Tanto cortejó a una mujer que, como ella no estaba hecha de piedra ni de palo, al final empezó a interesarse por él” (123). Cuando el amor no es correspondido, el consejo supone olvidarse de ella: “¿a quien no me quiere / voy a querer yo?”, “¿Cómo voy yo a amar a quien no me ama?” (*Cantares* 83). También en el *Libro* lo encontramos, esta vez en voz de la vieja Trotaconventos: “Do non te quieren mucho, non vayas a menudo” (333).

CONCLUSIÓN: IDEOLOGÍA SOBRE EL AMOR Y LA VIDA. FINALIDAD DE LAS OBRAS.

A estas alturas del artículo ya hemos visto algunas de las claves que nos pueden permitir aclarar la finalidad y la ideología de sendas obras. Comencemos por el *Libro de Buen Amor*. Lo que caracteriza la *atectónica* estructura del *Libro* es la tensión continua entre el *loco amor* –amor pasional, amor sexual, amor humano, efímero y fuente de dolor- por un lado; y el *buen amor* –el amor de Dios, sincero, eterno y fuente de serenidad espiritual— por otro. Juan Ruiz, en la tradición del *Ars Amandi* ovidiano, nos presenta un supuesto y ameno manual de seducción que resulta ser fallido, puesto que la escasez de éxitos amorosos y las omnipresentes alusiones a la muerte intentan llevar al protagonista, y con él, al lector, hacia el verdadero amor, el de Dios. Como escribe Elizabeth Drayson aplicando la teoría del caos a la obra, “en El Libro, el amor sexual parece ser tratado como el elemento caótico que perturba el orden del amor religioso” (Haywood 159)⁵. Respecto a este *loco amor*, la representación que de él se hace en el *Libro* de forma cómica o vulgar, no lo eleva o romantiza, sino todo lo contrario, lo devalúa, satiriza y muestra el sinsentido del mismo, como bien explica Gail Philips (144). Aún así, al igual que el protagonista de la obra -en un alarde de ambigüedad de Juan Ruiz autor-, a pesar de sus remordimientos, no puede evitar seguir pecando una y otra vez, el *Libro* también contiene un reflejo de la complejidad humana y de sus contradicciones: para Pedraza, por ejemplo, el Arcipreste supone “un símbolo más del español al estilo de las comedias de santos, piadoso e irreverente, penitente y gozador” (448). En definitiva, nos encontramos frente a una obra con una ideología fundamentalmente religiosa con objetivos moralizadores que a la vez hace uso del juego, la parodia y el tono cómico para entretener dentro de la castellana tradición del *enseñar deleitando*.

El caso de *Cantares de Ise* es casi el opuesto al castellano. Lo que mejor puede resumir la ideología de la obra en su conjunto es la *metáfora de la flor del cerezo*: transitoria y cíclica. En uno de los episodios, un personaje recita un poema, a mi juicio, revelador: “la flor del cerezo / vale lo que vale / por dispersarse. / ¿Qué hay en este mundo / que nunca se acabe?”. Los japoneses de aquel tiempo veían el amor de la misma forma que la flor del cerezo, como algo temporal pero constante al mismo tiempo, en la medida en que dura poco pero se repite año tras año. De ahí, las alusiones constantes a las estaciones, sus flores y frutos, y su comparación con las relaciones amorosas. En este caso no hay sentimiento de culpabilidad o remordimiento por el *loco amor* sino todo lo contrario: se recrean en él, incluso de forma masoquista en el sufrimiento de un desengaño. La fecundidad de éxitos –también fracasos- del protagonista Narihira, le lleva –y también invita al lector- a continuar aceptando el amor pasional, humano, romántico, *loco*, y a crecer con él sin inhibiciones. Como expresa Vos, lo que cuentan son las emociones: “El autor no cuestiona el concepto del

⁵ La traducción es mía.

bien o del mal. Lo único que cuenta para él es la plenitud de las emociones” (38)⁶. Es por tanto, al contrario que en el *Libro*, el *amor loco* lo que precisamente nos eleva como humanos, parece estar diciéndonos el autor de *Cantares*, al tiempo que nos invita a practicarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantares de Ise (Ise Monogatari)*. Traducción, presentación y epílogo de Antonio Cabezas. Madrid: Hiperión (2005).
- Deyermond, A.D. *Historia de la literatura española 1. La Edad Media*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Haywood, Louise M. and Vasvári Louise O. *A Companion to The Libro de Buen Amor*. Woodbridge: Tamesis, 2004.
- Kato, Shuichi. *A History of Japanese Literature from the Manyōshū to modern times. New abridged Edition Translated & Edited by Don Sanderson*. Richmond: Japan Library, 1997.
- Tales of Ise. Lyrical Episodes from Tenth-Century Japan*. Translated and with an introduction by Helen Craig McCullough. University of Tokyo Press, 1978.
- Pedraza Jiménez, Felipe; Rodríguez Cáceres, Milagros. *Manual de literatura española. I. Edad Media*. Estella: Cénlit Ediciones, 2001.
- Philips, Gail. *The imagery of the Libro de Buen Amor*. Wisconsin: Hispanic Seminary of Medieval Studies, 1983.
- Ruiz, Juan (Arcipreste de Hita). *Libro de Buen Amor*. Edición de Alberto Blecuá. Madrid: Cátedra, 2006.
- Scordilis, Marina. *The status of the reading subject in the Libro de Buen Amor*. The University of North Carolina Press, 1985.
- Vos, Frits. *A study of the Ise-Monogatari with the text according to the Den-Teika-Hippon and an annotated translation I*. The Hague: Mouton, 1957.

⁶ La traducción es mía.

EL CABALLERO DE OLMEDO Y JAPÓN

Fernando BLANCO CENDÓN

fblanco@kansai.ac.jp

INTRODUCCIÓN

El Caballero de Olmedo es una de las obras más conocidas de Lope de Vega. Las *Relaciones del viaje de don Rodrigo de Vivero* son también bastante conocidas. En el presente trabajo, que no tiene ninguna pretensión de investigación histórica, quiero solo presentar en conexión, basado en la historia, la vida de estos dos personajes, unidos por lazos de sangre pero conocidos por separado.

1. LA LEYENDA DE *EL CABALLERO DE OLMEDO*

Cuenta la leyenda que don Alonso de Vivero, un caballero de Olmedo, estaba enamorado de una campesina medinense que le correspondía. En unas fiestas de toros celebradas en Medina del Campo descubre que la dueña de su corazón es en realidad doña Inés, Dama de Alba. Desaparecido el impedimento que suponía la diferente condición social, recibe la aprobación de sus padres. Lleno de contento va a verla de noche; le salen al paso presagios y augurios, sombras que le aconsejan volver a casa, pero él sigue adelante sin miedo...

“Unos pastores dieron la noticia: habían hallado a don Alonso de Vivero muerto en el camino, envuelto en sangre y el pañuelo de doña Inés en la mano. Se dijo que unos bandidos le habían salido y que, negándose a entregarles el dinero, lo habían asesinado. Se dijo también, que un tal don Rodrigo, pretendiente de Inés, le había tendido una trampa y que, junto a sus secuaces, lo había apuñalado sin remedio. Pero, aparte de estas suposiciones, nada se conoció de fijo sino que don Alonso estaba muerto y que Inés abandonó Medina para ir a llorarlo en un monasterio.”¹

Hay que decir, sin embargo, que la obra de Lope de Vega ha influido tan decisivamente en el relato original, que la forma moderna de la leyenda se corresponde,

¹ José Calles Vales, *Leyendas tradicionales*, Libsa, Madrid, 2003, pp. 30-31.

Existe otra versión popular, hoy prácticamente olvidada y que parece creada *ad hoc* para dar cuenta de ciertas zanjas entre Olmedo y Medina del Campo, que “refiere que el hidalgo olmedano, prendado de una dama medinense, procuraba llamar su atención con actos de galantería y arrojo en las fiestas de toros y cañas celebradas en Medina, mas ella no daba importancia a las finezas del admirador, decidiéndose al fin probar su amor con algo tan problemático como que las aguas del río Adaja hiciera pasar por Medina. Si lo lograra, sería esposa del Caballero. Superados los obstáculos, dentro del plazo convenido, la corriente llegó al Zapardiel en lugar próximo al castillo de La Mota, pero la dama incumplió su compromiso, y el galán fue víctima propiciatoria de su noble empeño.” (Eusebio Raimundo García-Murillo Basas, *Historia de Olmedo (La ciudad del Caballero)*, Ayuntamiento de Olmedo, Olmedo, 1986, pp. 280-281).

en realidad, con el resumen de la representación teatral. Veamos:

Don Alonso Manrique, caballero de Olmedo, se enamora de doña Inés, una dama de Medina del Campo a quien ve, casualmente, por primera vez por las calles de Medina disfrazada de labradora, y recurre a los servicios de la vieja Fabia, una alcahueta.

Dos caballeros de Medina, don Rodrigo y don Fernando, pretenden a Inés y a su hermana Leonor, respectivamente, y alcanzan de don Pedro, padre de éstas, la promesa de entregárselas en matrimonio. Pero Inés desdeña y rechaza a Rodrigo y, en connivencia con Fabia y Tello (criado de don Alonso) finge vocación monacal para evitar el compromiso contraído por su padre. Rodrigo, celoso, decide ir contra don Alonso y matarlo.

Se celebran unas fiestas en Medina del Campo para recibir la visita del rey.

“Alonso y Rodrigo corren toros en Medina en presencia del rey y de Inés. El primero supera siempre al segundo en destreza y valentía, y hasta le salva la vida en un lance peligroso, lo que enciende aún más la envidia y los celos de Rodrigo quien, ante su amigo Fernando, profiere la amenaza de vengar lo que él ha interpretado como humillación pública. Acabada la fiesta, Alonso y Tello han de volver a Olmedo, donde aguardan preocupados los padres del caballero, y se despiden de Inés en medio de tristes premoniciones (entre ellas la aparición de una extraña sombra que Alonso achaca a su imaginación). En la oscuridad de la noche, el caballero toma en solitario el camino de Olmedo, pues Tello se ha quedado en Medina, afanado en el cuidado de los caballos. De pronto, en boca de un labrador, oirá la inquietante cancioncilla que anuncia su propia muerte, consumada a traición por Rodrigo y sus secuaces. Tello lo encontrará moribundo, a tiempo de recoger sus últimas palabras y de llevarlo ante sus padres a Olmedo, donde muere. Entre tanto en Medina, Pedro, que ya conoce el interés de Inés por Alonso, se lo otorga en matrimonio. Llega el rey, que nada sabe de esa pretensión de Inés, y propone casar a Rodrigo y a Fernando con las dos hermanas, momento en que irrumpe Tello denunciando el crimen y a los asesinos, a los que el rey manda prender y ejecutar.”²

Tanto en la versión popular de la leyenda como en la versión de Lope podemos descubrir un esquema fundamental: amores, toros y muerte (presagiada y consumada), si bien la forma concreta que toman estos tres estadios en una y otra difieren. Digamos que el papel de los toros en la primera es allanar el camino de los amores (descubre la identidad de la dama con lo que se elimina la barrera de la diferencia de clase), mientras que en la segunda la fiesta de toros está orientada hacia la exaltación y muerte del caballero (se exacerban los celos de Rodrigo que jura dar muerte al caballero).

² Rogelio Reyes Cano y Eva Reyes (Editores), *El caballero de Olmedo. La vida es sueño*, Biblioteca Hermes-Clásicos castellanos, Madrid, 1998, pp. 26-27.

Lope de Vega compuso la trágica historia del Caballero de Olmedo hacia 1620-21 (fue publicada por primera vez en 1641), apoyándose principalmente en referencias literarias tanto de carácter culto como popular. La leyenda tiene sus raíces históricas en un crimen cometido en Olmedo en 1521. El recuerdo de este crimen se conservó vivo en la memoria de la gente, dando lugar a la leyenda, a un cantarillo gracias al cual se expandió rápidamente y un baile dramático, el “Baile famoso del Caballero de Olmedo” que el *Tesoro de la lengua* de Covarrubias (1611) presenta como muy popular en la época. Lope incorpora en su obra el cantarillo:

Que de noche le mataron
al caballero,
la gala de Medina,
la flor de Olmedo

siguiendo de cerca el baile dramático³ y sin atender a la fidelidad histórica sitúa la acción en el siglo XV durante el reinado de Juan II de Castilla y su valido el condestable don Álvaro de Luna (casualmente, en tiempo de la I Batalla de Olmedo, que tuvo lugar el 19 de mayo de 1445). En esa época sí vivían los bisabuelos del caballero: don Alonso Pérez de Vivero, secretario-contador del rey, y doña Inés de Guzmán, fundadores del condado de Fuensaldaña⁴ cuyos nombres llevan, quizá por casualidad, los protagonistas del drama de Lope. En la versión popular se conserva el apellido Vivero para enraizarlo directamente con el personaje histórico. Pero, ¿quién era, en realidad, este caballero asesinado?

2. HISTORIA DEL CABALLERO DE OLMEDO

Como origen histórico de la leyenda del Caballero de Olmedo se señala un suceso de 1521: el caballero olmedano don Juan de Vivero y Silva fue asesinado por el también olmedano Miguel Ruiz de la Fuente en la noche de Todos los Santos del 1 de noviembre de 1521 (la tradición da esta fecha como fija, pero parece ser que se trata de una fecha “cercana”), en un lugar que desde entonces se llama la “Cuesta del Caballero”.

³ Cf. Ignacio Arellano Ayuso en VV.AA., *Historia de la Literatura Española*, vol. II *Renacimiento y Barroco*, Everest, León, 1999, 2ª ed., p. 376.

“La [versión] musical procede de mediados del siglo XVI, de Antonio Cabezón (1510-1566), al componer unas melodías: «Diferencias sobre el canto llano del Caballero», que constituyen una de las joyas de nuestra música antigua, aparte del interés de ser las primeras «variantes» que se han escrito en el mundo, recopiladas por su hijo Hernando, en las «Obras de música para tecla, arpa y vihuela», impresas en Madrid en 1578. El hecho demuestra la difusión de la copla compuesta por los cuatro versos del cantar, reducidos a veces a pareado.” (García-Murillo, *o. c.*, p. 277).

⁴ Cf. García-Murillo, *o. c.*, p. 95.

“La verdadera versión del hecho deriva, a juicio del P. Fita, de la «Historia escrita de la Mejorada», de fray Antonio de Aspa, conservada en la Real Academia de la Historia (ms. 9) (526 col. Salazar H-3, fol. 52r), avalada por la crítica literaria:

«En el año 1521, reinando la Cesárea Majestad de Carlos I, fue aquel suceso tan celebrado del Caballero de Olmedo, que contaré sucintamente como lo contó largamente Fr. Antonio de Aspa en una “Historia escrita de la Mejorada”, que está en poder (desaparecida) del mismo cronista Gil González de Ávila y en el mío un traslado de ella sacado a la letra, y dice de esta manera: que en el año referido siendo prior de la Mejorada Fr. Luis de Sevilla, un día cerca de Todos los Santos, a la puesta del sol, venía de Medina don Juan de Vivero, caballero natural de Olmedo, y un cuarto de legua antes de llegar a su casa, cerca de la Linoguilla (ahora Senovilla) –en la llamada con posterioridad Cuesta del Caballero–, salió a él Miguel Ruiz, también vecino de Olmedo, mozo barbiponiente, y lo mató. Fue luego a la Mejorada, convento de Jerónimos, que estaba cerca y allí vino la justicia de Olmedo y habiendo hecho las diligencias judiciales y extendiéndose la nueva, vinieron muchos caballeros de Ávila y de Medina del Campo, amigos y deudos del muerto y cercaron el convento y le tuvieron sitiado nueve días y viendo los frailes el daño que recibían y que estaban tan aposentados, que querían meter a saco el convento, acordaron entregar a la justicia el delincuente en presencia del Vicario de Olmedo, con las protestas necesarias y para eso le sacaron del claustro a donde arremetió a él el Alguacil Mayor de Valladolid, llamado Bracamonte para matarle. El homicida se puso en defensa y los frailes le volvieron a ocultar y la revuelta fue de tal manera que les obligó a sacar el Santísimo Sacramento por los claustros para aplacar a la gente que le buscaba y viendo que no bastaba se salieron los religiosos y dejaron el convento desamparado, llevándose el Santísimo Sacramento por el camino de Olmedo.»

«Esto era ya de noche y entre la gran revolución, dos frailes que se habían quedado le sacaron vestido de fraile y desfigurado el rostro por enmedio de las gente diciendo: ande Padre, diga a los padres que vuelvan el Santísimo, empujándole mucho y él hizo que iba y se apartó del camino a pocos pasos metiéndose por aquellos pinares, donde se quitó el hábito y anduvo aquella noche nueve leguas, yendo al amanecer en un lugar cerca de Segovia, donde tenía un tío. Los frailes esforzaron por dos días más la resistencia y fue milagrosamente escapada la vida por particular providencia de Dios, pues se sabe que este Miguel Ruiz embarcó para las Indias y tomó el hábito de Santo Domingo en Méjico, y vivió religiosamente casi sesenta años. Murió en 1590 habiendo sido gran prodigio de virtud.»

«Dice el religioso que escribió esta muerte, que juzgaron no había sido el caso pensado como comúnmente se entendió, coligiéndose de que este Miguel Ruiz tenía dos caballos y cuando se retiró a la Mejorada fue en el peor y siendo hombre rico solo llevaba un cuarto en la faltiguera y de esta poca prevención, pudiendo hacerla, Fr.

Antonio de Aspa infiere que se toparon acaso.»

«Esto Señor (dirigiéndose a Felipe IV), aunque parece fuera del intento que sigo, lo he referido porque quizá Vuestra Majestad no lo ha visto escrito, por haber sucedido en este tiempo y sabiéndolo de cierto borre de la memoria lo que habrá oído por personas que ignorando el suceso han ignorado lo que han dicho.»⁵

El relato nos dice bien poco del crimen en cuestión: que Miguel Ruiz mató a Juan de Vivero y que, al parecer, se toparon de casualidad, si bien se dice que Ruiz “salió a él”. ¿Qué motivos tenía este Miguel Ruiz para que, encontrándose casualmente en el campo y viendo que Juan de Vivero regresaba de Medina, le saliera al paso y lo matara? Mucho se ha especulado al respecto, pero desde luego no hubo amores por medio. La hipótesis más popular (al menos la que más ha circulado y que se mantiene hasta nuestros días) es la que supone como motivo del crimen una disputa cinegética, en concreto, a causa de unos galgos de caza⁶, quizá acalorada con algo de vino en la taberna.

La familia Vivero residía en Olmedo al menos desde el siglo XV, si bien el apellido Vivero parece ser de origen gallego (Lugo)⁷. La casa de los Vivero en Olmedo estaba próxima al arco de san Martín (destruido en la primera década del siglo XX) hacia la plaza de san Francisco⁸. La familia tuvo un gran protagonismo en todos los acontecimientos relevantes de la época: desde la primera batalla de Olmedo, pasando por la segunda y el matrimonio de los Reyes Católicos, celebrado en secreto en 1469 en el palacio de Juan de Vivero (tío-abuelo del Caballero), de Valladolid, hasta su participación activa en las Comunidades de Castilla a favor de Carlos I⁹. Don Juan de Vivero y Silva, caballero de la Orden de Santiago (como sus antepasados y descendientes), era hijo de don Rodrigo de Vivero y de doña María de Silva Osorio y Dávila. Se casó con doña Beatriz de Guzmán, de la que tuvo dos hijos: Juan de Vivero y Rodrigo de Vivero.

Las noticias que tenemos son muy parcas y con los escasos datos de que disponemos no podemos más que reconstruir someramente el árbol genealógico¹⁰, que sería como sigue:

⁵ García-Murillo, *o.c.*, pp. 97-98.

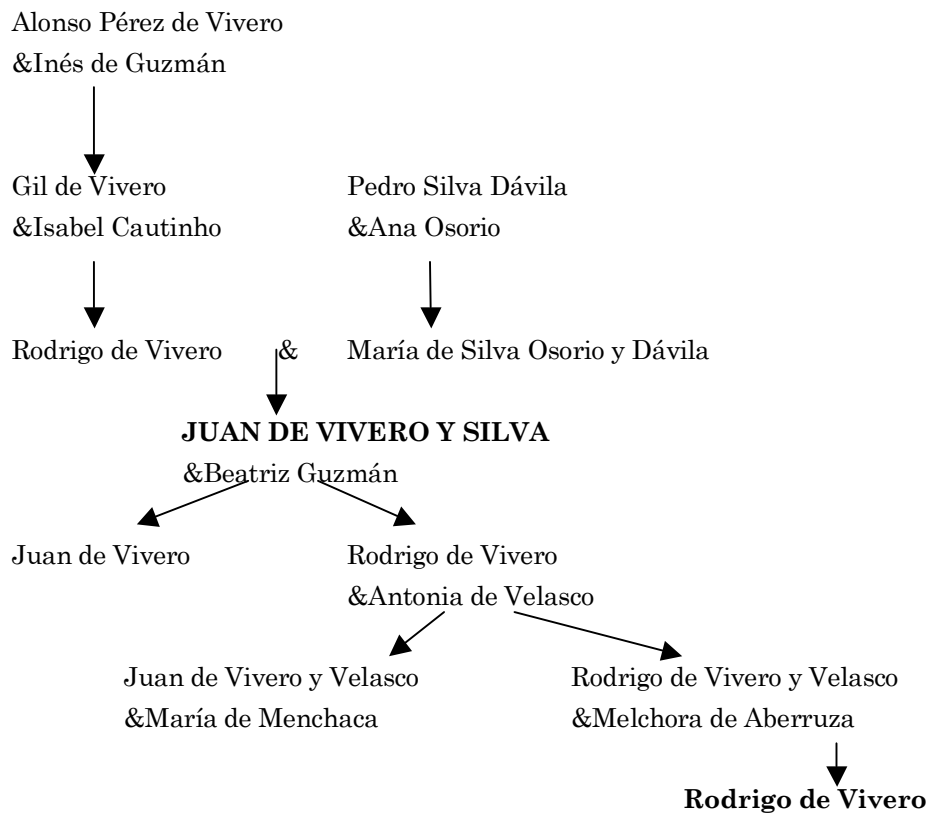
⁶ Cf. *Ibid.*, p. 95 y p. 98.

⁷ Cf. *Ibid.*, p. 95.

⁸ Cf. Pilar Matamala y Jesús Urrea, *La nobleza y su patrimonio artístico en Olmedo*, Diputación Provincial de Valladolid, Valladolid, 1998, p. 155.

⁹ “El conde de Haro recomendó al Caballero ante el Emperador haciéndole mérito de los grandes servicios prestados a su causa con las lanzas de que disponía en la toma de Tordesillas (5-12-1520) y en la jornada de Villalar (23-4-1521).” (García-Murillo, *o.c.*, p. 96).

¹⁰ Cf. García-Murillo, *o.c.*, p. 100.



El segundo hijo del Caballero se casó con doña Antonia de Velasco, hermana de don Luis de Velasco, quien al trasladarse a las Indias llevó consigo a su sobrino Rodrigo de Vivero y Velasco.¹¹

3. EL CABALLERO DE OLMEDO Y JAPÓN

Y así, de la mano de don Luis de Velasco, es como un descendiente del caballero de Olmedo, concretamente un biznieto suyo, llegó a Japón vía Filipinas. Se trata de Rodrigo de Vivero, hijo del sobrino que Velasco llevó consigo a las Indias.

Don Rodrigo de Vivero (1564-1636) nació en México en 1564 de padres españoles, por lo tanto es un criollo. Su padre fue don Rodrigo de Vivero y Velasco y su madre doña Melchora de Aberruza¹². Era, pues, sobrino nieto de don Luis de Velasco, que fue

¹¹ *Ibid.*

¹² Nos informa Juan Gil en *Hidalgos y Samurais. España y Japón en los siglos XVI y XVII*,

dos veces virrey de Nueva España (1590-1595 y 1607-1611) y a quien debe “toda” su carrera.

Pasó la juventud (o parte de ella) en España¹³. En 1580 regresa a la Nueva España y comienza su fulgurante carrera gracias a su tío. En 1595 es nombrado alcaide de San Juan de Ulúa. En 1597 es nombrado alcalde de las minas de Tasco y, en 1599, le nombran gobernador y capitán general de la Nueva Vizcaya.

Muerto el gobernador de Filipinas, don Pedro de Acuña, y en tanto llega a tomar el relevo don Juan de Silva, el virrey don Luis de Velasco lo envía allí con el cargo interino de gobernador y capitán general de las islas Filipinas. Llegó a Manila en la primavera de 1608 (después de febrero y antes de junio)¹⁴.

Se casó con doña Leonor de Mendoza y de Ircio¹⁵, con quien tuvo un hijo y una hija, llamados don Luis de Vivero y Peredo y doña María Graciana respectivamente¹⁶. Don Rodrigo era caballero de la Orden de Santiago, como lo habían sido sus antepasados, y como lo fue también su hijo.

“En el año de 1620 Felipe III lo nombró Gobernador y Capitán General de Tierra Firme y Presidente de la Audiencia de Panamá. Al terminar este cargo, que desempeñó a lo largo de seis años, Felipe IV lo honró, por todos los servicios prestados a la Corona, con el título de vizconde de San Miguel y, un mes más tarde, el 29 de marzo con el de conde del Valle de Orizaba, lugar donde tenía un ingenio de azúcar y otras propiedades. Finalmente, a principios de 1636, recibió el cargo de Maestre de Campo General y Teniente de Capitán General de las costas del Mar del Norte, que ponían en sus manos la enorme responsabilidad de defender aquellos litorales de los

Alianza Editorial, Madrid, 1991, p. 140, nota 1, de la existencia de varias biografías del personaje. Aquí recojo solo algunos datos relevantes de entre los que él mismo ofrece, contejándolos con los presentados por Eva Alexandra Uchmany, “Vida y tiempos de don Rodrigo de Vivero y Aberruza, Conde del Valle de Orizaba 1564-1636”, en *Relación y noticia del reino del Japón con otros avisos y proyectos para el buen gobierno de la monarquía española, de don Rodrigo de Vivero, quien la dedica a la serenísima real majestad del rey nuestro señor*, (traducción y notas de Kishiro Ogaki), Museo de tabaco y sal, Tokio, 1993, pp. 91-92.

¹³ “Educado durante su juventud en España, se empapó de las tradiciones familiares, como de la mortal celada en la que cayó su tío abuelo D. Iván, el «Caballero de Olmedo».” (Gil, *o.c.*, p. 141). Pero aquí se confunde y traspapela Juan Gil: El Caballero de Olmedo se llamaba Juan, aunque en manuscritos de la época se pueda leer Ivan, siendo frecuente el uso de “I” por “J” y el de “v” por “u”. Además no era su tío-abuelo, sino su bisabuelo; el tío-abuelo era el virrey don Luis de Velasco, hermano de la esposa del hijo del Caballero.

¹⁴ Cf. Gil, *o.c.*, pp. 142-143 y las notas.

¹⁵ Cf. Uchmany, *o.c.*, p. 91. Gil (*o.c.*, p. 142) la llama “doña Leonor de Hircio y Mendoza” que, según Uchmany sería la madre de la esposa de Rodrigo de Vivero; pero no quiero entrar en este “baile” de apellidos ya que es irrelevante para el caso.

¹⁶ Tuvo además un hijo natural con doña Leonor de Saavedra, que se llamó también Rodrigo y que ingresó en la Compañía de Jesús (cf. Uchmany, *o.c.*, p. 92; Gil, *o.c.*, pp. 141-142).

holandeses e ingleses. En diciembre del mismo año falleció en su ingenio de Orizaba.”¹⁷

En Manila parece que actuó como buen diplomático; pero sus dotes como gerente no estuvieron a la misma altura, ya que su gestión fiscal no fue demasiado buena¹⁸. También parece que gustaba de practicar cierto “favoritismo” con los criollos como él¹⁹.

Según parece, tuvo algunas fricciones con el gobernador entrante, don Juan de Silva, quien llegó a Manila el 8 de abril de 1609. “Había llegado Silva demasiado pronto para las expectativas de Vivero. Así, cuando a mediados de año, como siempre, se dispuso el despacho al Japón del navío «Santa María de la Antigua» —...—, se produjeron al parecer algunas fricciones por cuestión de competencias entre el gobernador saliente y el entrante.”²⁰

Tras ser relevado de su oficio, que a la postre era solo un cargo interino, el 25 de julio de 1609 se embarcó en el galeón «San Francisco» para regresar a la Nueva España. Iban además otras dos naves: «San Antonio»²¹ y «Santa Ana». La «Santa Ana» y el «San Francisco» fueron arrastrados a las costas de Japón. La «Santa Ana» se refugió en el puerto de Usique (Usuki) en el reino de Bungo (Kyushu) mientras que el galeón «San Francisco» naufragó el 30 de septiembre en la costa de Kanto (en Yubanda, la actual Iwawada en la provincia de Chiba).

La proximidad a la costa la achacan (e intentan justificar) a despiste, a un error de los pilotos al tomar la altura, pero parece que tal acercamiento era intencionado y que “la nao capitana se dirigía a Japón, sin duda dispuesta a aprovechar las buenas palabras de Daifusama para hacer su agosto vendiendo sus sedas a los tonos.”²²

Su estancia en Japón, primero como prisionero y luego como “huésped”²³ de Ieyasu Tokugawa se prolongó casi un año, 10 meses para ser exactos. En Japón se

¹⁷ Uchmany, *o.c.*, p. 92. De nuevo encontramos aquí alguna discrepancia con Gil, quien le sitúa como gobernador de Panamá de 1620 a 1628 (cf. *o.c.*, p. 153).

¹⁸ Cf. Gil, *o.c.*, pp. 142-143.

¹⁹ Cf. *Ibid.*, pp. 144-145.

²⁰ *Ibid.*, p. 147.

²¹ En la *Segunda Relación* (n. 2) Vivero dice que el barco que no naufragó se llamaba «Santiago» (cf. Gil, *o.c.*, p. 194); como se trata de un escrito tardío, a bastantes años de distancia, seguramente la memoria le jugó una mala pasada, como cuando dice que estuvo once meses en Japón (cf. *Ibid.*, p. 199), cuando en realidad fueron diez.

²² Gil, *o.c.*, p. 151.

²³ Hospedaje que resultó bastante caro a la Corona española. El shogun le había prestado dinero para su regreso: “También me prestó su nao y cuatro mil ducados de Castilla para aviarla, con orden que, si a mí me pareciese venderla acá, se vendiese y le enviase empleado su procedido.” (*Primera Relación*, n. 40, en Gil, *o.c.*, p. 188). Sebastián Vizcaíno fue el encargado de devolver a Japón todo el dinero prestado, el valor del barco en que regresó Vivero —pues se vendió al considerar que no era apto para el viaje— y a los japoneses que lo habían acompañado (*Relación del viaje de Sebastián Vizcaíno*, III, 2; IV, 3; V, 7; VI, 11 y 14, en Gil, *o.c.*, pp. 319, 322, 325, 342 y 343).

autoerige en representante de la Corona de España y ejerce de diplomático con resultados más o menos exitosos. Entre estos últimos se cuentan sus intentos de cortar la contratación del Japón con los holandeses; entre los exitosos está la firma de unas capitulaciones (el 20 de diciembre de 1609) en Fushimi para iniciar la contratación directa entre Japón y Acapulco (cosa que no agradó a los españoles, aunque sí, y mucho, a los mercaderes de México), negocio que interesaba mucho al shogun, ante el cual es posible que Vivero no pudiera negarse pues, en definitiva, no era más que un náufrago que estaba a su merced²⁴.

A punto de embarcarse en la nao «Santa Ana», que convenientemente reparada salió de Usuki en abril de 1610, decidió quedarse y “seguir jugando sus cartas para atajar los avances del adversario holandés”²⁵, según confiesa, sin decir que probablemente no era esta la única ni la principal razón; seguramente los franciscanos le instaron a quedarse para seguir “negociando” con el shogun en su favor. Lo cierto es que no zarpa de Japón de regreso a la Nueva España hasta el 1 de agosto de 1610, fecha en que sale de Uraga a bordo del «San Buenaventura» –un barco del shogun– acompañado de un grupo de japoneses y del franciscano P. Alonso Muñoz, que viajaba como embajador de Tokugawa ante Felipe III. Don Rodrigo de Vivero y todo este séquito arribaron “al puerto de Matanchel en la boca de las Californias a 27 de octubre del dicho año con el más próspero y feliz viaje que jamás se ha visto en la mar del Sur.”²⁶

De sus andanzas y peripecias en tierras niponas nos ha dejado dos hermosas relaciones²⁷ –reelaboración tardía de varios escritos suyos a diversos destinatarios²⁸–, escritas en el estilo propio de la época, pero muy ricas en detalles ya que Vivero era muy buen observador y hombre curioso donde los haya, aunque evidentemente él fue a donde le llevaron y vio solo lo que le mostraron. Dichas relaciones quizá obedezcan a un intento de justificar su actuación, criticada como causa de la terrible persecución a que fue sometida la Iglesia.

“De la lectura de todos los papeles y memoriales se desprende cuán viva fue la fascinación que ejerció sobre Vivero el Japón y sus habitantes. Este mexicano que

²⁴ Cf. Gil, *o.c.*, pp. 208-210; puede verse todo el capítulo 3: “El proyecto de la nao del Japón”, pp. 208-225.

²⁵ Gil, *o.c.*, p. 213.

²⁶ *Primera Relación*, n. 41, en Gil, *o.c.*, p. 189.

²⁷ Puede verse la edición de Juan Gil de dichas relaciones en *o.c.*, pp. 160-207. “La segunda relación forma en realidad los capítulos finales de un extenso memorial que Vivero, buen hijo de su tiempo, intituló *Abisos y proyectos para el buen gobierno de la monachía española*.” (Gil, *o.c.*, p. 152). La *Primera Relación* (“Relación del Japón”) fue traducida al japonés en 1941; en 1993 el profesor Kishiro Ogaki realiza una nueva traducción siguiendo la versión en español contemporáneo de Uchmany, según el manuscrito conservado en la Biblioteca del Museo Británico.

²⁸ Cf. Gil, *o.c.*, pp. 151-154.

desdeñaba, como buen criollo, a los indios de la Nueva España, de carácter demasiado medroso y bárbaro para su gusto; este indiano injerto en europeo que tampoco sentía el más mínimo apego por el suelo malsano de las Filipinas –plaza inútil que, de no ser por causa de la fe católica, más valdría que fuera desmantelada, opinión que compartían muchos de sus paisanos, antes y después–, no se recató sin embargo de manifestar a las claras un profundo sentimiento de admiración por el Japón, cuyo pueblo era a su juicio muy parecido en genio y talante al de España y cuya tierra por su temple y productos también le recordaba, para mejor, la de la Península Ibérica, superándola con creces en abundancia de metales preciosos y número de habitantes. Era vano, no obstante, pensar ni remotamente en la conquista de aquel archipiélago, por muy justas causas de guerra –y a su entender las había– que pudiesen asistir a Felipe III; solo quedaba el camino de la apropiación pacífica por vía de la evangelización, con vistas a que los japoneses, convertidos al catolicismo y una vez liberados del yugo de la tiranía gentílica, pudieran en un futuro próximo nombrar ellos mismos emperador a Felipe III. ¿No había ya trescientos mil cristianos? Pues había que avanzar por esa senda, salvando encima millones de almas, y favorecer por todos los medios posibles –entre ellos el incremento del comercio– la españolización de aquel inmenso imperio, que Vivero, en frase ya manida, calificaba de «nuevo mundo».²⁹

Cierto es que Rodrigo de Vivero, que “se jactó de haber recorrido las tres partes del mundo sin haber dejado nunca de la mano ni la pluma ni la espada”³⁰, era un tanto presumido. Su afán de protagonismo le hace pasar por alto la importancia y relevancia que en el Japón tenían otros personajes e instituciones (los jesuitas, por ejemplo; pero también hace a menos a los franciscanos que tanto le ayudaron): “él, D. Rodrigo, como representante del rey de España, fue el único protagonista de los hechos y quien dejó encauzado un negocio que después se torció por la voluntad inescrutable de Dios.”³¹

Este mismo afán le hace prometer cosas imposibles como el envío de varios barcos de seda desde Manila o concebir el quimérico plan de la invasión y sometimiento de Corea, como una empresa conjunta entre españoles y japoneses. Pero tampoco se le puede acusar de todos los males que vinieron después.

“El eufórico Rodrigo de Vivero, que por una parte consideraba a Japón el mejor país del mundo (lamentándose tan solo de que no fuera cristiano, aunque lo sería pronto), creía por otra parte que el pueblo y los daimios eran tan explotados por la casa Tokugawa, que a la muerte de Ieyasu proclamarían rey a Felipe III. Creía también que, aunque no sucediera esto, ayudarían a España a conquistar Corea y China; que darían a los españoles tres cuartos de la plata que se descubriera usando técnicos castellanos; que echarían a los holandeses; que fabricarían magníficas naves para

²⁹ *Ibid.*, pp. 155-156.

³⁰ *Ibid.*, p. 153; cf. *Relación y noticia del reino del Japón con otros avisos...*, p. 59.

³¹ *Ibid.*, p. 214.

España bajo la dirección de ingenieros navales españoles; y que el comercio Japón-México daría mucho de sí. Creía que se debía cerrar el comercio Manila-Acapulco, abriéndose una nueva ruta: Manila-Lisboa.. El bueno de Vivero creía que todo el monte era orégano y que se podían atar los perros con longanizas.”³²

Pero considero excesivo calificarlo, como hace Cabezas, de “engreído y fantasmón”³³, aunque, ciertamente, no se puede negar que era un tanto “soñador” y quizá no le faltaba su pizca de fanfarronería, la cual, muy posiblemente, jugó un papel importante en la disputa cinegética de su bisabuelo que tuvo tan fatal desenlace.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En tierras castellanas, en la provincia de Valladolid, existe una “Ruta del Caballero”, ruta turística así denominada porque incluye Olmedo y en honor a la historia del Caballero de Olmedo. Se podría establecer –con más rigor– una ruta similar en tierras japonesas, siguiendo las ciudades que visitó Vivero: Iwawada, donde naufragó y estuvo al principio prisionero. Otaki, de camino a Edo o Tokio, donde se entrevistó con Hidetada Tokugawa, quedando muy admirado de su palacio. Suruga (Shizuoka), donde le recibió el “dueño” de Japón, Ieyasu Tokugawa. Kioto, la capital que le dejó anonadado. Fushimi, donde pasó la Navidad de 1609 en el convento de los franciscanos. De Fushimi, en barco por el río Yodo hasta Osaka de la que dice: “Este lugar es, a mi juicio, el más lindo del Japón”³⁴. Y de Osaka, en barco por el mar Interior de Japón, al puerto de Usuki, provincia de Oita, en la isla de Kyushu. Vuelta a la Corte: Shizuoka y Tokio, y de allí a Uraga, el puerto de donde partió rumbo a México.

BIBLIOGRAFÍA

- Arellano Ayuso, Ignacio en VV.AA. *Historia de la Literatura Española*, vol. II *Renacimiento y Barroco*, Everest, León, 1999, 2ª ed.
- Cabezas, Antonio, *El siglo ibérico de Japón. La presencia Hispano-Portuguesa en Japón (1543-1643)*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1995.
- Calles Vales, José, *Leyendas tradicionales*, Libsa, Madrid, 2003.
- García-Murillo Basas, Eusebio Raimundo, *Historia de Olmedo (La ciudad del Caballero)*, Ayuntamiento de Olmedo, Olmedo, 1986.
- Gil, Juan, *Hidalgos y Samurais. España y Japón en los siglos XVI y XVII*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.

³² Antonio Cabezas, *El siglo ibérico de Japón. La presencia Hispano-Portuguesa en Japón (1543-1643)*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1995, p. 330.

³³ *Ibid.*, p. 331.

³⁴ *Primera Relación*, n. 35, en Gil, *o.c.*, p. 185.

- Matamala, Pilar y Urrea, Jesús, *La nobleza y su patrimonio artístico en Olmedo*, Diputación Provincial de Valladolid, Valladolid, 1998.
- Reyes Cano, Rogelio y Reyes, Eva (Editores), *El caballero de Olmedo. La vida es sueño*, Biblioteca Hermes-Clásicos castellanos, Madrid, 1998.
- Uchmany, Eva Alexandra, “Vida y tiempos de don Rodrigo de Vivero y Aberruza, Conde del Valle de Orizaba 1564-1636”, en *Relación y noticia del reino del Japón con otros avisos y proyectos para el buen gobierno de la monarquía española, de don Rodrigo de Vivero, quien la dedica a la serenísima real majestad del rey nuestro señor*, (traducción y notas de Kishiro Ogaki), Museo de tabaco y sal, Tokio, 1993.

RELACIÓN ENTRE LA INDUSTRIA HENEQUENERA EN YUCATÁN Y LA REFORMA AGRARIA DE LÁZARO CÁRDENAS

Tatsuya YOSHINO
07mb0108@kufs.ac.jp

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo trataré la relación entre la industria henequenera en Yucatán de México y la reforma agraria de Lázaro Cárdenas. Este aspecto es muy importante para da otro significado a la reforma agraria en México. Por otra parte, si se quiere conocer Yucatán, es indispensable observar la historia de la industria henequenera, puesto que ha influido de forma muy importante en la situación actual del estado.

Un experto de la investigación henequenera, el Dr. Rodolfo Canto Sáenz, dice: “Escribir sobre la economía de Yucatán sin referirse al henequén es tan impensable como, por ejemplo, abordar, la economía de Cuba sin referirse al azúcar.”¹

Lázaro Cárdenas, Presidente de México entre 1934 y 1940, implementó la reforma agraria como proyecto nacional, al que denominó Plan Sexenal. En efecto, se repartieron muchas tierras a los campesinos y la superficie de tierras repartidas durante el mandato de Lázaro Cárdenas es mayor que en cualquier otra etapa hasta hoy. En el Estado de Yucatán, las tierras de las haciendas que se entregaron a los trabajadores henequeneros se entregaron como tierra colectiva (lo que en México se denomina el ejido), para que el henequén se cultivara de manera eficiente y la industria consiguiera mejores resultados económicos.

A partir de estos hechos podemos plantearnos dos objetivos de investigación: primero, esclarecer por qué la reforma de Cárdenas no pudo solucionar el problema de la industria henequenera de Yucatán; y, segundo, establecer un nuevo significado de la política de Lázaro Cárdenas, la cual es entendida generalmente como política destinada únicamente a establecer la democracia en México. Como conclusión, muestro un nuevo significado de la reforma agraria en México: el desarrollismo; y explico las razones de los problemas económicos de la industria henequenera.

2. LA EVOLUCIÓN DE LA INDUSTRIA HENEQUENERA

2.1. *¿Qué es el henequén?*

En primer lugar voy a explicar qué es el henequén. El henequén es una planta de la familia del agave originaria de Mesoamérica, que puede aprovecharse para obtener fibra a partir de los 5 ó 6 años de vida y tiene una vida productiva de 25 años. La fibra obtenida es de buena calidad. Hasta el siglo XIX no existió ninguna fábrica henequenera en la Península de Yucatán, estando durante más de 200 años el cultivo

¹ Canto, p.55.

henequenero en manos de los indígenas mayas. Desde comienzos del siglo XIX se empezó a cultivar para producir jarcias, hamacas y mosquiteras, además de otros productos. Esos productos se exportaban a Cuba, EE.UU., y a países europeos.

2.2. *La invención de la “engavilladora” y el auge henequenero*

Después de la Guerra de Secesión, en Estados Unidos faltaba mano de obra y, por lo tanto, se inventaron varias máquinas agrarias para mantener el nivel de producción. En 1878 la gran empresa norteamericana McCormick inventó la maquina agraria denominada “engavilladora”, que cosechaba trigo y recogía la paja al mismo tiempo. McCormick inició la compra de fibra henequenera de Yucatán a gran escala para utilizarla en sus máquinas. Gracias a esas compras, el Estado de Yucatán se convirtió en el más rico de México. Según datos del gobierno federal, en 1878 en Yucatán no había grandes fortunas, y solamente tres individuos poseían más de 200 mil pesos. Pero, después de iniciarse el auge henequenero, había unas 400 familias con una riqueza bastante superior.² La mayoría formaban parte de la oligarquía henequenera, y entre 20 y 30 familias concentraban la mitad de la producción. Eran la élite de la industria henequenera y se les conocía como la “Casta Divina”.

2.3. *El dominio de Molina y la International Harvester*

El líder de la oligarquía yucateca, que dominó la industria henequenera hasta 1902, Olegario Molina, en ese mismo año firmó con la International Harvester (la empresa agraria más grande en EE.UU), un acuerdo por el que vendía la fibra de henequén a un precio muy bajo. Este acuerdo dominó casi completamente el mercado del henequén. El Cuadro 1 muestra el porcentaje de fibra de henequén enviada a los Estados Unidos por las principales casas exportadoras entre 1896 y 1914; podemos ver como desde 1903 la International Harvester domina casi el 100% de la exportación.

En cuanto a los trabajadores, las haciendas henequeneras empleaban a muchos peones, que recibían salarios insuficientes y a quienes los hacendados, debido a las deudas que contraían con ellos, les prohibían salir de la hacienda, prohibición que la ley respaldada. Podemos decir que los hacendados trataban a los peones como si fueran esclavos.

Cuadro 1.

Porcentaje de las fibras enviadas a los Estados Unidos por las principales casas exportadoras de henequén, 1896-1914

² Ibid. p.56.

Año	Molina (porcentaje)	Perbody (porcentaje)	Controlado por La Harvester (porcentaje)	Resto (porcentaje)
1896	35.9	27.7		32.4
1897	18.8	38.4		42.8
1898	16.9	35.4		47.7
1899	15.4	36.9		47.7
1900	12.9	42.3		44.8
1901	23.3	37.7		39
1902	30.5	39		30.5
1903			80.8	19.2
1904			85.5	14.5
1905			83.1	16.9
1906			90	10
1907			93.7	6.3
1908			93.4	6.6
1909			96.1	3.9
1910			99.8	0.2
1911			87.3	12.7
1912			85.4	14.6
1913			94.9	5.1
1914			92.5	7.5

El porcentaje del henequén controlado por la Harvester mediante acuerdos separados con Molina y Perbody en 1902. La Harvester se formó en 1902.

Fuente: Girbert Joseph, M.,(1972): *Revolución desde afuera Yucatán, México y los Estados Unidos 1880-1924*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972, 82.

3. LA LLEGADA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA A YUCATÁN

3.1. *La reforma de Salvador Alvarado*

En 1910 se inició la Revolución Mexicana con el objetivo de derrocar la dictadura de Porfirio Díaz. Muchos campesinos participaron en el levantamiento a causa de que el gobierno impedía la mejora de sus condiciones y el reparto de la tierra. La clase media también participó en la Revolución, aprovechándose de los campesinos para derrocar la administración de Díaz y conseguir privilegios. Pero en Yucatán la revolución no se inició al mismo tiempo, puesto que los campesinos no tenían ningún poder y no existía clase media. La reforma social que se produjo en la parte central de México tuvo lugar en Yucatán más tarde, cuando llegó el gobernador Salvador Alvarado.

El general Salvador Alvarado, enviado a Yucatán como gobernador en 1915 por el presidente Carranza, mejoró el trato a los campesinos. Eliminó sus deudas, estableció muchas escuelas rurales y mejoró los servicios sanitarios. Realizó reformas sociales muy significativas, y su política económica atacó a la élite de la burquesía. Invitó a la mayoría de los hacendados a participar en la formación de una economía capitalista y nacionalista. Además, durante su mandato el precio de la fibra subió más de dos veces por la gran demanda fruto de la Primera Guerra Mundial. En el Cuadro 2 se puede observar el aumento del valor de la fibra entre 1916 y 1918. A pesar de ello, el presidente Carranza

frenó las reformas de Alvarado. Podemos suponer que se debió a que el gobierno federal se sintió molesto con la ideología progresista de las reformas sociales de Alvarado.

Cuadro 2.

Exportación de henequén del Estado de Yucatán

Año	Tonelada	Valor de fibra (cada libra) Centavo de dólar	Año	Tonelada	Valor de fibra (cada libra) Centavo de dólar
1880	18.178	2.22	1911	116.547	3.71
1881	24.911	2.48	1912	139.901	4.73
1882	24.244	2.56	1913	145.279	6.35
1883	32.651	2.46	1914	169.285	7.34
1884	42.043	1.87	1915	162.743	5.89
1885	43.063	1.76	1916	201.990	5.59
1886	39.089	2.28	1917	127.092	13.25
1887	36.283	3.68	1918	140.000	14.70
1888	35.118	4.29	1919	113.869	6.50
1889	40.641	5.72	1920	160.759	4.50
1890	45.079	2.63	1921	106.794	4.25
1891	52.065	2.80	1922	78.809	3.75
1892	58.097	3.25	1923	102.925	4.25
1893	58.584	3.30	1924	109.275	6.00
1894	61.605	2.52	1925	128.141	6.66
1895	62.634	2.25	1926	101.156	6.37
1896	65.762	2.51	1927	116.392	7.00
1897	70.545	2.64	1928	119.073	6.00
1898	68.834	6.23	1929	110.055	7.25
1899	73.190	6.16	1930	102.989	5.50
1900	81.093	6.33	1931	71.619	3.00
1901	93.191	6.21	1932	91.053	1.90
1902	93.993	9.84	1933	97.465	3.06
1903	93.058	8.22	1934	86.439	3.18
1904	67.205	7.47	1935	88.845	2.32
1905	96.534	6.96	1936	102.725	3.23
1906	97.198	6.35	1937	77.111	5.07
1907	100.773	5.70	1938	57.918	3.31
1908	108.794	4.33	1939	76.419	2.73
1909	95.755	4.33	1940	52.473	3.55
1910	94.789	4.79			

Fuente: Aznar Mendoza, Enrique, (1977): "Historia de la industria henequenera desde 1919 hasta nuestros días". *Enciclopedia yucatanense*, tomo tres, pp.779-780, Mérida: Edición oficial del gobierno de Yucatán.

En consecuencia, la reforma de Alvarado no pudo conseguir su meta final, que era esencialmente abolir los privilegios de los hacendados y de la burguesía de la "Casta Divina" (el grupo de Olegario Molina). No obstante, como he dicho, consiguió mejorar las condiciones de vida de los campesinos y la libertad de los peones.

3.2. La reforma de Felipe Carrillo Puerto

Felipe Carrillo Puerto tomó posesión del cargo de gobernador de Yucatán en 1922. Carrillo Puerto heredó totalmente las ideas de Alvarado. El Partido Socialista le había concedido bastante poder para realizar el reparto agrario. Efectivamente, repartió muchas tierras de las haciendas henequeneras. Muchos hacendados criticaron a Carrillo Puerto, pero él jamás abandonó la reforma agraria para liberar a los campesinos. No sólo realizó una reforma democrática; también impulsó el cambio del régimen estatal hacia el socialismo. Pero aunque el pueblo de Yucatán deseaba recuperar su vida a través de una reforma agraria radical, la mayoría no deseaba el establecimiento de un régimen socialista. En fin, Carrillo Puerto y el partido fracasaron en su intento de agrupar el movimiento popular de Yucatán. Carrillo Puerto fue fusilado por los militares de la rebelión delahuertista en enero de 1924.

Gracias a las reformas agrarias de Alvarado y Carrillo Puerto, en Yucatán desaparecieron el sistema de peonaje y la servidumbre en las haciendas. Sin embargo, el significado de sus reformas no fue tanto económico como político. En cuanto a la economía, las principales reformas se limitaron a la liberación de la fuerza de trabajo de los peones, lo cual encareció el coste de la mano de obra a los hacendados.³ Pero éstos conservaron la propiedad de las plantaciones y de las plantas desfibradoras.

3.3. *La decadencia de la industria*

Al terminar la Primera Guerra Mundial en 1918, la fibra henequenera poco a poco fue perdiendo su importancia económica debido a que se difundieron la fibra sintética y otras fibras naturales competitivas. Por ejemplo, en 1921 la producción competitiva extranjera fue de 14 mil toneladas, en 1925 fue 260 mil toneladas contra 137,000 de Yucatán, y en 1936 aumentó hasta 518 mil toneladas.⁴ En cambio, la producción de la fibra yucateca fue disminuyendo cada año. A principios del siglo XX, la yucateca cubría la demanda internacional completamente, y en 1922 todavía tuvo el 75 por ciento; pero en 1938 sólo ocupó el 23%.⁵ La producción de henequén nunca volvió a alcanzar la producción récord de 1916 ni el valor máximo logrado en 1918.⁶

Cuando empezó la decadencia de la industria henequenera, los gobiernos federal y yucateco establecieron restricciones a la producción de fibra para mantener el precio. Las restricciones empezaron durante el mandato de Salvador Alvarado en 1917. Como podemos ver en el Cuadro 2, la producción de la fibra bajó mucho en 1917, pero el precio (en centavos de dólar) subió más de dos veces en comparación con 1916. El gobierno estatal siempre dependía de las restricciones a la producción para recuperar la industria, pero el valor de la fibra disminuyó cada año a partir de 1918, llegando al

³ Canto, p.58

⁴ Aznar, p.729.

⁵ Canto, p.57

⁶ Ibid. p.56

precio mínimo 1.9 centavos en 1932. En esa situación, habría sido necesario aumentar la producción de henequén para compensar su bajo precio. La política de restricciones de la producción era totalmente contradictoria. Las restricciones y la pretensión de obtener mayores precios fueron golpes de muerte para la industria. Siegfried Askinasy dijo en su libro *El problema Agrario de Yucatán*: “El descenso que se observa actualmente en la exportación de la fibra henequenera, no se debe exclusivamente a la baja calidad de la fibra, sino también a la política de restricción y a los paros, con los que se pensó mantener artificialmente los precios a un alto nivel.”⁷

4. LA REFORMA AGRARIA DE CÁRDENAS EN YUCATÁN

4.1. *El gran reparto de tierra*

El presidente Lázaro Cárdenas, al iniciar su mandato inmediatamente hizo público su Plan Sexenal para la reforma agraria. Como he dicho antes, la industria henequenera contribuía a los ingresos estatales. En el Cuadro 3 podemos ver los principales productos agrícolas exportados por México entre los años 1929 y 1933. El henequén representa 19.8 % del valor total, a pesar de que en esos años ya estaba en decadencia. Por esto, el Gobierno Federal y el del Estado tenían el doble propósito de acudir en ayuda de la industria básica de Yucatán, y de llevar a cabo la reforma agraria para poder formular y cumplir un programa de mejora integral de Yucatán. A partir de ese momento la reforma agraria en el Estado de Yucatán tuvo más sentido de desarrollismo económico que de populismo.

Cuadro 3.

Los principales productos agrícolas de exportación en México entre 1929 y 1933

Lugar	Mercancía	Porcentaje
1	Café	24,4%
2	Henequén	19,8%
3	Hortalizas	18,3%
4	Plátano	7,8%
5	Algodón	6,0%

Fuente: Askinasy, Siegfried, (1936): *El problema agrario en Yucatán*. México: Ediciones Botas. P.56

Durante el mandato de Cárdenas (1934-1940) se distribuyó más tierra que en cualquier otra época desde inicio de la revolución mexicana. Cárdenas expropió las tierras de los hacendados y las entregó a los trabajadores como tierras colectivas. El Banco de Crédito Agrícola, que por disposición presidencial se hizo cargo de la

⁷ Askinasy, p.94.

administración del ejido, se encontró con el problema de que, si éste poseía plantaciones, carecía de los equipos de desfibración necesarios. El presidente Cárdenas pensaba que el éxito económico de la producción henequenera sólo podría lograrse si el ejido conservaba la integración técnica. Entre mayo de 1935 y agosto de 1937 el Banco de Crédito Agrícola repartió 30 mil hectáreas de henequén y 451 mil hectáreas de terrenos no cultivados.⁸ En el caso de los ejidos henequeneros se consideró que, dado el carácter de agroindustria de la producción henequenera, deberían organizarse todos de forma colectiva. Con ello se intentaba hacer del ejido una unidad como la hacienda, se conoce este concepto como el Gran Ejido. En agosto de 1937 Cárdenas llegó a Yucatán y estableció 12 acuerdos con los campesinos. Para llevar a cabo todos los acuerdos se necesitarían unos 35 millones de pesos.⁹ Pero la ejecución de tantos y tan diversos proyectos quedó a cargo de políticos no preparados, y el Banco de Crédito Agrícola se limitó a facilitar sólo los créditos para la explotación del henequén que consideraba fácilmente recuperables.

4.2. Consecuencia de la reforma del cardenismo en Yucatán

Los ejidatarios se quedaron en situaciones muy complicadas. Sus condiciones no mejoraron con la ejecución de los acuerdos. La defectuosa organización de la administración hizo disminuir la producción y aumentar los gastos, los ejidatarios trabajaban dos o tres días a la semana con exiguos anticipos y el descontento aumentó hasta traducirse en motines.¹⁰

Debido a que las sociedades de crédito ejidal desaparecieron en febrero de 1938, y a que la mayoría de ejidos se quedó sin desfibradoras, las ayudas del Banco de Crédito se convirtieron en indispensables para la mayoría de ejidos, pero resultaron insuficientes. Además, los ejidatarios recibieron menores subsidios porque tenían en producción menos del 50% de la superficie cultivada, que tampoco estaba distribuida equitativamente.

En el año de 1939 el precio del henequén había bajado a 2.73 centavos de dólar; la exportación de henequén en 1938 fue de unas 57 mil toneladas, y en 1939 de unas 76 mil toneladas, poco más o menos la misma exportación que en 1899, es decir, la menor en 40 años. Ello fue debido a los paros y las restricciones.¹¹

5. CONCLUSIÓN

Como dije en la introducción, me he propuesto aclarar dos aspectos referentes a la reforma agraria de Cárdenas. El primero es: ¿por qué la reforma de Cárdenas no pudo

⁸ Canto, p.59

⁹ Aznar, p.766

¹⁰ Ibid. p.760.

¹¹ Ibid. p.768.

solucionar el problema de la industria henequenera de Yucatán? Para aclarar esta pregunta se puede citar la conclusión de Luis Cabrera: “Es un grave error darles a los campesinos los planteles de henequén ya formados simplemente para que esquilmen. Error gravísimo también substituir a los antiguos latifundistas por uno solo, en Yucatán: el Banco, el Estado, como dueño de El Gran Ejido”.¹² Los ejidatarios se acostumbraron a la administración a cargo del gobierno, un ambiente que no estimulaba el cultivo directo del henequén por parte de ellos. La ayuda económica que recibían bajo la forma de subsidios, quedaba bajo el control del Estado, el cual además siguió manteniendo una muy fuerte relación con los hacendados, a escondidas del público, para asegurar la aceptación de éstos.

Cuadro 4.

La rentabilidad inicial del cultivo del henequén, 1848-1868

Año	Ciclo de cultivo	Balance anual (pesos/mecate)		Balance acumulado (pesos/mecate)	
		Ganancia	Pérdida	Ganancia	Pérdida
1	Siembra original		3,17		3,17
2			0,46		3,63
3			0,48		4,11
4	Primeras hojas comerciales		0,31		4,42
5		0,43			3,99
6		0,7			3,29
7		1,04			2,25
8	Madurez óptima	1,1			1,15
9	Amortización completa	1,17		0,02	
10		1,35		1,37	
11		1,35		2,72	
12		1,35		4,07	
13		1,35		5,42	
14		1,35		6,77	
15		1,35		8,12	
16	Rendimiento declinante	1,1		9,22	
17		0,85		10,07	
18		0,8		10,87	
19		0,65		11,52	
20	Abandonado	0,5		12,02	

¹² Abascal, p.351

Fuente: Gilbert Joseph, M.,(1972): *Revolución desde afuera Yucatán, México y los Estados Unidos 1880-1924*, México: Fondo de Cultura Económica, p.49

En fin, las ayudas del Banco Agrario que llegaron a los ejidatarios resultaron insuficientes. Además, las políticas de gobierno federal y estatal para el mercado del henequén eran casi totalmente equivocadas. Como dije antes, a menudo se decretaron restricciones a la producción, a pesar de que los precios bajaban cada año.

Aquí debemos tener en cuenta que para lograr la fibra de henequén es necesario que la planta crezca durante 5 ó 6 años. Como se muestra en el Cuadro 4, la producción requiere mucho capital para mantenerse los primeros 5 años. No es hasta el noveno año que las ganancias pueden sobrepasar las pérdidas. Por lo tanto, si se interrumpe la producción, se necesita mucho tiempo para recuperar el nivel de rendimiento. Debido a los créditos insuficientes, a las políticas equivocadas, y a la mala conexión entre el gobierno federal y el yucateco, no se pudo recuperar la economía yucateca.

En segundo lugar he tratado de dar un nuevo significado a la reforma agraria de Lázaro Cárdenas. Generalmente se ha considerado que ésta sólo tenía un propósito democrático. Como hemos visto en el análisis de la política de Cárdenas, éste realizó un gran reparto de tierra, el cual hasta hoy se ha considerado como “un símbolo de democracia de México”. Es cierto, pero, por otra parte, Cárdenas siempre tuvo otro propósito, que consistía en el desarrollo económico. Cuando inició su mandato en 1934 existían varios problemas económicos. Sobre todo después de la crisis del 29, la demanda en Europa y Norteamérica decayó totalmente, afectando gravemente a la industria henequenera de Yucatán. Además, debido a la larga lucha de la Revolución, varios estados mexicanos estaban arruinados. Entonces Cárdenas tuvo que tomar una decisión rápida para recuperar la economía. En el caso de Yucatán, Cárdenas realizó el reparto de tierra, convirtiéndola en tierra colectiva. Esta forma de reparto, excepcional comparada la que se realizó en otros lugares, tenía la finalidad de hacer frente al hecho de que, como hemos visto, el cultivo de henequén requiere bastante capital durante los primeros 5 años. Además, a comienzos de los años 30 el henequén todavía contribuía a los ingresos del gobierno federal como producto agrario para la exportación. Así pues, la reforma agraria de Cárdenas contenía también una estrategia económica.

Cárdenas no pudo dar una solución positiva para la industria henequenera. La reforma agraria que se aplicó en Yucatán difirió en forma significativa de la que hubo en otras partes del México rural. La plantación agrícola de la zona henequenera de Yucatán representaba una excepción al patrón general de producción en el México pre-revolucionario, que se centraba en la hacienda y el cultivo de cosechas de granos

tradicionales continuó hasta después de 1940.¹³

La reforma agraria cardenista operó profundas transformaciones en la estructura económica y social de México, y preparó parte de las condiciones que permitirían la expansión económica a partir de los años de la segunda guerra mundial.¹⁴

Aproximadamente durante los años 50 y 60, la agricultura mexicana mejoró hasta un elevado nivel, aunque ello también produjo muchas diferencias entre los ricos y pobres en el campo.

Ahora en Yucatán el henequén ya no es una industria importante. Según datos de 2000, la producción de henequén sólo representa el 5 % del PIB estatal. Por otra parte, varias empresas maquiladoras que producen bienes de consumo inmediato han venido a Yucatán. En su mayoría se han establecido en los pueblos del interior del estado, para aprovechar la mano de obra sumamente barata disponible en ellos. Este aspecto lo voy a analizar en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, Salvador, (1988): *Lázaro Cárdenas. Presidente comunista*. México: Tradición.
- Askinasy, Siegfried, (1936): *El problema agrario en Yucatán*. México: Ediciones Botas.
- Aznar Mendoza, Enrique, (1977): "Historia de la industria henequenera desde 1919 hasta nuestros días". *Enciclopedia yucatanense, tomo tres*, pp.726-787, Mérida: Edición oficial del gobierno de Yucatán.
- Baños Ramírez, Othón, (1990): *Sociedad, Estructura agraria y Estado en Yucatán*, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cámara Zavala, Gonzalo, (1936): *Reseña histórica de la industria henequenera de Yucatán*. México: Imp. Oriente.
- Canto Sáenz, Rodolfo, (2002): *Del henequén a las maquiladoras. La política industrial en Yucatán*, pp.55-68. Yucatán: La Universidad Autónoma de Yucatán.
- Casanova Álvarez, Francisco, (1985) "El cardenismo". en *Revista mexicana de sociología, México: economía, sociedad y política. El proceso de institucionalización de la revolución mexicana (1917-1940), tomo dos*, coordinador: Casanova Álvarez, Francisco, México: UNAM, pp.185-202.
- Fallow, Ben, (2001): *Cárdenas Compromised. The Failure of Reform in Post revolutionary Yucatán*, North Carolina: Duke University Press.
- Gilbert Joseph, M., (1972): *Revolución desde afuera, Yucatán, México y los Estados Unidos 1880-1924*. México: Fondo de Cultura Económica
- Hatsutani, Joji, (1991): "Monopolización por la familia Molina de Yucatán", en *Boletín de la Universidad de Tenri*, 43, Tenri: Universidad de Tenri, pp.141-166.

¹³ Baños, p.382

¹⁴ Casanova, p.194

- Hatsutani, Joji, (1989): “El desarrollo de la industria henequenera en Yucatán en la segunda mitad del siglo XIX (1853-1902), transición de la hacienda tradicional a la plantación henequenera”, en Asociación de Estudios Latinoamericanos de Japón, *Anales de Estudios Latinoamericanos*, 9, Tsukuba: Asociación Estudios Latinoamericanos de Japón, pp. 15-40.
- OROSA Díaz, Jaime, (1963): *Ensayo sobre la revolución mexicana*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Pérez Betancourt, Antonio, (1986): *Revoluciones y crisis en la economía de Yucatán*. México: Maldonado Editores.

¡NO TODO LO QUE BRILLA ES ORO!
LA FIABILIDAD DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA ORAL EN LOS DELE

Abel CÁRDENAS¹⁵
abeljpn@aol.com

INTRODUCCIÓN

Como es de muchos conocido, el interés en los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) sigue en constante aumento entre los individuos e instituciones que requieren una certificación del dominio de la lengua hispana. Un factor que probablemente ha contribuido a este mayor interés, es la garantía de calidad que el Instituto Cervantes, la institución responsable de este sistema de evaluación, proporciona a los usuarios. Con frases tan brillantes como “un servicio de evaluación... altamente fiable”, y condiciones que permiten “garantizar la fiabilidad de las pruebas,” etc., que aparecen en publicaciones oficiales, aparentemente nos encontramos ante “el oro” en la evaluación del español como lengua extranjera. A pesar de estas deslumbrantes frases, a casi dos décadas del inicio de este sistema de evaluación, brillan por su ausencia publicaciones oficiales que proporcionen evidencias empíricas que respalden la garantía de fiabilidad y por supuesto, de validez de los resultados de los DELE.

El presente trabajo es una continuación del proyecto presentado hace dos años en el congreso de nuestra asociación y representa un intento más de llenar este vacío en el campo de la investigación ELE. El objetivo primordial es explorar la fiabilidad, cualidad que se ha definido como “*la medida en que los resultados de un examen son estables, consistentes y libres de error*” (Saville 2003, p.69), concentrándonos en esta ocasión en la prueba de expresión oral de los DELE. Primero realizaremos un repaso de la literatura para percatarnos de la manera en que el tema de la fiabilidad de los DELE se ha abordado hasta la fecha. A continuación presentaremos los resultados de un estudio que se enfocó a explorar la fiabilidad de los resultados de la prueba de expresión oral, para después culminar con sugerencias y conclusiones.

REPASO DE LA LITERATURA

Sobre los DELE se ha escrito muy poco. Existen algunos artículos (Cárdenas, 2001; Eguiluz y Vega Santos, 1996; Eguiluz y Eguiluz, 2004a, 2004b; Fernández, 2004; Parrondo, 2004a, 2004b, 2004c; Pisonero y García Santa-Cecilia, 1991; Prieto, 2004), pero se trata normalmente de trabajos descriptivos o promocionales de los DELE y no de investigaciones sobre sus propiedades psicométricas.

¹⁵ Este estudio se realizó con ayuda del 2008 Pache Research I-A-2 Fund de Nanzan University

El tema de la fiabilidad tampoco parece interesarle mucho a la institución responsable del sistema de evaluación. En la Descripción General del Sistema de Evaluación DELE se afirma que:

El sistema de examen de los Diplomas de Español ofrece un servicio de evaluación independiente, *altamente fiable*, en el que se combina la utilización de las más *modernas tecnologías* en la corrección automática de las pruebas objetivas con *la experiencia de más de 500 especialistas en evaluación de lengua española en el mundo en pruebas no objetivas*.

La *homogeneidad de las condiciones* de celebración de las convocatorias de examen y las *medidas de seguridad* que se adoptan permiten al Instituto Cervantes *garantizar la fiabilidad de las pruebas convocatoria a convocatoria, centro a centro* (IC 2005, p. 5)

Por medio de estas citas nos podemos dar cuenta de que el Instituto Cervantes actualmente garantiza la fiabilidad de los resultados del sistema de evaluación con base en la manera de calificar o corregir los exámenes y la uniformidad de condiciones y medidas de seguridad con las que se administran los mismos. Sin embargo, ¿dónde están las evidencias que avalan esta garantía de fiabilidad y, por supuesto, de validez de los resultados de las pruebas de los DELE? ¿Cuál es el grado de fiabilidad de los resultados de cada una de las tres pruebas que se califican por corrección automática, es decir, las pruebas de *gramática y vocabulario, comprensión auditiva, y comprensión lectora*? ¿Cuál es el grado de fiabilidad de los calificadores o correctores de las *pruebas de expresión oral y expresión escrita*? A pesar de que tanto el Instituto Cervantes como la Universidad de Salamanca son miembros de ALTE (Asociación Europea de Evaluadores de Lenguas), cuyos códigos de ética y práctica establecen la responsabilidad de proporcionar este tipo de información (véase Saville 2005), las respuestas a estas preguntas no se encuentran en ninguna publicación oficial.

A casi dos décadas del inicio del sistema de evaluación DELE, lamentablemente los únicos trabajos empíricos publicados sobre la fiabilidad de los resultados de los DELE son las modestas contribuciones de este autor. En (Cárdenas 2006b, 2007), se demostró con una investigación empírica con estudiantes universitarios japoneses que los resultados de dos de las tres pruebas de corrección objetiva de los DELE (las pruebas de comprensión auditiva y comprensión lectora, tanto del nivel inicial como del nivel intermedio) presentaban un grado de fiabilidad que oscilaba entre el 0.47 y 0.52 según el coeficiente alfa de Cronbach. De acuerdo con la literatura sobre evaluación y los estándares recomendados por códigos de ética y práctica de diferentes asociaciones académicas estas cifras son extremadamente bajas ya que se considera que el coeficiente alfa de Cronbach debe ser superior a 0.90 cuando se trata de exámenes de

alto impacto de uso internacional como es el caso de los DELE (McNamara, 2000; Weir 2005). Si esto sucede con las pruebas objetivas, que en teoría deberían arrojar resultados más fiables, ¿qué pasará con las pruebas subjetivas, como por ejemplo, la prueba de expresión oral?

Existe pues la necesidad imperiosa de investigar el grado de fiabilidad de los resultados de la prueba de expresión oral. Por una parte, esta prueba es la que tiene el mayor valor del total de la puntuación de las cinco pruebas en cada uno de los tres niveles del sistema de evaluación DELE. Como es de muchos conocido, la prueba de expresión oral tiene un valor de 30 puntos, en contraste con las otras cuatro que varían de 15 a 20 puntos. Por otra parte, a diferencia de las demás pruebas, la calificación de la expresión oral en los DELE se realiza en los diferentes centros de examen, y por consiguiente, se incrementa el número de factores que pueden influir notablemente en el grado de fiabilidad de los resultados. En la prueba oral un *entrevistador* es responsable de guiar o interactuar con un *candidato* mientras éste realiza *diferentes tareas orales* (diálogo, descripción, narración, exposición, etc.) en las que se utilizan *diferentes situaciones y materiales*. Aunque el entrevistador o interlocutor otorga una calificación global (*apto/ no apto*), la calificación o valoración final de la actuación del candidato es responsabilidad de un *calificador* quien durante la realización de la prueba escucha y califica la producción e interacción oral mediante el uso de *escalas o criterios* de valoración determinados por las instituciones involucradas en el sistema de evaluación DELE (véase Cárdenas, 2001, 2004). Esta interacción de diferentes factores (candidato, entrevistador, calificador, tareas, materiales, criterios) hace que la administración y calificación de la prueba de expresión oral sea un verdadero reto en lo que concierne a fiabilidad.

LA FIABILIDAD DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL EN LOS DELE

Debido a la diversidad de factores que intervienen en la administración y calificación de una prueba subjetiva, como es el caso de la prueba de expresión oral de los DELE, los expertos en evaluación (Alderson, 1995; Bachman, 2004; Brown, 2005; Fulcher, 2003; Weir, 2005), consideran como un requisito indispensable el proporcionar evidencias sobre la *fiabilidad de correctores* o calificadores (si dos o más examinadores sin influirse entre sí, pueden otorgar la misma valoración o puntos a una misma muestra oral), y la *fiabilidad interna* (si un examinador da la misma puntuación a una misma muestra oral en dos ocasiones distintas). Desafortunadamente, la falta de cooperación e interés de las instituciones correspondientes para realizar un estudio que nos permitiera calcular estos indicadores de fiabilidad, hizo que enfocáramos nuestro trabajo a la investigación de algunos aspectos que nos pudieran revelar de una manera indirecta el grado de fiabilidad de los resultados de las pruebas de expresión oral en los DELE.

Como hemos visto anteriormente, en el caso de las pruebas de corrección subjetiva, la institución responsable de los DELE garantiza la fiabilidad de los resultados basándose primordialmente en dos aspectos: el hecho de contar con *la participación de especialistas en evaluación de lengua española en el mundo en pruebas no objetivas*, y en *las condiciones de homogeneidad* en las que se realizan los exámenes en todos los centros. El presente estudio se propuso explorar estos dos puntos mediante las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

- *¿Cuál es el perfil de los examinadores de la prueba de expresión oral en los DELE? ¿Son realmente especialistas en evaluación de pruebas no objetivas?*
- *¿Son las condiciones y los procedimientos en que se administra y califica la prueba de expresión oral, realmente homogéneos o uniformes como se garantiza en las publicaciones oficiales?*

PARTICIPANTES

Este estudio contó con la colaboración de 25 examinadores oficiales de la prueba de expresión oral de los DELE, quienes accedieron a participar siempre y cuando se asegurara el anonimato para evitar posibles represalias en su contra. Los 25 examinadores, la mayoría del sexo femenino, pertenecían a 23 centros de examen ubicados en 10 países diferentes de los cinco continentes.

PROCEDIMIENTO

En la colección de datos se utilizó primordialmente una entrevista individual estructurada y, en cinco de los casos, una encuesta escrita. La entrevista y la encuesta, basadas en el cuestionario incluido en (Alderson, Clapham y Wall, 1995), incluían preguntas relacionadas con los siguientes apartados: *preparación académica y experiencia como examinador oficial, formación recibida en el campo de la evaluación y la prueba oral de los DELE, preparativos realizados antes de cada convocatoria, procedimientos y materiales utilizados en la prueba, y procedimientos o medidas tomadas para asegurar la precisión de la calificación.*

Las entrevistas y encuestas se realizaron entre agosto del 2004 y mayo del 2006 y los datos obtenidos se analizaron mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos como los sugeridos en (Nunan, 1992) y otros.

RESULTADOS

1. Perfil de los examinadores de la prueba de expresión oral en los DELE

De acuerdo con los datos obtenidos, todos los entrevistados eran profesores de ELE, mujeres en su mayoría, de nacionalidad española con una excepción, y con experiencia como examinadores oficiales de los DELE de 1 a 16 años. Lo sorprendente es que la

gran mayoría carecía de formación apropiada para cumplir con sus responsabilidades de examinador. Solo 2 contestaron que habían recibido un curso o taller oficial organizado por el Instituto Cervantes antes de participar como examinadores por primera vez. Otros dos se habían “auto-formado” leyendo los criterios y revisando los materiales por utilizar una semana o unos minutos antes de la prueba. La gran mayoría de los participantes (21) admitió que no había tomado ningún seminario o curso de acreditación y que se había preparado sobre la marcha. Además, al preguntar sobre su participación en talleres de actualización, solo uno de los entrevistados mencionó que en un período de 16 años había asistido a uno de estos cursos. No nos debe de extrañar entonces, que al preguntar a los participantes si ellos mismos se consideraban “*especialistas en evaluación de pruebas no objetivas*”, ninguno contestara en afirmativo. En palabras de dos entrevistados:

“No somos especialistas. Solo colaboramos y hacemos lo que podemos. Si el IC quiere especialistas, debe prepararnos”

“¿Especialista? ¡De ninguna manera! Una semana antes del examen, ni siquiera sabía lo que eran los DELE, menos aún cómo realizar la prueba oral”.

En resumen, el perfil de los examinadores entrevistados difiere mucho de lo que se nos dice en publicaciones oficiales. No se trata de especialistas y casi nadie ha participado en el programa de formación que se esboza en la página web del Instituto Cervantes¹⁶. Si recordamos que los expertos en evaluación (Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Lazaraton, 2002) han demostrado que la falta de una formación adecuada de los examinadores de pruebas subjetivas repercute negativamente en la valoración de la actuación de un candidato y, por consiguiente, en la fiabilidad de los resultados, no cabe duda de que estamos ante una situación verdaderamente alarmante.

2. Homogeneidad de las condiciones y procedimientos

En la publicación titulada *Instrucciones para examinadores orales* (MEC, IC y US, 1995, 1995b, 1997) se establecen las normas que el presidente del tribunal oral y los examinadores deberán cumplir antes, durante y después de la prueba. Una de las fases esenciales de la etapa preparatoria es la realización de una reunión previa del tribunal de la prueba oral con un doble objetivo: comprobar que los examinadores conocen el material y los criterios de calificación por utilizar, y unificar o estandarizar los criterios de los diferentes integrantes¹⁷. Los datos obtenidos en la investigación, desgraciadamente, muestran también la falta de consistencia de su celebración. Sólo 5

¹⁶ Véase <http://diplomas.cervantes.es/profesores/perfil.jsp>

¹⁷ No se describen los procedimientos ni los materiales utilizados en esta reunión previa.

de los 25 entrevistados afirmaron que en sus centros se llevaban a cabo estas reuniones antes de cada convocatoria. No cabe duda nuevamente de que las buenas intenciones de la institución administradora de los DELE se quedan precisamente en eso: en intenciones que no se llevan a la práctica.

A pesar de no haber recibido formación adecuada, ni haber reuniones previas de los miembros del tribunal oral, para la mayoría de los entrevistados aparentemente sí había una homogeneidad en la realización de las entrevistas, ya que en su opinión las diferentes partes de la prueba estaban bien estructuradas y contaban con un guión detallado para conducir las diferentes partes. Algunos participantes, sin embargo, admitieron no respetar las instrucciones por completo, eliminando o cambiando partes y materiales o usando “*su sentido común y experiencia*” al entrevistar.

En opinión de los entrevistados, la falta de formación adecuada, la ausencia de reuniones para unificar criterios, la vaguedad de los descriptores, y la falta de tiempo provocaban inconsistencias en la fase de valoración de la actuación del candidato. Unos cuantos, por supuesto, intentaban hacer todo lo posible por usar la escala y los criterios que se les proporcionaba. Algunos usaban la escala, calificando de 1 a 4 puntos como se requiere, pero sin fijarse en los descriptores que se incluían. Otros afirmaban que usaban los criterios, pero que la puntuación otorgada dependía muchas veces de la valoración que se había hecho a los candidatos anteriores y no de los requisitos del nivel correspondiente. Se presentaron casos también de entrevistados que admitieron usar sus preferencias personales para calificar, como por ejemplo, tomar el aspecto gramatical como base para suspender o tener la política de no suspender a sus propios estudiantes en la prueba oral para motivarlos a seguir estudiando.

Al preguntar qué ocurría cuando las calificaciones del calificador no coincidían con la valoración global de *apto o no apto* otorgada por el entrevistador, los datos también muestran inconsistencias. Algunos decían que no hacían nada porque se les había informado de que en la Universidad de Salamanca se encargarían de ajustar las calificaciones finales. Otros mencionaban que el entrevistador y el calificador negociaban brevemente para ponerse de acuerdo y hacer los cambios necesarios para que la puntuación otorgada reflejara la misma valoración. En algunos casos también se señalaba que no había ninguna negociación porque el examinador de más experiencia era el que decidía la puntuación final.

Tomando todo lo que se ha expuesto en este estudio, ¿se puede garantizar la fiabilidad de los resultados de la prueba oral de los DELE, convocatoria a convocatoria, centro a centro, cuando la mayoría de los miembros del tribunal o examinadores no han recibido formación oficial o actualización apropiada?, ¿cuando los centros no realizan reuniones previas para unificar o estandarizar los criterios de evaluación?, ¿cuando los examinadores no entienden, modifican, o no aplican los criterios de

evaluación que se han fijado?, ¿cuando las discrepancias entre examinadores y calificadores se resuelven de diferentes maneras? Es indudable que la respuesta es un rotundo “no”.

IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS

Ante estos resultados tan deplorables, probablemente el lector se estará preguntando, ¿qué se podría hacer para mejorar la fiabilidad de los resultados de la prueba oral? La falta de espacio no nos permite ahondar en detalles, pero a continuación incluimos algunas sugerencias o recomendaciones:

Formar y/o actualizar a los examinadores periódicamente de una manera intensiva. No se puede formar a un buen examinador oral en 3 o 4 horas y menos a un especialista. El curso o taller de formación, además, debe concentrarse en la práctica, es decir en entrevistar a candidatos voluntarios, y en analizar y calificar muestras reales, y no en la teoría como sucede normalmente.

Realizar un proceso de selección o certificación más riguroso, en el que una vez formado o actualizado, el aspirante a ser examinador o calificador oficial de los DELE tenga que demostrar de manera práctica, con grabaciones de entrevistas realizadas y calificadas por él mismo que sabe entrevistar, y conoce, interpreta y aplica los criterios de una manera consistente, como se hace en el programa de formación y certificación de examinadores de la Entrevista de Proficiencia Oral del Consejo Americano para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (ACTFL).¹⁸

Realizar dos calificaciones numéricas independientes, eliminando la global de *apto* o *no apto*. De esta manera tanto el entrevistador como el calificador otorgarían una puntuación independiente y la calificación final sería el promedio de las dos. Esto, de hecho, ya se hace con la prueba de expresión escrita que tiene una puntuación de 15 puntos. ¿No es absurdo que no se haga lo mismo con la prueba de expresión oral que vale el doble de puntos?

Grabar o filmar la entrevista y calificarla al término de su realización de la misma manera en que se sugirió arriba. Esto disminuiría la posibilidad de cometer errores de valoración por falta de tiempo del calificador, que es uno de los factores que mencionaron los entrevistados.

Grabar o filmar las entrevistas y enviarlas a la sede central para que la actuación del candidato sea evaluada por dos calificadores independientes, que verdaderamente sean especialistas en evaluación oral. Nuevamente, si ya se hace esto con la prueba de expresión escrita, ¿por qué no hacerlo con la de expresión oral?

Supervisar la realización y calificación de la prueba oral periódicamente. De esta manera, un formador de examinadores entraría a la sala donde se realizan las entrevistas para llevar a cabo una tercera calificación independiente y compararla con

¹⁸ Véase Cárdenas, 2000, Swender, 1999

la del examinador y el calificador. Si existiera una gran discrepancia o inconsistencia, el calificador o entrevistador que lo ameritara tendría que participar en un nuevo programa de actualización y certificación.

Realizar y publicar periódicamente estudios de fiabilidad de los resultados de la prueba oral. Estos, como se ha mencionado, deberían incluir como mínimo, la determinación del grado de fiabilidad entre los calificadores y el grado de fiabilidad interna de los mismos.

Apoyar y fomentar la investigación de trabajos externos sobre la fiabilidad y validez de los resultados de los DELE. Si el personal del Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca no tienen el tiempo, la preparación o el deseo de hacer investigaciones al respecto, entonces ellos deberían dar todas las facilidades necesarias para que los investigadores interesados pudieran realizarlas.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha visto que la institución responsable de la administración del sistema de evaluación DELE intenta convencer a los usuarios de las cualidades de sus exámenes con el uso de frases deslumbrantes como “*altamente fiable*” y su “*garantía de fiabilidad*”. Pero ya lo dice el refrán, “*no todo lo que brilla es oro*”. Dos trabajos previos del autor ya habían mostrado evidencias empíricas de que dos de las pruebas de corrección objetiva tenían coeficientes de fiabilidad que revelan que los resultados obtenidos a través de estos instrumentos de evaluación contienen un gran porcentaje de error de medición. El trabajo que aquí se ha presentado, de la misma manera, ha puesto de manifiesto una serie de inconsistencias que repercuten negativamente en el nivel de fiabilidad de los resultados de la prueba de expresión oral. Estas evidencias, por lo tanto, cuestionan una vez más la fiabilidad y, por ende, la validez de los resultados del sistema de evaluación DELE. No queda más remedio que concluir de la misma manera en que se concluyó en el trabajo presentado hace dos años: Se invita, por enésima vez, al Instituto Cervantes y a la Universidad de Salamanca a demostrar con evidencias empíricas, y no con palabras, que las pruebas del sistema de evaluación DELE arrojan resultados fiables y válidos para los propósitos para los que fue creado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bordón, M. T. (2004). *La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva*. En L.

- J. Sánchez (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 983-1003). Madrid: SGEL.
- Bordón, M. T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Editorial Arco/Libros, S. L.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New York, NY: McGraw-Hill ESL/ELT.
- Brown, J. D. H., T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cárdenas, A. (2001). La evaluación oral en los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera: una guía práctica para profesores y estudiantes. *ACADEMIA Language and Literature*, 69, 25-67.
- Cárdenas, A. (2004). La evaluación oral en los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera: una guía práctica para profesores y estudiantes. *ACADEMIA Language and Literature*.
- Cárdenas, A. (2005). La evaluación de la proficiencia en español como lengua extranjera: introducción y contextos. *ACADEMIA Language and Literature* 79: 53-72..
- Cárdenas, A. (2006a). La evaluación de la proficiencia en español como lengua extranjera: descripción y crítica de la entrevista de proficiencia oral. *ACADEMIA Language and Literature* 77: 191-208
- Cárdenas, A. (2006b). La fiabilidad de los DELE y los candidatos japoneses: ¿Motivo de preocupación? *Cuadernos CANELA*, XVIII, 63-76.
- Cárdenas, A. (2007). La fiabilidad de la prueba de comprensión auditiva en los DELE: de la "historia oficial" a la realidad. *Actas del XVII Congreso Internacional ASELE*, 395-408.
- Eguiluz, J., y Vega Santos, C. M. (1996). Criterios para la evaluación de la producción escrita. En *Actas de Expolingua 1994-1995 (Cuadernos del tiempo libre)* (Vol. 3, pp. 75-94).
- Eguiluz, P. J., y Eguiluz, P. A. (2004a). La evaluación de la comprensión lectora. En L. J. Sánchez (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1025-1041). Madrid: SGEL.
- Eguiluz, P. J., y Eguiluz, P. A. (2004b). La evaluación de la expresión escrita. En L. J. Sánchez (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1005-1024). Madrid: SGEL.
- Férrandez, G. J. (2004). *Nuevos modelos de diplomas de español como lengua extranjera*, en http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias/Jesus_Fernandez_Gonzalez.zip
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking: Pearson Education Limited*.
- Instituto Cervantes (2005). *Descripción general del sistema de evaluación DELE*, en: http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200602080001_7_11.pdf
- Lazaraton, A., y University of Cambridge. Local Examinations Syndicate. (2002). *A*

- qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow, Longman.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Guía para la obtención de los diplomas de español como lengua extranjera (D.E.L.E.)*
- Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes y Universidad de Salamanca. (1995). *Exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera del Ministerio de Educación y Ciencia (D.E.L.E.). Instrucciones para examinadores orales*.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Cervantes y Universidad de Salamanca. (1995). *Examen para la obtención del Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera del Ministerio de Educación y Ciencia (D.E.L.E.). Instrucciones para examinadores orales*.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge ; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Parrondo, R. J. R. (2004a). *Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores*. *Carabela*, 55, 31-44.
- Parrondo, R. J. R. (2004b). *El Instituto Cervantes y los diplomas de español como lengua extranjera*. Retrieved February 9, 2005, 2005, en http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias/Jose_Ramon_Parrondo_Rodriguez.zip
- Parrondo, R. J. R. (2004c). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En L. J. Sánchez (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 967-981). Madrid: SGEL.
- Pisonero, I., & García Santa-Cecilia, A. (1991). Diplomas de español como lengua extranjera. *CABLE: revista de español como lengua extranjera* (7), 3-4.
- Prieto, H. J. M., Díaz, S. C., Domínguez, L. Ch. y Martín, M. E. (2004). La elaboración de una prueba de nivel: la reforma de los DELE. *Carabela*, 55, 85-140.
- Saville, N. (2005). "Setting and monitoring professional standards: a QMS approach." *ResearchNotes* 22: 2-5.
- Saville, N. (2003). "The process of test development and revision within UCLES-EFL". *Continuity and innovation: revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913-2002* C. J. M. Weir, M. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Swender, E. (1999) *ACTFL oral proficiency interview tester training manual*. ACTFL. Press. *Studies in Language Testing* 15: 57-116
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation : an evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ESTRATEGIAS LÉXICAS DE ESTUDIANTES JAPONESES DE ESPAÑOL: REACCIONES DE APRENDIENTES DE NIVEL B1 ANTE LA PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA DE NUEVAS ESTRATEGIAS

María FERNÁNDEZ ALONSO
marietachan@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En los Enfoques Comunicativos el papel del profesor se desplaza del centro de la clase para ser sustituido por el alumno, quien deja de ser un elemento pasivo y se convierte en elemento clave y eje responsable de su proceso de aprendizaje. Al tomar conciencia de su relevancia, el estudiante desarrolla inevitablemente sus propios mecanismos y sus propias estrategias para aprender una lengua con autonomía.

Cada alumno es un ser único e individual que lleva a las clases sus experiencias lingüísticas y sus estilos de aprendizaje, los cuales han de ser respetados por parte de los profesores. Sin embargo, ello no significa que no debamos, como docentes, intentar abrir nuevos caminos o proponer otras alternativas para así ampliar su campo de elección. Partiendo de esta premisa, el objetivo del presente estudio es averiguar qué estrategias léxicas son las más usadas por estudiantes japoneses de español y cuáles son sus reacciones después de la presentación y la puesta en práctica de algunas estrategias para aprender vocabulario que desconocían hasta entonces.

1. MARCO TEÓRICO

Una de las clasificaciones de las estrategias más aceptadas entre los estudiosos del léxico es la de Rebecca Oxford (1990). Sin embargo, para Schmitt (1997) esta clasificación presenta varios problemas. En primer lugar, según este autor, Oxford no considera aquellas estrategias individuales que un estudiante puede utilizar para descubrir por sí mismo el significado de una palabra. Por otra parte, algunas de las estrategias descritas por Oxford pueden aplicarse a varias categorías a la vez, dificultando así su clasificación. Schmitt también señala que la barrera entre las estrategias memorísticas y las cognitivas no es muy clara, puesto que en el caso del vocabulario, el objetivo de ambas es ayudar a recordar las palabras a través de algún tipo de manipulación del lenguaje. Tomando como punto de partida la clasificación de Oxford, Schmitt propone otra organización de todas las estrategias en dos grandes conjuntos, tal y como se recoge en la tabla 1:

Tabla 1 Estrategias de aprendizaje (Schmitt)

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL SIGNIFICADO	Resolutivas
	Sociales
ESTRATEGIAS PARA CONSOLIDAR EL SIGNIFICADO	Sociales
	Memorísticas
	Cognitivas
	Metacognitivas ¹

i) Las estrategias para *descubrir* el significado de una nueva palabra, que se subdividen a su vez en dos grupos:

1. *Resolutivas*. Son utilizadas por los estudiantes para descubrir el significado de nuevas palabras sin la ayuda del profesor: el uso de un diccionario, la inferencia por el contexto.
2. *Sociales*. Usan la interacción con otras personas: preguntar al profesor el significado de una palabra, actividades en grupo para descubrir significados.

ii) Las estrategias para *consolidar* después esa palabra, dentro de las cuales se encuentran cuatro tipos de estrategias:

1. *Sociales*. Estrategias para descubrir el significado: estudiar y practicar el significado en grupo, interactuar con nativos.
2. *Memorísticas o mnemotécnicas*. La mayoría de ellas relacionan un material nuevo con el conocimiento previo: conectar una palabra con una experiencia personal, agrupar palabras en torno a una historia.
3. *Cognitivas*. Muestran una manipulación del proceso mental por parte del estudiante: repetir oralmente una palabra, elaborar listas de palabras.
4. *Metacognitivas*. Implican un repaso consciente del proceso de aprendizaje y de la toma de decisiones en cuanto a la planificación, el control o la evaluación de la mejores formas de estudiar: ignorar una palabra desconocida en un texto, repasar en diferentes ocasiones la misma palabra.

1.1. Estrategias léxicas de los estudiantes japoneses

El estudio de Schmitt (*obr. cit*) resulta muy interesante porque nos propone la clasificación que acabamos de presentar y después la usa como instrumento para averiguar cuáles son, para los estudiantes japoneses de inglés, las estrategias más usadas y las más eficaces. Para ello, llevó a cabo un estudio cuyos resultados revelaron que el uso del diccionario bilingüe, inferir el significado por el contexto y preguntar a los compañeros eran las estrategias más utilizadas para descubrir el significado de una palabra, mientras que la repetición verbal y escrita, así como el estudio de la

¹ La traducción es de la autora de este trabajo.

ortografía, decir la palabra en voz alta, tomar apuntes en clase, estudiar el sonido de las palabras y las listas, eran por este orden las estrategias más usadas para consolidar el significado.

En cuanto a la eficacia de estas estrategias, los resultados fueron bastante similares: el uso del diccionario bilingüe, pedir al profesor que explique el significado de una palabra usando sinónimos o parafraseando y el uso de soportes gráficos y de gestos fueron los más valorados como estrategias para descubrir el significado. Asimismo, decir una palabra en voz alta, la repetición escrita, asociar una palabra con sinónimos o antónimos, el estudio continuo, el estudio de la ortografía, tomar notas en clase y la repetición oral destacaron como estrategias más válidas para consolidar el significado.

Tabla 2 Estrategias más usadas por estudiantes japoneses

ESTRATEGIAS MÁS USADAS			
DESCUBRIR EL SIGNIFICADO	%	CONSOLIDAR EL SIGNIFICADO	%
Diccionario bilingüe	85	Repetición oral	76
Inferir del contexto	74	Repetición escrita	76
Preguntar a los compañeros	73	Estudio de la ortografía	74
		Decir en voz alta	69
		Tomar apuntes	64
		Estudiar el sonido	60
		Listas de palabras	54

Tabla 3 Estrategias más eficaces para los estudiantes japoneses

ESTRATEGIAS MÁS EFICACES			
DESCUBRIR EL SIGNIFICADO	%	CONSOLIDAR EL SIGNIFICADO	%
Diccionario bilingüe	95	Decir en voz alta	91
Preguntar al profesor	86	Repetición escrita	91
Uso de dibujos y gestos	84	Asociar con sinónimos/ antónimos	87
		Estudio de la ortografía	87
		Tomar apuntes	84
		Repetición oral	84

En la misma línea y dentro del campo de la enseñanza del inglés hay que destacar el estudio de Nakamura (2002), quien comparó las estrategias utilizadas por estudiantes japoneses de un centro de educación secundaria en Japón con otro grupo de estudiantes de un centro de educación secundaria japonés en Inglaterra. Aunque sus resultados fueron bastante similares a los de Schmitt (obr. cit.), revelaron que el contexto en el que se estudia la lengua es un factor determinante en la elección y el uso de las estrategias.

En la enseñanza del español en Japón, mencionaremos el trabajo que llevó a cabo la profesora Montero (2003) con cien estudiantes del Departamento de Español en tres universidades japonesas: Nanzan, Sofía y *Aichikendai*. En esta investigación, los aprendientes mostraron una vez más las mismas preferencias, en cuanto a estrategias léxicas se refiere, que en la de Schmitt (*obr. cit*).

2. NUESTRO ESTUDIO

2.1. *Objetivos*

Los objetivos de nuestra investigación son tres: en primer lugar, ofrecer una mayor evidencia de que los estudiantes japoneses de español e inglés utilizan las mismas estrategias léxicas, en segundo lugar, descubrir qué estrategias no conocen, y por último averiguar cuáles son sus reacciones ante la presentación y práctica de estrategias que desconocían.

2.2. *Hipótesis*

Teniendo en cuenta la literatura relevante al tema que nos concierne, así como los objetivos expuestos en el punto anterior, se plantearon las siguientes hipótesis referentes a los estudiantes japoneses de español:

1. Podrían utilizar las mismas estrategias léxicas que los estudiantes japoneses de inglés.
2. Es posible que desconozcan algunas de las estrategias léxicas propuestas por Schmitt.
3. Podrían no aplicar algunas estrategias léxicas por desconocimiento.
4. Debido a su bagaje lingüístico y cultural, algunos estudiantes japoneses de español podrían mostrarse reacios a incorporar técnicas memorísticas que impliquen una elaboración visual y verbal.
5. Podría parecerles bueno que el profesor presente en la clase diferentes estrategias léxicas.
6. Podrían incorporar nuevas estrategias léxicas, después de ser éstas explicadas y trabajadas en casos concretos, a sus estilos de aprendizaje.

2.3. METODOLOGÍA

2.3.1. *Recogida de datos y pruebas*

Se llevaron a cabo dos recogidas de datos a través de sendas encuestas: una primera en la que se ofrecía a los informantes una traducción en español de la clasificación de estrategias léxicas de Schmitt (*obr. cit*) y en la que se les pedía que marcaran cuáles conocían y cuáles utilizaban (Apéndice 1) y una segunda, varias semanas después, en la que se les instaba a valorar la experiencia, y a especificar qué estrategias léxicas nuevas utilizarían en el futuro en el caso de que fueran a usarlas. (Apéndice 2).

2.3.2. Informantes

La primera parte del presente estudio se realizó con 23 estudiantes japoneses de nivel B1, de acuerdo con los niveles de referencia propuestos por el Marco Común Europeo (2002). Debemos señalar que dentro del grupo había 15 mujeres y 8 hombres, todos ellos con una motivación muy elevada, y de edades comprendidas entre los 25 y los 70 años. Sin embargo, ambas variables – sexo y edad- no se tuvieron en cuenta porque se consideró que el número de informantes dentro de cada categoría no era suficiente o revelador. Por otro lado, para la segunda parte de nuestra investigación sólo se tuvieron en cuenta 20, ya que al no haber asistido a todas las clases y por ello no conocer las nuevas estrategias, tres de ellos fueron descartados. En esta ocasión tampoco se tuvo en cuenta la edad ni el sexo.

2.3.3. Procedimientos

Antes de la realización de ambas encuestas se les recordó a los estudiantes que éstas eran anónimas y que contestaran de la manera más honesta posible ya que no existía respuesta correcta, pues el objetivo del estudio era averiguar qué estrategias utilizaban. Se les explicó que el uso de una u otra estrategia era algo muy personal y que no existe estrategia buena o mala; una estrategia es buena siempre que el alumno se sienta cómodo con ella y le resulte eficaz. Hay que admitir que la autora de la investigación tuvo que asistir a los alumnos en la comprensión de algunos tecnicismos lingüísticos como por ejemplo: mapa semántico, categoría léxica, cognado...

2.3.4. Resultados de la primera encuesta

Las tablas que se ofrecen en este apartado recogen cuáles son las estrategias léxicas más usadas y las desconocidas por los informantes.

Tabla 4 Estrategias léxicas más usadas

ESTRATEGIAS LÉXICAS	%
Repetir oralmente	91.3
Repetir de manera escrita	
Estudiar la ortografía	86.9
Usar la sección de vocabulario del libro de texto	
Usar las palabras nuevas en frases	78.2
Listas de palabras	69.5
Estudiar el sonido de la palabra	

Tabla 5 Estrategias léxicas desconocidas

ESTRATEGIAS LÉXICAS	%
Método <i>keyword</i> Método <i>Loci</i> Método Peg Perfilar el contorno de una palabra Distribuir espacialmente las palabras	100
Subrayar la primera letra de una palabra	91.4
Agrupar las palabras para estudiarlas	73.92

2.3.5. Presentación y práctica de las estrategias desconocidas

Teniendo en consideración los resultados ofrecidos en las tablas 4 y 5, se presentaron y practicaron con ejemplos concretos las siguientes estrategias léxicas:

i) El método *Keyword*

Muchos investigadores *subrayan* la eficacia de este método en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Atkinson y Raugh (1975), Thompson (1987) O'Malley y Chamot (1990), Nation (2001), que consiste en crear una imagen que reproduzca una asociación entre la forma y el significado de la palabra que queremos aprender. Para ello, lo primero que hay que hacer es pensar en una palabra en la lengua materna (la palabra "*keyword*") que tenga un sonido similar o idéntico al principio o a toda la palabra nueva. El siguiente paso es la creación de una imagen visual en la que el significado de la palabra nueva se combine con la "*keyword*".

ii) El método *Loci*

Este método no es nuevo; ya se usaba en tiempos de los romanos, Thompson (*obr. cit.*). Para ponerlo en práctica lo primero es recorrer mentalmente un camino que conozcamos muy bien. A continuación debemos elegir equis lugares concretos en ese recorrido —el número de lugares coincidirá con el número de palabras que queramos memorizar— y colocar en ellos, de manera imaginaria, cada uno de los ítems. Para recordar cada una de las palabras, sólo será necesario recorrer el mismo camino y encontrarnos con los ítems que en él hemos depositado.

iii) El método *peg*

La principal diferencia entre el método *loci* y el *peg* reside en que en este último se pueden recordar los ítems de manera independiente, es decir, para recordar la cuarta palabra no es necesario recordar antes la primera y la segunda, como pasa en el método *loci*. Además, el *peg* combina la rima con imágenes y consta de dos fases. En la

primera fase, se crean las denominadas palabras “peg”, que son palabras que rimen con los números cardinales- necesitaremos tantos números y tantas palabras “peg” como ítems tengamos que memorizar- y después, en la segunda fase se crea una imagen que se basa en la asociación y combinación de la palabra “peg” con el ítem.

iv) Perfilar el contorno de una palabra

En el Apéndice 1 aparece como estrategia léxica el estudio ortográfico de las palabras. Según Schmitt (obr. cit.), una manera de recordar la ortografía de los ítems es perfilando el contorno de la palabra para así definir mejor su forma.

v) Distribuir espacialmente las palabras

Thompson (obr. cit.) recurre a los resultados del estudio de Belleza (1983) para explicar la eficacia de organizar las palabras creando formas tales como un triángulo, cuadrado... cualquier forma excepto un lista de palabras ordenadas en una columna.

vi) Subrayar la primera letra de una palabra

Además de perfilar el contorno de la palabra, subrayar la primera letra de la misma es una técnica que se puede utilizar para el estudio de la ortografía. De la misma manera, puede ser considerado como el primer paso para la creación de acrónimos y acrósticos.

vii) Agrupar las palabras para estudiarlas

A pesar de que el número de palabras que hay que estudiar parece ser un factor importante a la hora de su memorización, no todos los investigadores están de acuerdo a la hora de fijar la cantidad adecuada. Según Gairns y Redman (1986) en una clase deberíamos enseñar entre ocho y doce ítems. Con este autor está de acuerdo Thornbury (obr. cit), quien estima que el número no debería ser superior a doce, pero no Nation (obr. cit), ya que afirma que cinco o seis son las apropiadas. Esta discrepancia de opiniones podría deberse a diferencias de criterios a la hora de elegir las entradas que queremos enseñar. Si prestamos atención a la distancia lingüística existente entre la lengua objeto y la lengua materna, encontraremos que hay algunas entradas léxicas que son más fáciles de aprender que otras. Para Laufer (1997) los factores que afectan en el aprendizaje de una entrada léxica son: la pronunciación, la ortografía, la longitud de las palabras, la morfología, la similitud fonética, la gramática y la semántica.

Estas consideraciones son importantes cuando los estudiantes se enfrentan a largas listas de palabras. En cualquier caso, existen varios estudios (Cofer, Bruce y Reicher, 1984, citado en Schmitt, obr. cit.) que indican que si se clasifican las palabras en grupos, independientemente de los criterios que se establezcan para la organización, resulta más fácil recordarlas.

2.3.6. Resultados de la segunda encuesta

De los 20 estudiantes que participaron en esta encuesta, todos ellos valoraron la experiencia positivamente y sólo uno de ellos dijo que en el futuro no utilizaría ninguna de las nuevas estrategias.

Tabla 6 Estrategias que tienen intención de usar en el futuro

ESTRATEGIAS LÉXICAS	%
Método <i>Keyword</i>	75
Método <i>Loci</i>	55
Método Peg	45
Perfilar el contorno de una palabra	20
Distribuir espacialmente una palabra	20
Subrayar la primera letra de una palabra	70
Agrupar las palabras	60

2.4. Análisis de los resultados

Retomando las hipótesis planteadas en el apartado 2.2 y teniendo en cuenta los resultados del estudio de Schmitt y los resultados de nuestras dos encuestas, se puede deducir que:

1. Para consolidar el significado de una palabra, tanto los estudiantes japoneses de inglés como los de español parecen usar prácticamente las mismas estrategias léxicas, siendo la repetición oral, la repetición escrita, el estudio de la ortografía, el estudio del sonido y las listas de palabras las más empleadas.
2. Los estudiantes que han participado en nuestro estudio desconocen algunas de las estrategias propuestas por Schmitt. De hecho, ninguno de ellos conocía el método *Keyword*, el *Loci*, el Peg, perfilar el contorno de una palabra o distribuir espacialmente las palabras. Si comparamos nuestra encuesta con la de Schmitt (obr. cit.) veremos que en su estudio son muy pocos los que usan los métodos *Loci* y Peg, perfilar el contorno de una palabra o distribuir las palabras espacialmente, por lo que es probable que los estudiantes japoneses, en general, desconozcan estas técnicas.
3. Después de la presentación y práctica de las estrategias desconocidas, casi todos los participantes de nuestro estudio han expresado su intención de emplear alguna de ellas en el futuro, por lo que podemos deducir que no utilizaban algunas estrategias léxicas por desconocimiento.
4. En contra de lo esperado, los estudiantes de nuestra investigación no se muestran reacios a utilizar técnicas memorísticas que implican una elaboración visual o verbal, como son el método Peg, el *Loci* o el *Keyword*, siendo esta última la estrategia que más intención tienen de usar en el futuro

de todas las propuestas (75%). Es justo admitir que el método Peg no consiguió la aprobación de la mitad de los informantes (45%), pero ello podría deberse a que fue la técnica que más les costó entender y poner en práctica. Es posible que con un mayor entrenamiento los resultados fueran ligeramente diferentes.

5. A los estudiantes de nuestra investigación, de manera unánime, les parece bueno que el profesor presente nuevas estrategias léxicas en la clase.
6. Todos los estudiantes, excepto uno, que tomaron parte en nuestro estudio tienen intención de incorporar alguna de las nuevas estrategias a sus estilos de aprendizaje.

3. CONCLUSIÓN

El presente estudio ha pretendido aportar una mayor evidencia a las investigaciones ya existentes sobre las estrategias léxicas que usan los estudiantes japoneses para aprender una lengua extranjera. Además, se han presentado y trabajado en clase aquellas estrategias que ellos habían admitido no conocer. La experiencia se podría calificar como exitosa, en cuanto que todos los estudiantes han afirmado que les parece positivo que el profesor explique y trabaje nuevas estrategias léxicas en el aula, y un alto porcentaje de ellos tiene intención de incorporar alguna de esas estrategias nuevas a sus estilos de aprendizaje. Incluso suponiendo que todos los estudiantes hubieran rechazado la idea de emplear en el futuro las nuevas estrategias, el hecho de que consideren bueno que el profesor presente en clase nuevas opciones parece indicar que los alumnos se hallan en una búsqueda de nuevas técnicas o nuevas ideas para mejorar sus hábitos de estudio. Todo ello parece mostrar que los estudiantes valoran realmente la apertura de nuevas vías o nuevos caminos que puedan ayudarles a lograr un aprendizaje más autónomo y eficaz. En cualquier caso, los resultados de este estudio deben considerarse como indicativos y no conclusivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Versión española), Madrid, MEC y Anaya.
- Atkinson & Rough (1975): *An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary*. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 126-133.
- Belleza, F. S. (1983): *The spatial arrangement mnemonic*. *Journal of Education Research*, 75, 830- 837.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986): *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1997): *What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words*. En Schmitt, N. & McCarthy, M.: *Vocabulary:*

- description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, pp.140 – 155.
- Montero, A. (2003): *Características de los alumnos japoneses y sus estrategias de aprendizaje del español*. Boletín 36 de la Sección de Estudios de Humanidades de la Universidad de Kinjo. Nagoya, pp. 117-158.
- Nakamura, T. (2002): *Vocabulary Learning Strategies: The case of Japanese Learners of English*. Koyo Shobo.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House. Boston.
- Schmitt, N.(1997): *Vocabulary Learning Strategies*. En Schmitt, N. & McCarthy, M.: *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, pp.199 – 227.
- Thompson, I.(1987): *Memory in Language Learning*. En Wenden, A & Rubin, J: *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International English Language Teaching.
- Thornbury, S. (2002) *How to teach vocabulary*. Longman.

APÉNDICE 1

Estamos llevando a cabo una investigación cuyo objetivo es averiguar qué estrategias léxicas conocen los estudiantes japoneses de español y cuáles utilizan. Para ello, tu colaboración nos es de capital importancia. Marca, de la manera más sincera posible, cuáles de las siguientes estrategias conoces y cuáles utilizas.

ESTRATEGIAS LÉXICAS	¿CONOCES?	¿USAS?
1. Estudiar y practicar el significado con los compañeros		
2. El profesor comprueba y corrige las tarjetas de vocabulario		
3. Interactuar con hablantes nativos		
4. Estudiar la palabra con un dibujo que represente su significado		
5. Crear en la mente una imagen con el significado de la palabra		
6. Conectar una palabra con una experiencia personal		

7. Asociar la palabra con otras de su mismo campo semántico		
8. Asociar la palabra con sinónimos o antónimos		
9. Usar mapas semánticos		
10. Usar escalas para graduar adjetivos o adverbios		
11. El método PEG		
12. El método LOCI		
13. Agrupar palabras para estudiarlas		
14. Distribuir las palabras espacialmente en una página		
15. Usar las palabras nuevas en frases		
16. Incluir las palabras en una historia		
17. Estudiar la ortografía de una palabra		
18. Estudiar el sonido de una palabra		
19. Decir la palabra en voz alta al estudiarla		
20. Visualizar la forma ortográfica		
21. Subrayar la primera letra de la palabra		
22. Perfilar el contorno de la palabra		
23. El método <i>Keyword</i>		
24. Recordar los afijos y raíces de una palabra		
25. Recordar la categoría léxica		
26. Parafrasear el significado de una palabra		
27. Usar cognados		
28. Aprender las palabras de una frase idiomática		
29. Usar gestos		
30. Usar tablas		
31. Repetir oralmente		
32. Repetir de manera escrita		
33. Elaborar listas de palabras		
34. Usar tarjetas para anotar las palabras		
35. Tomar notas en clase		
36. Usar la sección de vocabulario del libro de texto		
37. Escuchar listas de palabras grabadas en un CD, casete...		
38. Poner en los objetos etiquetas con las palabras escritas		
39. Tener un cuaderno solo para vocabulario		

40. Usar medios de difusión en español		
41. Autoevaluarse		
42. Hacer una práctica espaciada de las palabras		
43. Ignorar una palabra nueva		
44. Continuar estudiando la palabra para su profundización		

APÉNDICE 2

Durante las últimas sesiones se han presentado y trabajado varias estrategias léxicas. ¿Cómo valoras la experiencia? Marca la opción con la que estás de acuerdo.

1. Creo que es bueno que el profesor nos explique en la clase nuevas estrategias para aprender vocabulario. SÍ / NO
2. En el futuro voy a utilizar algunas de las estrategias nuevas. SÍ / NO
 - i. Si la respuesta es sí, marca cuáles.
 - ii. Si no conoces alguna de las estrategias, escribe NO CONOZCO.

ESTRATEGIAS LÉXICAS	
El método <i>Keyword</i>	
El método <i>Loci</i>	
El método <i>Peg</i>	
Perfilar el contorno de una palabra	
Distribuir espacialmente una palabra	
Subrayar la primera letra de una palabra	
Agrupar las palabras	

ELE POR CONTENIDOS A TRAVÉS DE TAREAS APLICADO AL CONTEXTO UNIVERSITARIO JAPONÉS

Leticia VICENTE-RASOAMALALA
Lvicente@for.aichi-pu.ac

INTRODUCCIÓN

El presente artículo versa sobre la posibilidad de introducir el “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” (AICLE) (Marsh, 2000) en cursos ELE a nivel universitario en Japón. Esta aproximación defiende estimular el uso de una lengua extranjera de manera holística en el aula. De este modo, se pretende inducir que los estudiantes generen producciones en el idioma que están adquiriendo a través de actividades por contenidos de diferentes disciplinas. Potencialmente, este tipo de tareas podrían propiciar por partida doble la adquisición de conocimientos lingüísticos y temáticos.

En particular, se propondrá el enfoque ELE por contenidos a través de tareas como un método complementario de enseñanza de lenguas extranjeras. Se ilustrará este método con una unidad didáctica que trata de concienciar al estudiante universitario japonés sobre la presencia hispana en su propio país desde puntos de vista diacrónico y sincrónico. Durante su ejecución se aspira idealmente que los estudiantes en condición de agentes sociales participen en el aula activando todos sus conocimientos previos y competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua castellana con el fin de impulsar un aprendizaje significativo.

1. DEFINICIONES DE AICLE/CLIL

El AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) que proviene originalmente del acrónimo en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning) es un modelo de enseñanza relativamente innovador que integra la instrucción lingüística y de contenidos en un idioma extranjero. Es decir, se introducen temas de diferentes disciplinas académicas utilizando una lengua meta. Este método abarca diversas formas de contextos de aprendizaje de una lengua meta a través de la explotación didáctica de contenidos (Crandall, 1987; Mohan, 1985). En esta opción se incluye la instrucción de las matemáticas, ciencias o bien la historia utilizando una lengua extranjera. De esta manera, se podrían desarrollar potencialmente las habilidades lingüísticas y académicas de los aprendices al mismo tiempo. Según Marsh (1994):

“AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el

aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera ².

Asimismo Navés y Muñoz (2000) concretizan que:

"el Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia" (pág. 2).

Tal como defienden estas autoras este enfoque de enseñanza promueve dos aspectos colaterales:

- a. la resolución de problemas
- b. el saber hacer cosas

En general, el AICLE podría resultar doblemente beneficioso para el aprendizaje de lenguas extranjeras y de contenidos de asignaturas no lingüísticas (Díaz y Pérez, 1997; Gajo y Serra, 2000; Marsh, 2000; Navés y Muñoz, Ob.cit.; Pérez-Vidal, 1998; Vicente-Rasoamalala, 2004) dado que:

- primero, este modelo podría reforzar y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras y los contenidos de otras asignaturas pudiendo desarrollar al mismo tiempo en los jóvenes una actitud positiva y motivante.
- segundo, los aprendices serían capaces de realizar actividades tradicionalmente ofrecidas en asignaturas de contenido al mismo tiempo que aprenden una lengua extranjera que no dominan.

2. LA GESTACIÓN DEL ENFOQUE AICLE

AICLE se ha inspirado en los programas de inmersión lingüística canadienses y de los colegios internacionales (Gajo, 2000; Lapkin y Swain, 1984; Musumeci, 1993). No obstante, este enfoque didáctico parece diferir de los contextos sociales y educativos de Canadá.

Generalmente, la enseñanza por contenidos en lengua extranjera no pretende salvaguardar una lengua local minoritaria o instruirla a modo de inmersión total tal como se trata en el contexto de la UE (Unión Europea) (Coyle, 2002), pese a que existen programas de inmersión similares en Europa para estos fines (Artigal, 1993; Cots y Nussbaum, 2001; Cenoz y Perales, 2001; Etxeberria Balerdi, 1999; Muñoz y Nussbaum, 1997). Las Comunidades Autónomas españolas que poseen lenguas propias cooficiales con

² 'CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language'. (Marsh, 1994)

el castellano han sido pioneras en los currículos integrados de contenidos y lenguas nacionales en contextos de inmersión bilingüe durante más de dos décadas (Cots y Nussbaum, 2001; Hoffmann, 2000; Pérez-Vidal, Juan-Garau y Bel, 2008; Wright, 1996) se asemejan más a los fines de AICLE.

Por otro lado, factores tales como la globalización, la apertura de las fronteras y la creciente inmigración han potenciado la enseñanza de disciplinas educativas bajo la metodología AICLE en la Unión Europea. Como medida institucional, la Comisión Europea en su Libro Blanco sobre educación “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento” (Teaching and Learning-Towards the Learning Society) (1995) sugiere que

“se creen ideas innovadoras y las prácticas más eficaces para ayudar a todos los ciudadanos de la Unión Europea a lograr el dominio de tres lenguas europeas” (Parte Dos, IV-Cuarto objetivo general: dominio de tres lenguas comunitarias).

Entre esas ideas, manifiesta igualmente que

“...incluso podría discutirse que los alumnos de educación secundaria estudiaran ciertas materias en la primera lengua extranjera, como en el caso de las Escuelas Europeas” (Ibíd.).

3. IMPLEMENTACIÓN DE AICLE

En la actualidad, AICLE tiene cada vez más una considerable aceptación entre docentes, estudiantes e investigadores, instituciones educativas y organismos y estados miembros de la Unión Europea (Coyle, 2007; Dalton-Puffer y Smit, 2007; Lang, 2002; Nikula y Marsh, 1997; Marsh, 1994, 2002; Marsh y Wolff, 2007; Pérez-Vidal, 1999).

En gran parte esta opción educativa se promueve debido a las nuevas necesidades plurilingüísticas plasmadas en el Marco Común de Referencia Europeo del Consejo de Europa y las realidades sociales actuales generadas por la globalización, la movilidad europea entre fronteras y la inmigración (Coyle, 2007a; García Santa-Cecilia, 2002; González Piñeiro, 2005). Como meta potencial, se espera que los aprendices desarrollen y refuercen sus habilidades lingüísticas, académicas y sociales al mismo tiempo.

4. BENEFICIOS DE AICLE SEGÚN PARADIGMAS TEÓRICOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

Numerosos estudios consideran los contextos óptimos de instrucción incluyendo AICLE (Escobar, 2002; Sanz, 2000). Las actividades basadas en el Aprendizaje Integrado de Lenguas extranjeras podrían promover un contexto social propicio para

comunicarse en la lengua meta y adquirirla potencialmente. Los paradigmas teóricos actuales que desarrollan los contextos beneficiosos relacionados con la adquisición de idiomas podrían agruparse en dos modelos lingüísticos generales:

1. *El modelo del aprendizaje de una lengua extranjera a través de la interacción* desarrollado en la *teoría sociocultural de Vygotsky (1945)* reformulada para el contexto de la adquisición de segundas lenguas (Lantolf, 2006). De manera sucinta, esta aproximación defiende que el aprendiz adquiere conocimientos a través de la interacción con su entorno incluyendo personas y objetos.
2. *El modelo del Aprendizaje natural* que se asocia a tres enfoques que resumiremos brevemente:
 - *La teoría del input comprensible de Krashen (1982)* que parte de la hipótesis de que una lengua se adquiere si el aprendiz recibe una suficiente exposición de un input comprensible, atrayente y relevante para su aprendizaje.
 - *La teoría del output comprensible de Swain (1985)* que postula que la producción comprensible por parte de un aprendiz en una lengua extranjera es igualmente fundamental para su adquisición.
 - *La teoría de la negociación de Pica (1994)* que defiende que el aprendizaje de lenguas necesita interactuar y negociar los contenidos y las formas de los mensajes en un idioma extranjero con otros interlocutores.

5. VENTAJAS DEL MÉTODO AICLE

Un número de estudios sobre AICLE han destacado una serie de posibles ventajas en torno a este procedimiento metodológico (Celaya, Torras y Pérez-Vidal, 2001; Caballero de Rodas y Masats, 1999; Navés, 2002; Pérez-Vidal, 1998, 1999; Stoops Verplaetse, 1998; Vicente-Rasoamalala, 2004; Wiesemes, 2005):

- Se utiliza una lengua extranjera como medio para acceder a conocimientos y transmitir ideas y pensamientos (Pérez-Vidal y Campanale Grilloni, 2006).
- Se proporciona un input lingüístico más motivante creando un contexto de comunicación significativa en la lengua extranjera.
- Se estimula el desarrollo personal de los estudiantes y se incrementan las oportunidades de uso de la lengua meta en el aula a través de contenidos experienciales.
- Se puede ajustar a las necesidades, intereses y niveles cognitivos de los aprendices.

6. CUESTIONES PRÁCTICAS

El AICLE podría tener implicaciones de carácter práctico en la enseñanza de una lengua extranjera tales como (Celaya, Torras y Pérez-Vidal, 2001; Estarie, 2006; Gajo y Mondada, 2000; Mackey et al, 2000):

- secuenciar los contenidos en los programas curriculares
- utilizar materiales pedagógicos ajustados a las necesidades e intereses del grupo de alumnos o tratar formas lingüísticas en la lengua meta que no se encuentran tradicionalmente en libros de texto de enseñanza de idiomas
- decidir el tipo de interacción en el aula
- promover que los estudiantes sean sujetos activos y participativos durante la ejecución de las actividades y trabajen en equipo en el aula
- facilitar que el alumnado logre expresarse en medios orales y escritos en la lengua extranjera. Por ejemplo, resumiendo, parafraseando u opinando.

7. POTENCIAL DEL AICLE EN EL AULA UNIVERSITARIA ELE EN JAPÓN

AICLE podría ser un enfoque innovador en la enseñanza universitaria ELE motivante para los estudiantes nipones ya que utilizarían simultáneamente una lengua extranjera para adquirir contenidos prácticos. Podría plantearse como un método didáctico complementario en contenidos curriculares ELE con el fin de presentar terminología específica en la lengua meta. Esta posibilidad podría favorecer la adquisición de contenidos relacionados con las futuras carreras profesionales o potenciales estudios posteriores de los aprendices.

Particularmente, AICLE podría adaptarse para la enseñanza de ELE dirigidos a fines específicos de ámbito internacional (por ejemplo, los negocios, la política exterior, la cooperación internacional y la investigación) o nacionales como instrumento de comunicación. Se debería enfatizar sobre la posibilidad de utilizar el español fuera del aula sin la necesidad de viajar al extranjero. Especialmente, sería ventajoso concienciar a los estudiantes japoneses de español que estudian una lengua viva y vehicular de inmigrantes *nikkeis* latinoamericanos hispanohablantes en su país y de residentes extranjeros de procedencia diversa.

8. PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN EL ENFOQUE POR TAREAS INCORPORANDO LOS PRINCIPIOS DE AICLE

Teniendo en cuenta los principios del Aprendizaje integrado de una lengua extranjera y los contenidos curriculares de la asignatura de Conversación en una universidad japonesa, se propone una unidad didáctica que trata sobre diferentes aspectos de la presencia hispana en Japón. El hilo conductor de la actividad es la elaboración de un reportaje en el que los estudiantes se convierten en asistentes de un periodista de habla hispana. De esta manera, se proyecta crear un entorno que facilite la interacción

y el aprendizaje en el aula. Durante la ejecución de esta actividad se pretende que los estudiantes en condición de agentes sociales participen en el aula activando todos sus conocimientos previos y competencias lingüísticas y comunicativas. En general, se pretende promover un aprendizaje significativo donde los estudiantes realicen conexiones con sus conocimientos previos y con el mundo externo al aula ELE.

Específicamente, el objetivo de esta actividad es doble. Está dirigida a estudiantes japoneses de segundo curso universitario de español como lengua extranjera principal en sus estudios y se centra en integrar la enseñanza en aspectos tales como:

1. *la lengua meta* con objetivos centrados en:
 - ampliar el lenguaje específico en español relativo a las ciencias sociales
 - hacer conocer a los aprendices rasgos diferenciales de las diferentes variantes de español en el mundo
 - usar de forma correcta los tiempos del pasado
 - utilizar el español para negociar con formas y contenidos llevando tareas asignada en grupo y lograr comunicar y dar información en el aula

2. *los contenidos con fines tales como*
 - promover que los aprendices sean conscientes sobre la presencia de hispanos en Japón y los episodios de historia común entre Japón y los países de procedencia de hispanohablantes residentes en su país.
 - trabajar contenidos relevantes específicos de los países de procedencia de esos hispanohablantes tales como la geografía, las variantes de español y sus culturas.
 - fomentar el trabajo en equipo llevando a cabo las tareas cooperando con compañeros de clase y pidiendo ayuda al profesor si fuera necesario
 - movilizar todos los medios *intrapsicológicos* e *interpsicológicos* que los estudiantes tengan a su alcance
 - desarrollar hábitos de trabajo instigando que los estudiantes consulten fuentes, diccionarios, resumiendo y sintetizen textos con sus propias palabras, etc.

La siguiente tabla representa el marco de diseño de la actividad construida a través de tareas incorporando los principios de AICLE y que se encuentran en el apéndice. Se representan las características del grupo al que puede dirigirse la actividad así como datos relacionados con el input, objetivos, procedimientos y resultados predecibles de la misma.

Tabla 1. Diseño de las tareas incorporando los principios de AICLE

DISEÑO DE LAS TAREAS INCORPORANDO LOS PRINCIPIOS DE AICLE	
1. Características del grupo	Estudiantes japoneses de segundo curso universitario de español como lengua extranjera principal en sus estudios.
2. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contenidos</i>: concienciación sobre las interrelaciones históricas y sociales entre los pueblos hispanos y los japoneses. • <i>Formas lingüísticas</i>: discriminación de los tiempos del pasado haciendo hincapié en el pretérito indefinido e imperfecto. • <i>Objetivos concretos</i>: cooperación e interacción en el aula.
3. Input	<ul style="list-style-type: none"> • Textos ilustrados • Audio
4. Procedimientos	<p>Calentamiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras leer la descripción general de la unidad, los estudiantes observarán la foto y discutirán entre ellos lo que ven. <p>Tarea 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes en parejas hablarán sobre si conocen la relación entre Corea del Norte y Japón. • De manera sincronizada los estudiantes leen y siguen la grabación sobre el texto del apellido Japón. Subrayarán las partes que no entiendan. • El profesor dejará unos minutos a los estudiantes para consultar las palabras que desconozcan y resolverá sus dudas. <p>Tarea 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes interpretan datos lingüísticos y los relacionan con fotos. • En parejas reconstruyen una entrevista negociando contenidos y formas. • Presentan ante la clase y el docente sus productos. <p>Tarea 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes crean en grupo un póster con referencias de un país de procedencia de los entrevistados en la tarea 2. <p>Tarea 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes relacionan fechas históricas con acontecimientos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes relatan los hechos utilizando el pretérito indefinido y formas relativas a los tiempos en textos de historia. <p>Tarea 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deben negociar en parejas qué episodio de la historia común con naciones hispanohablantes les parecen más importantes. • Cada pareja comparte sus comentarios ante la clase. • Discentes y docente negocian una conclusión común.
5. Resultados predecibles	<ul style="list-style-type: none"> • Producto (abierto): Los estudiantes completarán información relacionada con el contenido requerido. • Procesos: tendrán lugar procesos cognitivos como la inducción, el mapeado mental (Garrett, 1991: 79), la reflexión y la vinculación mental o conexiones establecidas por los aprendices entre el input no interactivo recibido y el significado de las expresiones (Terrell, 1986). Aparecerán exponentes lingüísticos relacionados con los contenidos tratados tales como formas verbales en los tres tiempos pasados del indicativo y léxico perteneciente a las ciencias sociales.

CONCLUSIÓN

Este artículo ha tratado de manera somera los fundamentos teóricos y prácticos del AICLE. La enseñanza por contenidos es un proyecto pedagógico que tiene como premisa aprender y comunicarse mediante una lengua meta. Este enfoque metodológico podría optimizar los conocimientos y la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de contenidos y de lenguas. De este modo la lengua meta adquiere un significado instrumental y su aprendizaje deja de ser el fin en sí mismo.

A efectos prácticos se ha presentado una actividad AICLE dirigida a universitarios japoneses aprendices de español como lengua extranjera principal en los que se han trabajado contenidos de los ámbitos de las ciencias sociales y la presencia hispana en Japón. Por otra parte, se ha tratado sobre el potencial de AICLE en otros niveles universitarios en los que el español es una lengua optativa.

Finalmente, el objetivo ideal de este trabajo es animar a los docentes de ELE a experimentar con AICLE en sus aulas con el fin de animar a los estudiantes a comunicarse en castellano de manera más motivante y real. Este designio se podría encauzar por contenidos a través de tareas presentadas en la lengua meta. De esta manera se podrían tratar temas diferentes de los propuestos en los currículos convencionales de los estudios de idiomas extranjeros y se completarían los conocimientos de los estudiantes en otras áreas haciendo uso de la lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Artigal, J. M. (1993). Catalan and Basque Immersion Programmes. En H. Baetens Beardsmore (Ed.), *European Models of Bilingual Education*: 24. Clevedon, Avon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Caballero de Rodas, B. y Masats, D. (1999). Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars. *Perspectiva Escolar*, 232: 19-25.
- Celaya, M.L., Torras, R.M. y Pérez-Vidal, C. (2001). Short and mid-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. En Foster-Cohen, S. y Nizgorodcew, A. (eds.) *EUROSLA Year Book*: 103-130. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2001). The Basque-speaking Communities. En M. T. Turell (Ed.), *Multilingualism in Spain* (Vol. 91). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. (2001). L'aprenentatge de llengües estrangeres en un context multilingüe i multicultural, *Escola Catalana*, 377: 10-14.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Coyle, D. (2007a). CLIL - A pedagogical approach from the European perspective. En Hornberger, H., (ed). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer 1. 4: 97-112. Berlín: Springer-Verlag,
- Coyle, D. (2007b). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543-562.
- Crandall, J.A. (Ed.) (1987). *ESL Through Content-Area Instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Dalton-Puffer, Ch. y Smit, U. (Eds.) (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Díaz, L. y Pérez, C. (Eds.) (1997). Views on the Acquisition and Use of a Second Language. European Second Language Association (EUROSLA'7) Proceedings - European Organisation for Second Language Research. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Traducció i Interpretació. Departament de Traducció i Interpretació. Grup de Recerca de ASL.
- Escobar, C. (2002). Attention and the processing of comprehensible input in

- communication tasks among secondary school learners. En Nizegorodcew, A. (Ed.) *Beyond L2 Teaching*. Research studies in second language acquisition. 45-52:Krakow. Jagiellonian University Press.
- Estarie, S. (2006) La aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de lenguas en segundo y tercer ciclo de primaria en Burillo, Julia,(et al.) *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*, Graó, Barcelona: pp 81-86.
- Etxeberria Balerdi, F. (1999). *Bilingüismo y educación en el País del Euskara*. Donostia: Erein.
- Gajo, L. (2000). *Immersion, bilinguisme et interaction scolaire*. Paris: Didier, Collection. LAL.
- Gajo, L. y Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- Gajo, L. y Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée* 120: 497-508.
- García Santa-Santa-Cecilia, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*: 13-34. Madrid: Plaza y Janés y Círculo de Lectores.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *Modern Language Journal*, 75 (1), 74-101.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: Hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas*: 14, 87-94. Revista Electrónica Internacional. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/primer.html>
- Hoffmann, C. (2000). Monolingualism, Bilingualism, Cultural Pluralism and National Identity: Twenty Years of Language Planning in Contemporary Spain. En S. Wright (Ed.), *Monolingualism and Bilingualism. Lessons from Canada and Spain*: 59-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Lang, J. (2002). Foreword by Minister of Education, France in TIE CLIL Professional Development Course. TIE-CLIL: Milan.
- Lapkin, S. y Swain. M. (1984). Faisons le point/Research Update. *Langue et société/ Language and Society* 12 : 48-54.
- Mackey, A., Perdue, S., y McDonough, K. (2000). How do Learners Perceive Interactional Feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-498.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, *Language Teaching in*

- the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission.
- Marsh, D. y Langé, G. (Ed.) (1997). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä y TIE-CLIL.
- Marsh, D y Wolff, D.(Eds.) (2007). *Diverse Contexts-Converging Goals*. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt: Peter Lang.
- Mohan, B.A. (1985). *Language and Content*. Reading: Addison-Weasley.
- Muñoz, C. y Nussbaum, L. (1997). Les Enjeux Linguistiques dans l'Education en Espagne. *AILE*, 10.
- Navés, T. (2002). What Are the Characteristics of Successful CLIL Programmes? In: *TIE-CLIL Professional Development Cours*: 91-94. Milán: Ed. G. Langé, M.I.U.R.
- Navés, T. y Muñoz, C. (1999). "Implementation of CLIL in Spain." En Marsh, D. & G. Langé (eds.). *Implementing Content and Language Integrated Learning. A research- driven TIE-CLIL foundation course reader*. Jyväskylä: Universtiy of Jyväskylä.
- Navés Nogués, T. y Muñoz Lahoz, C. (2000). Usar las Lenguas Extranjeras para Aprender y Aprender a Usar las Lenguas Extranjeras. Una introducción al AICLE para madres, padres, y jóvenes. En D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Disponible en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf> / <http://www.cilcompendium.com/3esp.pdf>
- Nikula, T. y Marsh, D. (1997). Good Practice in Content and Language Integrated Instruction in the Finnish Primary and Secondary Sectors (working title, published in October 1997 by the National Board of Education, Finland)
- Pérez-Vidal, C. (1998). Towards Multilingualism and Content Language Integrated Learning in Spain. En Marsh, Marsland y Ralfers (Eds.) *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*: 54-61. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pérez-Vidal, C. (1999). Teacher education: the path towards CLIL. En Marsh, D. y B. Marsland (eds.) *CLIL initiatives for the Millenium*. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Pérez-Vidal, C. y Campanale Grilloni, N. (ed.). (2006) *Content and language Integrated Learning (CLIL) in Europe: teaching materials for use in the secondary school*. Barcelona: Printulibro Intergrup, S. A.
- Pérez-Vidal, C. (Coord.), Juan-Garau, M. y Bel, A. (2008). *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning* 44: 493-527.
- Sanz, C. (2000). Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from

- Catalonia. *Applied Psycholinguistics*: 21(1), 23-44.
- Stoops Verplaetse, L. (1998). How Content Teachers Interact with English Language Learners. *TESOL Journal*, 7(5): 24-29.
- Terrell, T. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70, iii, 213-227.
- Vicente-Rasoamalala, L. (2004). Language Teaching in CLIL and Conventional Classrooms: Teachers' Reactions to Learner's Output. *Seminario de formación de profesores e investigadores del Proyecto Internacional Comenius "La enseñanza bilingüe como contribución al fomento del plurilingüismo en Europa" (ref. 94435-CP-1-2001-DE-COMENIUS - C21)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Vygotsky, L. S. (1987 [1945]). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wiesemes, R. (2005). *The Final Report for the Content and Language Integrated Project*. London: CILT.
- Wright, S. (1996). *Monolingualism and Bilingualism. Lessons from Canada and Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.

LA PRESENCIA HISPANA EN JAPÓN

Vamos a ayudar a un periodista español en la elaboración de un reportaje sobre la presencia hispana en Japón.

Practicaremos cómo:

- relatar hechos del presente y del pasado
- realizar una entrevista periodística
- describir países con la terminología propia de la Geografía

TAREA 1 UN APELLIDO EXÓTICO EN CORÍA

DEL RÍO

¿Conoces la relación entre Coría del Río y Japón?

Juan Gutiérrez es un periodista español que decidió hacer un reportaje sobre Japón después de leer esta curiosa historia sobre los antepasados de unos habitantes de la localidad de Coría del Río en el sur de España. Leamos el texto para informarnos.



El apellido Japón



En un pueblo llamado Coría del Río cerca de Sevilla hay personas que tienen el exótico apellido Japón. Este lugar guarda una historia que empezó hace 4 siglos. El 28 de octubre de 1613 salía de Japón un galeón llamado San Juan Bautista que llevaba una embajada enviada por el señor feudal de Sendai, Date Masamune. El samurai Hasekura Rokuemon Tsunenaga dirigió primero esta misión diplomática a Nueva España (la actual México). En 1614, llegó a las orillas del río Guadalquivir con la misión de visitar al rey Felipe III y al Papa Paulo V. Pero antes de llegar a Madrid, debían

de resolver algunos asuntos de burocracia en Sevilla.

En aquella época Coría era el antepuerto de Sevilla y todos los barcos debían parar allá y pagar un impuesto. La misión de Hasekura causó gran interés en la gente local

por ser exóticos. Después de ser recibidos por el Rey y el Papa, la embajada japonesa salió de Sevilla en 1620. Sin embargo, algunos miembros se quedaron en Coría del Río.

A mediados del Siglo XVII se registra el nombre de un niño que llevaba el apellido Japón, hijo de uno de los japoneses de la expedición de Hasekura. Pasaron los siglos y los descendientes de japoneses se integraron en Coría y olvidaron sus orígenes hasta 1989. Ese año la ciudad de Sendai celebraba sus 400 años de su fundación y enviaron una invitación al alcalde de Sevilla y les recordaron esta historia dormida. En la actualidad, Coría del Río ha retomado la relación con Japón. En 2005 se realizó una película de dibujos animados española titulada Gisaku que trata sobre la expedición de Hasekura y se estrenó especialmente para la Expo Aichi.

¿Qué os ha parecido esta historia?

TAREA 2 LAS ENTREVISTAS A HISPANOHABLANTES

Juan entrevistó y sacó fotos a cinco hispanos que viven en Japón para su reportaje pero la grabadora no funcionó. Por suerte, tomó algunas notas en su cuaderno. Como tiene mucho trabajo os ha contratado como asistentes para ayudarlo.

En parejas intentad unir las fotos con las notas. ¿Podrías ayudarlo también a rehacer la entrevista de una persona que más os guste? Uno de vosotros reconstruye las preguntas de Juan y otro las respuestas del entrevistado.

Luego representaréis esa entrevista ante la clase.

Santiago Araki	Celia Pérez	Laia Martínez	Roberto Andrea	Ricky Fernández
17 años			38 años	41 años
Lima	27 años	19 años	Buenos Aires	Miami
Estudiante	México DF	Barcelona	Maestro de aikido	Profesor y músico
Hip hop	Ejecutiva	Universitaria	Aikido, tango	Salsa, béisbol
Ceviche	Música clásica	Cosplay, rumba	Churrasco	Bistec en cazuela
Cachimbo	Enchiladas	Paella	Vos	Bachata
	Chido	Coger (Península)		



TAREA 3 REFERENCIAS GEOGRÁFICAS

El reportaje necesita referencias sobre los países de los entrevistados. Sitúad en este mapamundi sus naciones.



En grupos de cuatro personas como máximo buscad información básica como su situación, clima, vegetación, población y algunas características del español hablado allá.

Preparad un póster creativo con vuestros datos. Al final, haréis una presentación ante la clase.

TAREA 4 INTERRELACIONES HISTÓRICAS

¿Cuánto sabes sobre las relaciones de Japón y los países hispanos a lo largo de la historia?

Juan os ha pedido de buscar información sobre la historia compartida de Japón y países hispanohablantes para su reportaje. Os ha pasado las notas que tomó estando en la biblioteca pero ha desordenado las fechas. ¿Podrías relacionar las fechas con los acontecimientos? Trabaja con tu compañero/-a y poneros de acuerdo sobre vuestras respuestas. Si no sabéis la respuesta usad vuestra intuición pero consultad material en la biblioteca o Internet para comprobar hechos.

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS	FECHAS
1. Intenso comercio entre Manila y los puertos japoneses.	1990
2. Primeros grupos de emigrantes japoneses de postguerra hacia Brasil, Paraguay, Argentina, República Dominicana y Bolivia.	1614
3. Llegada de San Francisco Javier en las costas de Kagoshima.	1890-1899
4. Primeros emigrantes de Japón rumbo a Brasil.	
5. Misiones diplomáticas de Hasekura Rokuemon Tsunenaga a México y de Date Masamune a México y a España, Francia e Italia.	
6. Enmienda de la ley de inmigración japonesa dando permiso laboral y de residencia permanente en Japón a las personas con ascendencia japonesa.	
7. Primer grupo de emigrantes japoneses hacia Argentina.	
8. Emigración hacia Japón de Nikkei de segundas y terceras generaciones provenientes de Latinoamérica.	
9. Envío de unos 800 trabajadores japoneses a Perú.	
10. Tratado de igualdad de México con Japón de libre circulación y de comercio.	
11. Grupos de trabajadores japoneses emigrantes a Guatemala, México y Perú.	
12. Regreso de 595 inmigrantes japoneses de la República Dominicana al Japón debido a condiciones difíciles.	
13. Expulsión de los españoles de Japón por el edicto "sakoku".	
14. Grupo de japoneses emigrando a Chile para trabajar en las minas de carbón.	
15. Parada de emigraciones japonesas.	
16. 16. Prohibición del cristianismo en Japón.	

TAREA 5 EPISODIOS HISTÓRICOS HISPANO-NIPONES

Negociad en parejas sobre el episodio de la historia común hispano-nipona que os parece el más importante y explicad el porqué.

LOS CÓDIGOS PEDAGÓGICOS DE BERNSTEIN Y EL TEMA DEL CONTROL EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Arturo Javier ESCANDÓN GODOY
aeg@nakamachi.com

1. INTRODUCCIÓN

Desde los orígenes de la teoría de la adquisición de segundas lenguas (ASL) en la década de 1960, el tema del control siempre ha estado presente. Incluso en la actualidad se emplean nociones tales como las aproximaciones a la enseñanza / aprendizaje “enfocadas en el profesor” o “enfocadas en el estudiante”, aunque no contribuyan en nada a entender cómo se ejerce el control en el proceso pedagógico o quién lo ejerce. Tampoco se entiende cómo el control forma parte del código pedagógico, el cual los estudiantes pueden reconocer o no, o *reconocer* en forma equivocada.

El tema del control ha recobrado protagonismo con la introducción de enfoques comunicativos en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2), especialmente en lo concerniente a la variante llamada enfoque por tareas, en situaciones pedagógicas en las que se enseña predominantemente la gramática de la L2 como una materia independiente y fuertemente clasificada, es decir, sin tender puentes a materias dedicadas fundamentalmente a la adquisición de competencias comunicativas.

Las versiones fuertes del enfoque por tareas, que desestiman la atención que los estudiantes deben prestar a la estructura gramatical y, por el contrario, favorecen la aplicación de sus experiencias o buscan que los estudiantes “experimenten” el lenguaje en situaciones comunicativas, parecen agruparse con las prácticas pedagógicas denominadas “progresistas” o, empleando la terminología de Bernstein, las *pedagogías invisibles* (invisible pedagogies), es decir, pedagogías enmarcadas débilmente, que no establecen una clara división entre la enseñanza de la gramática y la comunicación. Los métodos de enseñanza de la gramática, sin embargo, tienden a agruparse con las pedagogías más tradicionales y visibles, las cuales están enmarcadas fuertemente.

Los enfoques comunicativos que hacen hincapié en el uso de la adquisición de “conocimiento cotidiano” en el aula de L2 parecen dar a los estudiantes más “control” sobre las tareas. Por el contrario, el proceso de enfocarse en los aspectos estructurales de la lengua —a los cuales Ellis (2003) se refiere como la transformación de una “tarea” genuina en un “ejercicio” (p. 29)— parece localizar el control fuera de la competencia de los estudiantes, haciendo que las variantes débiles del enfoque comunicativo caigan en el ámbito de las pedagogías utilizadas en la enseñanza de la gramática (un “conocimiento no cotidiano”).

En el presente artículo, el autor reflexiona sobre el problema del control y los códigos pedagógicos en el aula japonesa universitaria de español lengua extranjera (ELE) al tiempo que desarrolla y valida un lenguaje descriptivo de las pedagogías empleadas en la actualidad por los docentes en establecimientos concretos. Como resultado, se recontextualizan a la luz del análisis de la pedagogía de cuño bernsteiniano dos de los temas más importantes de la teoría ASL: la opción por la instrucción explícita o implícita y el dilema del código o la comunicación (instrucción académico-formal o instrucción comunicativa/implícita).

El presente artículo se estructura según los datos recogidos en dos estudios de caso, uno representativo de lo que se podría llamar “curso de gramática” y otro que podría considerarse un “curso comunicativo” de ELE.

2. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE VYGOTSKY

Hasta hace tres décadas, dominaban la enseñanza de las lenguas extranjeras del ciclo terciario en Japón las teorías didácticas basadas en el método gramática-traducción. Este método, cuyo principio de enseñanza/aprendizaje se basa en el dominio de la estructura de la L2 por medio de la traducción, hace un gran hincapié en la adquisición formal, analítica e individual, en desmedro de la adquisición natural y la instrucción que emplea la L2. No se enseñaban las lenguas extranjeras con propósitos comunicativos, sino para acceder a los discursos académico, científico o técnico (especialmente en su modalidad escrita), tales como los de la literatura, la lingüística, la física o la metalurgia.

Las universidades japonesas eran parte de una estructura educativa elitista en la cual los discentes no cuestionaban ni resistían aquello que se les enseñaba. Por el contrario, capitalizaban su paso por los establecimientos superiores. La apertura de la educación terciaria a las masas en la década de 1980 transformó el sistema. Las lenguas extranjeras, en tanto que conocimiento académico, perdieron su plusvalía y el sistema educativo ajustó sus programas de estudio para satisfacer la nueva demanda de la maestría práctica. Con ello reflejaba también las nuevas demandas del mercado laboral guiadas por la necesidad que generaban unas economías cada vez más globalizadas e interdependientes. Se introdujeron nuevas teorías pedagógicas, tales como la enseñanza comunicativa de lenguas (ECL), la cual considera la competencia lingüística en términos de interacción social.

Tal como señala Ellis (2003), “la ECL busca desarrollar la habilidad de los estudiantes de usar el lenguaje en la comunicación real” (p. 27). Basándose en Brown y Yule (1983), Ellis señala además que la comunicación comprende “dos propósitos generales —la función interactiva, donde se usa el lenguaje para establecer y mantener contacto, y la función transaccional, donde se usa el lenguaje de manera

referencial para intercambiar información” (p.27).

Esta aseveración es importante puesto que reproduce en el ámbito de la ESL el modelo de desarrollo sociogenético propuesto por Vygotsky. En dicho modelo se entiende el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como mediado, especialmente a través de las actividades en que se usan signos (mediación semiótica), sociales y colaborativas:

*Una operación que representa inicialmente una actividad externa se reconstruye y comienza a ocurrir internamente. De particular importancia en el desarrollo de los procesos mentales superiores es la transformación de la actividad en que se usan signos [...] Un proceso interpersonal se vuelve intrapersonal. Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el ámbito social y, después, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológico) y posteriormente dentro del niño (intrapsicológico). Esto vale tanto para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores tienen su origen en las relaciones reales entre individuos humanos [...] La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una larga serie de eventos desarrollistas. (Vygotsky, 1978, p. 56-57) [Cursiva en el original]*¹

Según Vygotsky, la función transaccional o representativa de la comunicación está sujeta al desarrollo de la función interactiva. En otras palabras, la función representativa no se puede construir si no se establecen en primer lugar los vínculos intersubjetivos a través de la comunicación. Al decir de Lee:

Vygotsky creía que el lenguaje viene a servir, eventualmente, dos funciones primordiales bien diferenciadas en el adulto. En los adultos, las dos funciones de contacto social (comunicación) y representación se entrelazan constantemente. Ontogenéticamente, la función representativa crece de la función socio-comunicativa, que es primaria. El mayor cuerpo de trabajo de Vygotsky acerca del desarrollo del lenguaje se concentra en mostrar la diferenciación larga y gradual de estas dos funciones, luego el uso de la función representativa para dirigirse primero a sí misma y a otras funciones del habla y la consecuente internalización del habla [...] La visión de Vygotsky consistía en considerar que el uso del lenguaje para representar funciones resultaría en el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto. El lenguaje empleado en la representación de los objetivos y aspectos interpersonales de las interacciones comunicativas lleva al desarrollo del “habla interior” y media, lingüísticamente, la motivación. (Lee, 1985, p. 82-83)

¹ Esta cita y las demás han sido traducidas al español por el autor. *N. del A.*

Aun más, en la teoría vygotskiana, esta diferenciación se hace evidente cuando se trabaja dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky la define como:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Vygotsky, 1978, p. 86)

Vygotsky distingue claramente entre el aprendizaje espontáneo y aquel que se desarrolla mediante la enseñanza reglada, lo cual implica fundamentalmente la adquisición de sistemas conceptuales que, de otra forma, no podrían adquirirse sin ayuda. Vygotsky (1987) señala que “en un problema que contenga conceptos científicos, [el niño] debe hacer con la cooperación del profesor algo que nunca ha hecho de manera espontánea” (p. 216). En otras palabras, los conceptos espontáneos o cotidianos se localizan en la parte inferior de la ZDP. Los conceptos científicos o de la materia de estudio, en el extremo superior. Es el profesor el que los incluye en el proceso; los estudiantes, en cambio, solo pueden traer al proceso los conceptos espontáneos.

En la didáctica del lenguaje y la teoría ASL la diferencia entre la resolución de uno y otro tipo de problema forma parte del debate sobre los códigos pedagógicos, que Stern (1983) denomina “el dilema código-comunicación”. El aprendizaje se puede basar en la instrucción formal y depender del análisis escolástico o, por el contrario, puede que no se base en la instrucción formal y dependa de un tipo tácito de transmisión. No obstante, resulta muy fácil ignorar que en realidad estos dos problemas convergen. Por lo tanto, la instrucción basada en el método gramática traducción no siempre hace uso de los conceptos científicos. Tampoco la instrucción basada en los enfoques comunicativos hace uso exclusivo de los conceptos cotidianos, con lo cual se complica el desarrollo de un lenguaje descriptivo de las prácticas pedagógicas. Al decir de Holliday (1994), los profesores ECL suelen decir que se “enfocan en el estudiante”, es decir, reconocen la experiencia que éste trae al aula, pero esta noción es muy vaga y no describe con suficiente rigor la modalidad de ECL ni puede referirse con suficiente especificidad a toda la supervisión que realiza el profesor. Lo mismo puede decirse del “enfoque en el profesor”, que se define como un estilo de enseñanza en que el profesor controla y administra de cerca la instrucción, donde suele preferirse la instrucción a la clase en su conjunto, desestimándose otros métodos. En Japón, se ha asociado el “enfoque en el profesor” con las clases de gramática, sin embargo, como se verá más adelante, en la clase de gramática que es parte de uno de los estudios contenidos en la presente investigación, el profesor emplea como recurso pedagógico el aprendizaje colaborativo y el trabajo grupal.

Los conceptos cotidianos y científicos son interdependientes. Estas dos categorías cumplen un papel en la mediación de la actividad mental. Sobre esta interdependencia, Hedegaard apunta que:

La mayoría de los niños de cinco o seis años de edad pueden entender la relación entre hermano, hermana, madre, padre, tío, tía. Este entendimiento se basa en experiencias concretas en el seno de sus propias familias. Por el contrario, la explicación de la materia se basa en la exposición de la definición general de los conceptos. En la clase, el niño aprende las relaciones lógicas entre los conceptos de la materia, pero para que se vuelvan funcionales en la actividad del niño, el movimiento de estos conceptos de la materia debería ir hacia lo inmediato y espontáneo mediante la combinación con las experiencias que el niño tiene en el dominio que abarcan los conceptos de la materia. (Hedegaard, 2002, p. 41)

Daniels (2001) también advierte del peligro de no reconocer la interdependencia de estas dos categorías:

Vygotsky argumentaba que el pensamiento sistemático, organizado y jerárquico que él asociaba con los conceptos científicos se empotra gradualmente en los referentes cotidianos y, por tanto, alcanza un sentido general en la riqueza contextual del pensamiento cotidiano. Vygotsky, por tanto, presentaba un modelo de la relación entre conceptos científicos y cotidianos interconectado. (Daniels, 2001, p. 53)

Para Hedegaard (2002), la instrucción en la ZDP se caracteriza por ser “un doble movimiento entre la apreciación de las tradiciones de la práctica que han caracterizado la vida cotidiana de los estudiantes y los conceptos y procedimientos centrales de las tradiciones de las materias de estudio” (p. 78). De este manera, la instrucción que se basa en métodos específicos no es susceptible de ser generalizada y se debe analizar prestando atención al desarrollo de prácticas interactivas concretas. No obstante, es necesario advertir también que los métodos tienden a imponer una dirección determinada dentro de la ZDP, es decir, tienden a privilegiar un movimiento y obstruir el otro.

Basándose en Howatt (1984), Ellis distingue entre una versión débil” y una “fuerte” de la ECL:

La primera se basa en el supuesto que los componentes de la competencia comunicativa se pueden identificar y enseñar sistemáticamente [...] Así, en lugar de (o quizá aparte de) enseñar a los estudiantes las propiedades estructurales del

lenguaje, una versión débil de la ECL propone que se les enseñe cómo producir nociones generales, tales como las de “duración” y “posibilidad”, y las funciones del lenguaje, tales como “invitar” y “disculparse” [...] Por el contrario, una versión fuerte de la ECL cree que el “lenguaje se adquiere por medio de la comunicación” (Howatt 1984:279). Es decir, los estudiantes no adquieren primero la lengua como un sistema estructural y luego aprenden cómo usar ese sistema en la comunicación, sino que más bien descubren el sistema en tanto que tal en el proceso de aprender a comunicarse (Ellis, 2003, p. 28)

En el caso de las versiones “débil” y “fuerte”, el movimiento al interior de la ZPD tiene puntos de partida distintos. En la versión “débil”, el movimiento es arriba-abajo. En la versión fuerte, el movimiento es abajo-arriba.

3. LA MEDIACIÓN SEMIÓTICA

Una mirada a los movimientos dentro de la ZPD ayuda al desarrollo de un lenguaje descriptivo de la práctica pedagógica. Sin embargo, este ejercicio quedaría incompleto si no se considera cómo la distribución de poder y los principios de control “generan, distribuyen, reproducen y legitiman principios dominadores y dominados de comunicación” (Bernstein, 2000, p. 4)

Al igual que Vygotsky, el interés de Bernstein en la formación de la conciencia humana se centró en la mediación semiótica, especialmente en el papel de las herramientas psicológicas y los signos como un instrumento de mediación de conceptos y estructuras de conocimiento y dirección de la mente y el comportamiento. Sin embargo, Bernstein no se detuvo allí y señaló que se pueden objetivizar las fuerzas externas que funcionan en los contextos pedagógicos si se presta atención a la distribución de poder que se manifiesta a través de la división de trabajo.

A Bernstein le preocupa situar socialmente los contextos pedagógicos. Señala que el discurso y la producción legítima no solo son medios de control sino que además conllevan relaciones de poder externas. Hasan (2005, p. 41) cree que esta aproximación, centrada en la estructura y la posición sociales, marca la principal divergencia entre las ideas de la formación mental basadas en la mediación semiótica de Bernstein y Vygotsky. Como señala Hasan:

[...] en Vygotsky, el niño permanece indiferenciado; cualquiera que sea el fundamento histórico para esto, en Vygotsky nunca se pone en primer plano el papel de la estructura y posición sociales. Pareciera como si la mediación semiótica tuviera la misma eficacia, sin importar el ambiente de la interacción. (Hasan, 2005, p.41)

Como indica Bernstein (2004, p. 4), “lo que falta en las teorías de la reproducción es un análisis interno de la estructura del discurso mismo y es la estructura del discurso, la lógica del discurso lo que provee los medios por los cuales éste puede llevar las relaciones externas de poder”.

Hasan (2005) afirma, además, que mientras que las teorías de Vygotsky se centran en los productos de la mediación semiótica “visible”, las teorías de Bernstein prestan atención a la mediación semiótica “invisible” (p. 152), permitiendo un análisis de cómo las reglas sociales entran inadvertidamente en las relaciones pedagógicas a través del discurso y de cómo los sujetos se orientan hacia él. Hasan entiende la mediación semiótica visible como “el discurso consciente dirigido a mediar una categoría específica de razonamiento, un cierto rango de conceptos técnicos y una relación particular de los fenómenos físicos del mundo mediante los cuales se clasifica y categoriza el mundo de cierta manera”. Por el contrario, se entiende por mediación semiótica “invisible” a la forma en que “el discurso cotidiano inconsciente media las disposiciones mentales, la tendencia a responder a las situaciones de cierta manera y cómo establece creencias acerca del mundo en que uno vive, incluyendo los fenómenos que se encuentran supuestamente en la naturaleza y aquellos que se dice que están en nuestra cultura” (p. 152). La distinción trae a un primer plano la complejidad del discurso pedagógico no solo como formador de las funciones cognitivas sino de las reglas sociales.

[...] no se trata al discurso regulado por un código como el mero regulador de las funciones sociales; es fundamental en la formación de “disposiciones, identidades y prácticas” (Bernstein, 1990:3) [...] Pero la teoría de Bernstein no acaba en este punto: sigue más allá al introducir una descripción de las propiedades semánticas del uso del lenguaje que son esenciales en la calidad de la mediación semiótica. (Hasan , 2005, p. 152-153)

De hecho, esta complejidad se encuentra en las ideas de Bernstein acerca de los discursos “instructivo” y “regulador”. Según Bernstein, el discurso instructivo, es decir el discurso dirigido al desarrollo de las funciones cognitivas, está empotrado en el discurso regulador, aquel dirigido a la formación del orden social y que provee los puntos de vista morales. En otras palabras, el desarrollo de las funciones mentales superiores es, eventualmente, una función de las reglas sociales, de ideas particulares acerca de cómo es o debería ser el orden social. En el caso de la pedagogía social, esas ideas son la(s) “ideología(s) dominante(s) del (o de los) grupo(s) dominante(s)” (Bernstein, 1990, p. 66)

4. CONTEXTOS SOCIALES Y CÓDIGOS PEDAGÓGICOS

Bernstein propone una aproximación dialéctica para determinar y analizar la posición

de los sujetos en el espacio social, así como un modelo que pueda generar un amplio rango de modalidades de discurso y práctica pedagógicas. Su preocupación es la “traducción de [...] las relaciones de poder y [...] las relaciones de control” (2000, p. 5). Se denomina “clasificación” (*classification*) a la traducción de las relaciones de poder en principios de clasificación y cómo estos principios establecen divisiones sociales de trabajo —y por tanto identidades y voces. Se trata del nivel estructural. Se denomina “enmarcación” (*framing*) a la traducción de las relaciones de control en formas de producción de discurso —y por tanto mensajes. Se trata del nivel interactivo. Los códigos pedagógicos son la resultante de las diferencias de clasificación y enmarcación fuerte o débil (Bernstein, 2000).

Bernstein usaba la clasificación y enmarcación para analizar los contextos pedagógicos [...] La clasificación (C) se refiere al grado de conservación entre categorías (materias, espacios/agencia, discursos) y la enmarcación (F), a los resultados comunicativos de las relaciones entre categorías en el contexto de la relación pedagógica [...] La enmarcación entre materias se refiere al control que tiene sobre la selección, secuencia, ritmo y criterio evaluativo, es decir, las reglas discursivas que regulan la práctica pedagógica instructiva. Se refiere también a las reglas de jerarquización que regulan las normas de conducta social o práctica pedagógica regulativa. (Morais y Neves, 2001, p. 189)

En términos bernsteinianos, la identidad en el espacio social se establece por principios de clasificación fuerte o débil, que a su vez son una traducción de las relaciones de poder: “Hemos visto cómo estas clasificaciones disfrazan la naturaleza arbitraria de las relaciones de poder, crean identidades imaginarias, reemplazan lo contingente por lo necesario y construyen sistemas psíquicos de defensa. [...] No quiero decir que solo en un nivel consciente”. (Bernstein, 2000, p. 12).

Bernstein señala la existencia del código pedagógico de la forma siguiente: “+/- es la fortaleza de la clasificación y enmarcación $\pm C/F$ ” (Bernstein, 2000, p. 14). Sin embargo, también apunta que la clasificación puede tener un valor interno (Ci) (v. gr., la disposición espacial y los objetos en el espacio, así como la clasificación de la vestimenta, la postura, la posición), mientras que la enmarcación puede tener un valor externo (Fe) (v. gr., la clase social puede jugar un papel si entra en la comunicación pedagógica), con lo cual se añade sensibilidad a la descripción:

Donde la enmarcación es fuerte, el transmisor controla explícitamente la selección, secuencia, ritmo, criterio y la base social. Donde la enmarcación es débil, el adquisidor controla aparentemente más (quiero hacer hincapié en aparentemente) la comunicación y su base social. (Bernstein 2000, p. 13)

La enmarcación provee la forma de producción del discurso ya limitada por los principios de clasificación y regula dos sistemas de reglas:

Podemos distinguir analíticamente dos sistemas de reglas reguladas por la enmarcación [...] Estas son las reglas del orden social [discurso regulador] y las reglas del orden discursivo [discurso instructivo] [...] Las reglas del orden social se refieren a las formas que toman las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y las expectativas sobre la conducta, el carácter y las costumbres[...] Las reglas del orden discursivo se refieren a la selección, secuencia, ritmo y criterios del conocimiento. (Bernstein, 2000, p. 13) [Cursivas en el original]

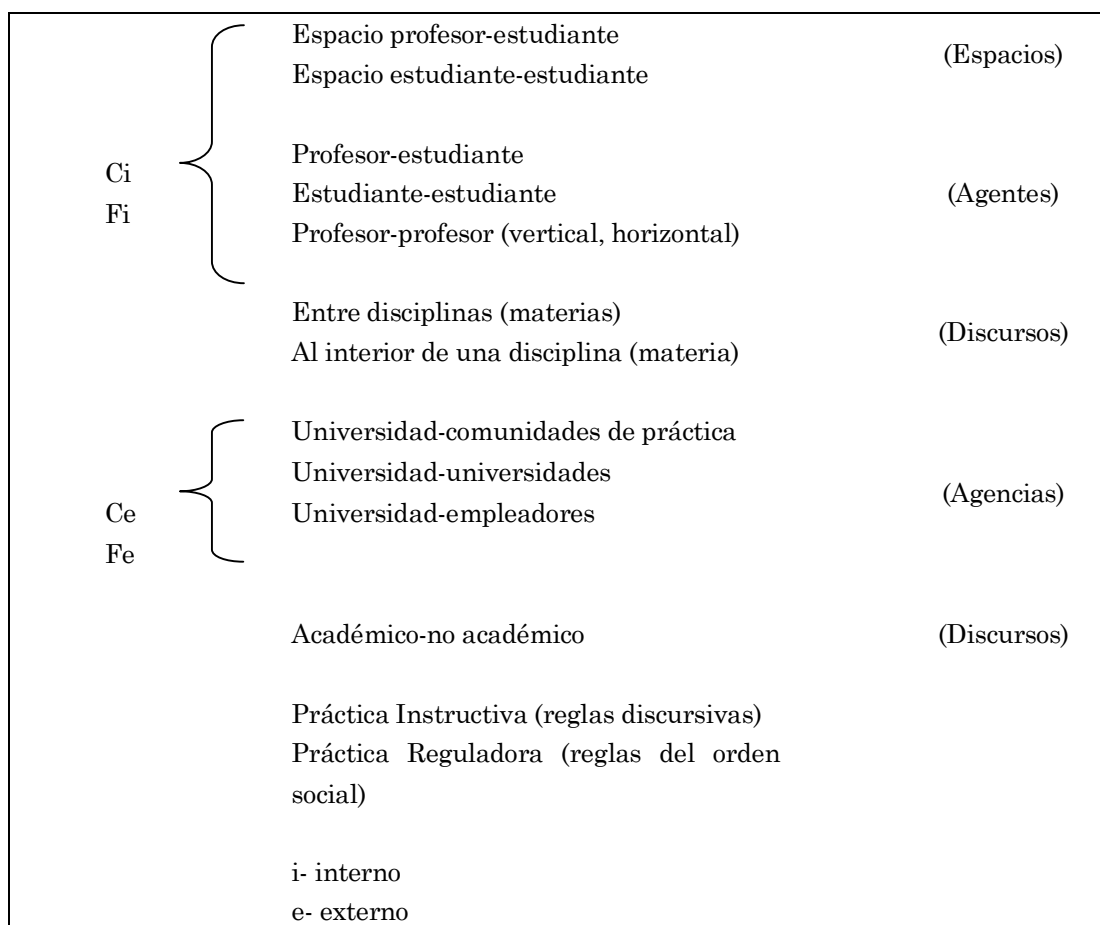


Figura 1 –*Relaciones de clasificación y enmarcación*. Basadas en Bernstein (2000), Daniels (1995) y Morais y Neves (2001).

Bernstein apunta que los discursos instructivo y regulador no son parte de una relación complementaria, puesto que el discurso regulador está empotrado en el

discurso instructivo: “[...] donde hay una enmarcación débil del discurso instructivo, deberá haber una enmarcación débil del discurso regulador” (Bernstein, 2000, p. 13). Otra variación del mismo tema la da Daniels:

El control relativamente fuerte del aprendizaje del pupilo, en sí mismo, actúa como un medio de mantenimiento del orden en el contexto en que el aprendizaje tiene lugar. La forma del discurso instructivo contiene funciones reguladoras. (Daniels, 1995, p. 522)

El presente estudio se centrará en las relaciones de clasificación y enmarcación señaladas en la Figura 1. Se basan en la interpretación de las relaciones entre categorías, “ya sea que estas categorías sean entre agencias, entre agentes, entre discursos, entre prácticas” (Bernstein 2000, p. 6), las más apropiadas para describir los contextos sociales pedagógicos transversalmente a lo largo de las organizaciones, prestando atención a las áreas donde se puedan encontrar la mayor cantidad de variaciones. Esta conceptualización es la resultante de la adaptación del modelo de Daniels (1995), el cual considera que las teorías pedagógicas modelan la organización escolar y la práctica en el aula, aparte de ser una adaptación de la selección de atributos hecha por Morais y Neves (2001) y de los principios de descripción en el estudio empírico de las escuelas acuñados por Bernstein (2000, p. 98).

En la presente investigación se pone a prueba un estudio de las modalidades de discurso y práctica pedagógicas para los cursos de gramática y comunicación del ciclo terciario en Japón. Debido a las limitaciones de espacio, el estudio se centrará en el tema del control, es decir, en la enmarcación, en el desarrollo de un lenguaje descriptivo de las prácticas pedagógicas.

5. METODOLOGÍA

Se llevaron a cabo dos estudios de caso longitudinales desde la primera semana de mayo hasta la segunda semana de junio de 2007 para recoger y analizar datos preliminares con el objetivo de validar los atributos de las relaciones de clasificación y enmarcación y los indicadores de las reglas sociales y discursivas.

Se eligieron dos cohortes de estudiantes y sus respectivos profesores pertenecientes a las organizaciones siguientes (tanto los nombres de las organizaciones como el de los participantes han sido alterados para proteger su privacidad):

- A. Departamento “A” (Universidad A; UA), especializada en la enseñanza del ELE
 1. Una profesora extranjera que enseña comunicación (FA)
 2. Una profesora japonesa que enseña comunicación (NI)

B. Departamento “B” (Universidad B; UB), no especializada en la enseñanza del ELE

1. Un profesor extranjero que enseña comunicación (JP)
2. Una profesora japonesa que enseña gramática (YH)

La cohorte UA comprende una clase de comunicación de primer curso (una de cuatro clases en el programa de dicha institución, de siete estudiantes cada una). Las clases de comunicación duran dos semestres y comprenden dos horas académicas a la semana, de 90 minutos cada una. En el año del estudio, la dirección del departamento decidió rotar a los profesores que enseñaban comunicación a las cuatro clases en que se habían dividido a los inscritos del primer año. Por lo tanto, el departamento pidió a los profesores de comunicación que participaron en el estudio que dejaran las mismas en manos de un colega a mediados de semestre. La razón detrás de la implementación de este sistema fue la rotación por todos los cursos de la única profesora extranjera, FA. Por lo mismo, FA y NI enseñaron a sus respectivos cohortes y a mediados de semestre comenzaron a enseñar a un nuevo grupo. El programa de estudios incluye dos horas académicas de gramática, una hora de ejercicios y una hora de composición.

La cohorte UB está formada por 30 estudiantes inscritos en el programa. Los cursos en que se recogieron datos son los de comunicación, de una hora académica de 90 minutos por semana, y gramática, también de una hora semanal. El programa incluye otra hora de gramática semanal impartida por otro profesor que no participó en el estudio.

Con respecto al análisis de la interacción en el aula, se grabaron tres sesiones consecutivas por clase (12 en total) usando grabadoras de sonido de circuito integrado a partir de la segunda semana de mayo. Los profesores llevaban las grabadoras colgadas del cuello, con lo cual éstas se centran en su interacción con los estudiantes y no captan con suficiente claridad otras interacciones que ocurren en la periferia. Las grabaciones han sido transcritas para su análisis pormenorizado.

Además, se entrevistó a otros dos profesores para validar los atributos: una profesora extranjera (MT) que enseña comunicación en un departamento especializado en ELE y una profesora japonesa (KM) que trabaja a tiempo parcial enseñando gramática en distintas universidades.

Se realizaron entrevistas presenciales que contuvieron preguntas abiertas con cada profesor al principio y al final del semestre para recoger datos sobre su trayectoria profesional y la percepción de sus propias prácticas según los atributos e indicadores propuestos.

Los métodos de investigación incluyeron: (a) la codificación de la práctica a través del análisis de la interacción según unos atributos e indicadores basados en la

observación informal y la experiencia del investigador para después dárselos a los profesores en la forma de segmentos de sonido codificados con el fin de evaluar su nivel de familiaridad o acuerdo con la codificación y sus intenciones (objeto de la acción) (Apéndice A) y (b) la presentación al instructor de cada juego de atributos escritos en tarjetas, de manera que pudieran organizarlas según el nivel de acuerdo con la práctica señalada y el valor relativo de control en el eje “control del profesor” “control del estudiante” (Apéndice B).

La Tabla 1 en el Apéndice C ofrece una descripción de los atributos desarrollados y validados. Solo se ha desarrollado una escala de dos puntos, desde clasificación y enmarcación fuertes (++) hasta clasificación y enmarcación débiles (- -). La Tabla 2 en el Apéndice D contiene algunos de los indicadores para las reglas del orden discursivo y social. Se desarrolló una escala de cuatro puntos desde clasificación y enmarcación fuertes (++) hasta clasificación y enmarcación débiles (- -).

Bernstein considera la diferencia entre las prácticas pedagógicas visibles e invisibles en términos de la fortaleza general de la enmarcación. Donde la enmarcación es fuerte (F++), la práctica pedagógica es visible y las reglas de los discursos instructivo y regulador son explícitas. Las relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes son más asimétricas, es decir, más jerárquicas. Donde la enmarcación es débil (F- -), la práctica pedagógica resulta invisible y las reglas de los discursos instructivo y regulador son implícitas y casi completamente desconocidas por el adquirente. Las relaciones entre los profesores y los estudiantes parecerán más simétricas.

6. ARGUMENTACIÓN

En esta sección, el estudio se circunscribirá a los indicadores de los discursos instructivo y regulador que resultaron más problemáticos a la hora de validarlos. Especial atención se presta a la relación funcional entre los discursos, puesto que la instrucción es una función del discurso regulador.

Papeles dentro de la ZDP. Uno de los aspectos más importantes de las relaciones profesor-estudiante es la adhesión de los participantes a un papel determinado.

En el caso de la UB, los estudiantes parecían tomar de vez en cuando el papel de tutores o, al decir de Vygotsky, cumplir el papel de compañeros más capaces. Las clases de JP tendieron a organizarse en torno al trabajo de parejas y grupos y, por consiguiente, el profesor relegó el control en los estudiantes. Esto no quiere decir que se hubiera buscado la autonomía de los estudiantes, puesto que el profesor mantuvo una enmarcación fuerte de la selección de contenidos y del ritmo, al tiempo que sugería una secuencia administrativa para la adquisición de patrones de lenguaje y, en menor medida, reforzaba la selección de papeles al asignar algunas tareas a los estudiantes cuando estos no cumplían con la orden de agruparse en parejas o grupos.

En el caso de UA, las profesoras señalaron que el reducido número de estudiantes y su falta de participación las compelia a asumir un papel preponderante y algunas veces llenar los silencios en el aula. En otras palabras, las profesoras asumieron un papel central y los estudiantes solo de manera esporádica asumieron una responsabilidad mayor entre sus pares. El control del discurso ejercido por las profesoras implicaba que la mayor parte de la interacción estudiante-estudiante fuera parte de intercambios organizados para la clase en su conjunto. Como consecuencia de esto, los valores de enmarcación de UA son altos. En este contexto, la selección de papeles en la clase puede tomar la forma de la imposición después de que el profesor haya enfrentado el silencio o la falta de compromiso para participar en la secuencia. En la clase de NI, la profesora comienza a asignar papeles después de percatarse de que no había voluntarios para realizar la tarea: *“¿Alguien quiere hacerse cargo del diálogo debajo del primer dibujo? Si no hay nadie, eso significa que... el señor Tanaka lo hará. Adelante, léalo”*. [Selección, Selección de papeles en el aula F++] La pregunta en este caso suena a pregunta retórica. La profesora ya ha asumido la falta de cooperación por parte de los estudiantes. Lo mismo se puede decir de la clase de FA. En este caso la profesora no realizó preguntas retóricas pero comenzó a asignar papeles directamente: *“Muy bien, en esta conversación eres Maiko, tú eres Maiko, tú eres Carlos, bien y también tenemos un hombre, tú eres ese hombre, y finalmente tenemos a Marta, tú eres Marta. Leamos, Maiko”*. [Selección, Selección de papeles en el aula F++]

Otro tema en las relaciones profesor-estudiante muy ligado al papel que los participantes desempeñan en la ZDP es el de la evaluación de la producción textual de los estudiantes. ¿Se refrena el profesor de corregir de cerca la producción textual si el texto cumple con requisitos mínimos —por ejemplo, cuando el texto “comunica”— aun cuando no sea gramaticalmente correcto? ¿La corrección es individual o colectiva? ¿Se permite que los estudiantes corrijan a sus compañeros o su propia producción textual?

MT señaló que el “no corregir la producción de los estudiantes” implicaba la limitación del tipo de comunicación que estos podían iniciar en esa materia, dejando el control del lado del profesor. No obstante, ella conceptualizó la enmarcación en la evaluación en términos de quién desempeñaba el papel de evaluador, dando un valor débil (F -) a este indicador. KM también se percató de la misma paradoja: “Si el profesor aceptara cualquier producción, el estudiante no sabría cuál es el error o qué es lo que falta en la producción textual y por tanto perdería control”, especialmente si se posterga la evaluación para una etapa posterior. KM dio al mismo indicador un valor fuerte de enmarcación (F +).

El problema solo puede resolverse al analizar la simetría de las relaciones. El no corregir la producción de los estudiantes confiere a la relación profesor-estudiante una simetría “aparente”. El calificativo “aparente” debe hacerse notar en este caso, puesto que si la evaluación no se lleva a cabo en el momento, nada impide que no se realice en

el futuro. Por lo tanto, una enmarcación débil puede dar pie a una fuerte más adelante.

Hay una línea muy delgada que separa la evaluación en tanto que evaluación de la producción textual (discurso instructivo) y aquella que está al servicio de reforzar la jerarquía en la relación profesor-estudiante o señala un modelo de conducta (discurso regulador).

Jerarquía y control mediante preguntas. En el estudio del discurso se advierte que los patrones IRE/F son los más esenciales de los intercambios instructivos. Consisten en un diálogo en tres partes. Cada intercambio comprende un movimiento de inicio (I), normalmente una pregunta que hace el profesor, un movimiento de respuesta (R), la respuesta del estudiante a la pregunta del profesor, y un movimiento de evaluación (E), la evaluación que hace el profesor de la respuesta, conocido también como movimiento de seguimiento (*follow-up*) (F).

Tomando partido por las ideas de Dillon (1988) de que las preguntas obstaculizan y frustran la conversación, Dashwood (2005) cree que los patrones IRE/F no ayudan en el facilitamiento de la producción de los estudiantes en los entornos de inglés como segunda lengua que ha estudiado. Por el contrario, las alternativas al seguimiento, tales como el cambio por referencia a otro hablante, las declaraciones sobre su parecer y las declaraciones reflexivas en la conversación “conducen a un incremento del tiempo por turnos en la charla colaborativa de los estudiantes” (p. 144).

Así mismo, Veel (1999), haciendo uso de los estudios de Martin (1992) sobre la negociación de las interacciones orales, señala que en el movimiento de evaluación del IRE/F, “el profesor se declara a sí mismo como conocedor principal —aquel con las respuestas—” (Veel, 1999, p. 191), relegando a los estudiantes al papel de conocedores secundarios, aun cuando estos entregan información en primer lugar. Por lo tanto, la evaluación como parte del discurso instructivo puede cumplir el papel regulador de reforzar la jerarquía del profesor o su poder sobre los estudiantes.

La imposición de una estructura jerárquica por medios instructivos está también al centro de la reflexión que hace Ellis sobre las versiones fuerte y débil de la ECL. Una versión débil ha empleado o dependido tradicionalmente de un procedimiento que consiste en presentar-practicar-producir (PPP):

Se presenta primero a los estudiantes un elemento del lenguaje por medio de ejemplos con o sin explicación. Se practica entonces este elemento de una manera controlada usando lo que hemos denominado “ejercicios”. Finalmente, se dan oportunidades para usar el elemento en la producción libre de lenguaje [...] El PPP ha resistido el paso del tiempo [...] Skehan (1996b) sugiere que esto se debe a que facilita los procedimientos para que los profesores mantengan el control de la clase, reforzando así su poder sobre los estudiantes. (Ellis, 2003, p. 29).

En consecuencia, se desarrolló un nuevo juego de indicadores para la enmarcación “al interior de un intercambio IRE/F”, como parte del análisis del discurso regulador, dejando dos juegos de códigos para Jerarquía —uno en que el inicio es marcado por el estudiante y otro, por el profesor (ver Tabla 2, Apéndice D).

Hubo pocas instancias de intercambios de IRE/F de enmarcación débil. Los profesores en los dos establecimientos parecían usar los intercambios IRE/F como un método instructivo destinado a presentar un punto en particular, antes que obtener información personal o experiencias por parte de los estudiantes.

El caso en que un profesor no responde la pregunta de un estudiante [Jerarquía, Cuando un estudiante hace una pregunta F++, “El profesor ignora la pregunta”] es inconcebible para MT. Sin embargo, en el análisis de la interacción en las clases de JP y YH, hubo algunos momentos de enmarcación fuerte vinculados a la intención del profesor de mantener una secuencia determinada.

Ejemplo.

Los estudiantes realizan trabajo en parejas en la clase de JP. Preguntan qué lengua se habla en los países que aparecen en un mapa mundi en el libro de texto.

Estudiante mujer – (Se dirige al profesor en español) ¿Qué lengua se habla en Bélgica?

Profesor – (En japonés) Una vez que hayas acabado la actividad puedes hacer todas las preguntas. Estudiante mujer – (En japonés) ¡Ah! Todas ellas.

Profesor – (En japonés) [Las lenguas de] los lugares de los que no sabes.

KM apuntó también que algunas veces los profesores ignoraban la pregunta del estudiante porque no podían interpretar bien lo que decían: “El profesor ignora la verdadera intención detrás de la pregunta porque los estudiantes no preguntan necesariamente lo que quieren preguntar”.

Se pueden usar también las preguntas para ilustrar competencias socio-afectivas. FA se decidió a pedir respuestas del tipo “sí o no” después de enfrentarse a la falta de comunicación como función interactiva en la relación profesor-estudiante. Ella estaba más preocupada de enseñar al estudiante la importancia de decir algo y continuar el flujo comunicativo, antes que buscar una respuesta gramatical (ver Apéndice A).

Los conceptos científicos y cotidianos, enmarcación fuerte y débil. Aun cuando se busca una comunicación interactiva, la comunicación es menos susceptible de ser controlada por parte de los estudiantes cuando se centra en los aspectos estructurales del lenguaje. El control sobre la corrección lingüística es una característica inherente al lenguaje, a un conjunto de reglas. Los estudiantes no pueden controlar la lengua meta al inicio del proceso de aprendizaje. Este aspecto particular del control está fuera

de la función interactiva de la comunicación. La parte de la comunicación que los estudiantes pueden controlar tiene relación con la información que son capaces de o están dispuestos a entregar y compartir, pero esto requiere poner a un lado las características gramaticales como objetivo primordial de las tareas. Este problema está profundamente relacionado con las versiones fuerte y débil de la ECL. Por un lado, aquellos profesores e investigadores que están a favor de una ECL fuerte, en la que el currículo contiene muchas tareas pero carece de contenidos, parecen favorecer la toma de control por parte de los estudiantes, puesto que las tareas se basan en su experiencia o conocimiento cotidiano. Algunas estructuras del lenguaje pueden, eventualmente, ser internalizadas por medio del diseño de tareas. El profesor, además, puede pedir aclaraciones sin enfocarse en los aspectos estructurales del lenguaje, algo que Nobuyoshi y Ellis (1993) designan como “tareas centradas en la comunicación”. Por otro lado, aquellos que favorecen una aproximación débil a la ECL querrían ver a los estudiantes prestando atención a los aspectos gramaticales del lenguaje o en el lenguaje como un conjunto de reglas y poniendo, por tanto, el control fuera de la función interactiva de la comunicación. La comunicación adopta entonces una función transaccional cuyo control lo ejerce la persona que sabe más.

De forma parecida, en los casos de secuencia fuerte, las peticiones de JP difieren en términos de hacer hincapié en la consecución de las preguntas instructivas de una tarea, tales como aquellas necesarias para aproximarse a ésta en cierto orden, para no pasar por alto algún contenido, como cuando los estudiantes usan un mapa mundi: “[Comiencen a buscar los países y sus lenguas] desde el norte o desde el sur y es mejor hacerlos coincidir en orden y entonces creo que pueden recordar donde están, por favor recuérdennos [...]” [Secuencia, En la instrucción / facilitación F+]. Sin embargo, la secuencia fuerte no impone aquí un peso excesivo en los aspectos estructurales del lenguaje y permite a los estudiantes asumir más el control de la tarea que en la clase de YH. De hecho, Ellis (2003) se refiere al proceso de centrarse en los aspectos estructurales del lenguaje como la transformación de una “tarea” genuina en un “ejercicio” (p. 29). Se puede decir que el control radica en la experiencia personal o en el “conocimiento cotidiano” de los estudiantes. El aprendizaje del “conocimiento científico” pone irremediamente el control fuera de su esfera de influencia. El “lenguaje” en tanto que “lengua”, es decir, un conjunto de normas o un sistema, no es un conocimiento que se base en el sentido común y es más cercano a la lógica matemática que a la lengua hablada “cotidianamente”. Este no es el caso del hablante nativo, que ya ha descifrado el código y las reglas de su lengua materna debido a su capacidad innata de análisis de la sintaxis, acompañado de la experiencia de “sentido” en entornos sociales vinculantes y verdaderos, la cual se presenta de manera más bien artificial en la enseñanza de una L2. Se puede concluir en general que las tareas que se concentran en el significado relegan el control en el estudiante, mientras que las

tareas —mejor dicho ejercicios— que se concentran en la estructura gramatical ponen el control fuera de la esfera de influencia de los estudiantes.

La clase de gramática de YH adaptó algunas características del enfoque comunicativo, tal como la comunicación en su función interactiva, pero con mayor acento en las estructuras gramaticales y las transposiciones, especialmente cuando se relegaba el control a los estudiantes, insistiendo en el ejercicio de una secuencia fuerte de patrones. Ejemplo de ello es cuando YH pide a los estudiantes que entrevisten a cinco compañeros y que transcriban sus respuestas usando, obviamente, la primera persona; subsecuentemente, se les pidió que escribieran esa información en estilo indirecto, usando la tercera persona: *“¿Están bien? Voy a volver a explicarlo. Supongan por ejemplo que hacen una pregunta a Pedro. Primero, escriben la pregunta, la primera pregunta a Pedro: ‘¿Dónde comes hoy?’ Hacen la pregunta y Pedro responde: ‘Hoy, como en casa’. Entonces escriben exactamente lo que ha dicho (...), bueno si notan algún error gramatical lo corrigen, pero [escriban] en primera persona, de la misma forma en que Pedro respondió. Luego lo escriben en la tercera persona...”* [Secuencia, En la instrucción / facilitación F++]. La tarea, siendo comunicativa en principio, hace hincapié en los aspectos estructurales del lenguaje y hace que los estudiantes se centren en ellos en lugar de lo que se dice, en el intercambio de información (la idea de “sentido” más arriba). De hecho, se usa la función interactiva de la comunicación para intercambiar y manipular la información, es decir, en cuanto función transaccional. Aun más, se obtiene algo de experiencia o información personal, pero como una excusa para manipular el lenguaje en el nivel estructural [Selección, Selección de contenidos F+].

Ellis (2003), refiriéndose al sistema de “interlenguas” que los estudiantes usan en la producción lingüística, señala que la “investigación de las secuencias de desarrollo ha demostrado que los estudiantes pasan a través de una serie de estadios transitivos durante la adquisición de una característica gramatical específica, tal como los negativos, lo cual puede a menudo tomar meses o años antes de que lleguen a la forma meta del lenguaje” (p. 29). Uno podría preguntar cuánto control puede un estudiante ejercer sobre el aprendizaje de los conceptos científicos y es muy posible que la respuesta sea “bastante poco”. El aprendizaje de cualquier sistema científico requiere el abandono del control del estudiante. Es por ello que Vygotsky ve una marcada diferencia entre la adquisición espontánea y aquella que tiene lugar en la ZDP como parte de la enseñanza reglada. Aun más, tal como es el caso de la enseñanza de las matemáticas de segundo ciclo en Inglaterra —lo cual podría considerarse una paradoja (Veel, 1999, p. 187)—, la enseñanza de una lengua en tanto que sistema en el contexto japonés descansa quizá en el lenguaje oral. Esto puede explicar las expresiones gramaticales tan lacónicas contenidas en los libros de texto escritos por lingüistas japoneses destinados a la enseñanza del ELE (Escandón, 2006; 2007).

Los valores de enmarcación para la secuencia deberían tomar en cuenta los

objetivos de las tareas dependiendo de cuán local u oficial es el lenguaje o cuán “indirecta [es] la relación entre los significados y una base material específica” (Bernstein, 1990, p. 20). Esta puede ser una de las grandes diferencias entre las aproximaciones fuerte y débil a la ECL, que puede depender de principios nocio-funcionales o, incluso, del método audiolingual. Los valores para la secuencia debían de reflejar esta distinción. Por lo tanto, se volvieron a codificar los indicadores.

7. CONCLUSIÓN

La ZDP de Vygotsky es de gran ayuda al momento de desarrollar un lenguaje descriptivo de las prácticas pedagógicas. La enseñanza de lenguas extranjeras siempre pasa por el dilema de los métodos o enfoques que pueden tender a privilegiar movimientos arriba-abajo o abajo-arriba en la ZDP. La instrucción que comienza desde el extremo superior de la ZDP pone el control fuera de la esfera de influencia de los estudiantes y requiere, por tanto, de la supervisión y control permanentes por parte del profesor. Sin embargo, esta dirección dentro de la ZDP no es exclusiva de los métodos asociados con la enseñanza de la gramática. La instrucción que se basa en versiones débiles de la ECL también tiende a reforzar el movimiento arriba-abajo. En este sentido, una buena medida de la dirección de los movimientos es sopesar la proporción de contenidos entregados a o entregados por los estudiantes.

Habida cuenta de la división de trabajo predominante en los programas de lenguas extranjeras en Japón, en los cuales se emplea una clasificación fuerte de disciplinas (gramática, comunicación), sobrevalorando a veces la gramática como una disciplina más legítima, no resulta anormal encontrar que la instrucción tiende a volverse más metalingüística y su producción lingüística separada de su base material, aun cuando se tenga por meta la adquisición espontánea a través de cursos comunicativos.

El doble movimiento en la ZDP implica una compleja mezcla de métodos de instrucción que se extiende mucho más allá de las nociones de instrucción “enfocada en el profesor” o “enfocada en el estudiante”. La instrucción que se basa aparentemente en la ECL no se caracteriza necesariamente por el decrecimiento del control por parte del profesor. Esto parece coincidir con la crítica planteada por Holliday (1994) de señalar equivocadamente a la ECL como un método “enfocado en el estudiante”. Tal y como señalan Morais y Neves (2001), bajo el lema pedagogía mixta se busca hacer “una distinción entre los aspectos específicos de los contextos sociales del aula, yendo mucho más allá de las dicotomías de escuela abierta/cerrada, pedagogías visibles/invisibles y aprendizaje basado en el descubrimiento/ recepción” (p. 215). El desarrollo de un lenguaje descriptivo basado en la teoría de Bernstein de las modalidades de práctica y los códigos pedagógicos permite hacer un análisis más crítico de la práctica pedagógica entendida como pedagogía mixta.

Las teorías de Bernstein de las modalidades de práctica y los códigos pedagógicos nos recuerdan que la mediación semiótica no tiene lugar en contextos pedagógicos neutrales o ideales. El desarrollo cognitivo o la maestría práctica en la ZDP es solo una parte del proceso pedagógico. La mediación semiótica modula el desarrollo cognitivo o la maestría práctica; así como modula las reglas del orden social y las competencias socio-afectivas. Ha habido algunos intentos por tratar más profundamente el tema de la relación entre los discursos regulativo e instructivo en la ASL, como es el caso de Dashwood (2005), que ve en las preguntas del profesor una forma de reforzar su poder. Ellis (2003), basándose en Skehan (1996b), apunta que una versión débil de la ECL ha empleado tradicionalmente y dependido notoriamente del procedimiento instructivo presentar-practicar-producir, cuya longevidad y amplia aceptación se cree está basado en permitir que el profesor mantenga el control de la clase, reforzando su poder sobre los estudiantes. No obstante, las teorías de Bernstein sobre los discursos regulativo e instructivo proveen una aproximación más sistemática y rigurosa al análisis de las prácticas pedagógicas en su total complejidad.

Finalmente, no debe olvidarse que los aspectos interpersonales de las interacciones comunicativas modulan la motivación de los estudiantes. Aun cuando esos intercambios puedan ser percibidos como poco efectivos en términos del desarrollo de la competencia lingüística, deberían ser incluidos en la dosis adecuada en la “mezcla pedagógica”.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B., 1990. *Class, Codes and Control Volume 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B., 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research Critique*. Edición revisada. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Brown, G. y Yule, G., 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H., 2001. *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Dashwood, A., 2005. “Alternatives to questioning: teacher role in classroom discussion”. *Asian EFL Journal*, 7(4), pp. 144-165.
- Dillon, J.T., 1998. *Questioning and teaching: A manual of practice*. Eugene (Oregon): Resource Publications.
- Ellis, R., 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandón, A., 2006. Gramática o comunicación en la enseñanza del ELE en Japón: La zona de desarrollo próximo de Vygotsky como enfoque integrador”. *Cuadernos Canela*, XVIII, pp. 77-98.

- Escandón, A., 2007. "Vygotsky's Zone of Proximal Development as a unifying approach towards teaching L2 grammar and communication in Japan". *Forum for Foreign Language Education*, 6, pp. 83-100 .
- Hasan, R., 2005. *Language, society and consciousness*. J .J.Webster (Editor). London: Equinox.
- Hedegaard, M., 2002. *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press.
- Holliday, A., 1994. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howatt, A., 1984. *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Morais, A. y Neves, I., 2001. "Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning". En: Morais A, Neves I, Davies B & Daniels H (Editores.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang, pp. 185-221.
- Nobuyoshi, J. y Ellis, R., 1993. "Focused communication tasks and second language acquisition". *ELT Journal*, 47(3): pp. 203-210.
- Skehan, P., 1996. "Second language acquisition research and task-based instruction". En: Willis J & Willis D (Editores.) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Hienemann, pp. 17-30.
- Stern, H., 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Veel, R., 1999. Language, knowledge and authority in school mathematics. En: Christie F (Editor). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Continuum, pp. 185-216.

Apéndice A

Segmento 1. *Transcripción*.

Profesora: ¿La universidad está en la plaza de la Ciencia? (silencio) ¿Sí o no? (silencio)

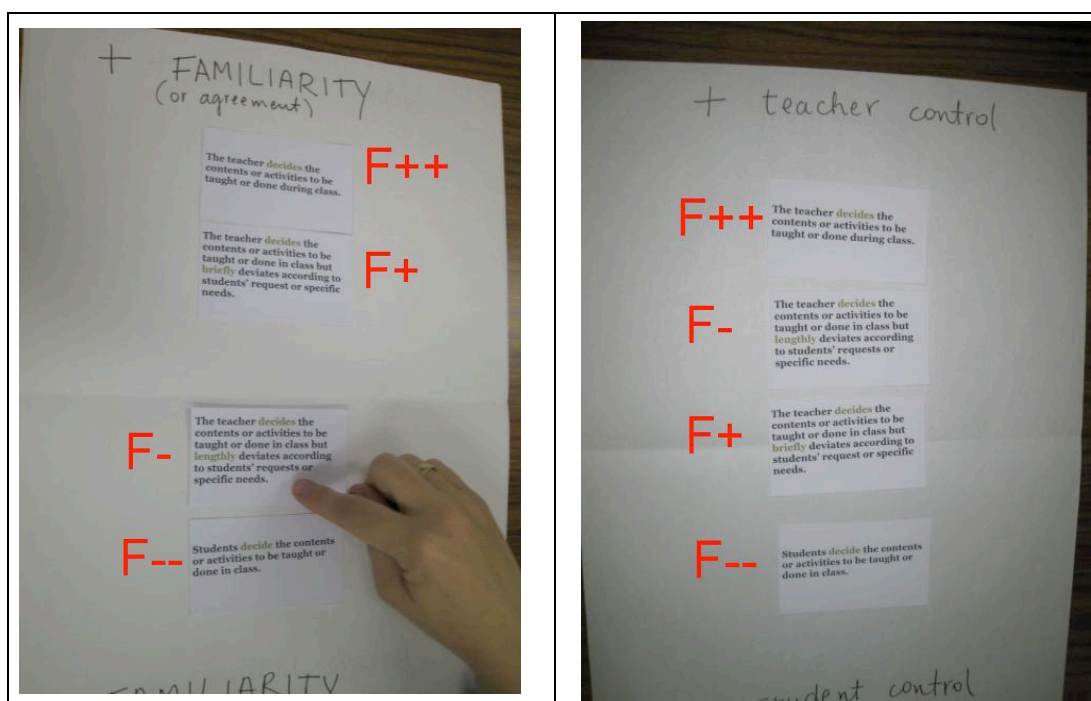
Se codificó este segmento como representando un indicador originario de la Práctica Regulatoria, Aprendizaje de las competencias socio-afectivas, Conducta F+, es decir, "El profesor señala un modelo general de conducta para la actividad". La profesora, más que buscar una respuesta gramatical a la pregunta, indica que se debe de dar algún

tipo de respuesta para mantener la comunicación. La comunicación debe mantenerse todo el tiempo. Después del proceso de validación, se modificó el indicador y su valor a Conducta F++ “El profesor señala, ya sea explícita o implícitamente, un modelo de conducta de acuerdo a un modelo no explícito de conducta [v. gr.: “Veamos si se pueden despertar esta mañana”]. No se da el valor específico al profesor, solo el segmento de sonido.

Respuesta de la profesora a la pregunta de qué pretendía hacer:

Con esta forma de preguntar (¿sí o no?) lo que pretendía era que el alumno respondiera ¡ya!, cualquier cosa, pero que abriera la boca al menos. Recuerdo que estaba mirando fijamente a su libro como si allí estuviera la respuesta a las más importantes cuestiones que se plantea el ser humano. No me gusta que no me miren cuando le pregunto algo a un alumno y menos me gusta aun que se queden mirando fijamente el libro sin ni siquiera verlo.

Apéndice B



La profesora ordena los atributos o indicadores escritos en tarjetas pequeñas según dos escalas. En la primera (izquierda), la escala va de mayor a menor familiaridad (o acuerdo) con las prácticas indicadas. En la segunda (derecha), la escala va de mayor control del profesor a mayor control del estudiante.

Apéndice C

Tabla 1: *Relaciones de clasificación y enmarcación-Descripción*

Relación	Clasificación fuerte C++	Clasificación débil C- -	Enmarcación fuerte F++	Enmarcación débil F--
<i>Espacio profesor-estudiante</i>	Especialización del espacio del aula.	Uso variable del espacio del aula.	Control de la disposición espacial por parte del profesor.	Control compartido de la disposición espacial por el profesor y los estudiantes.
<i>Espacio estudiante-Estudiante</i>	Uso individual y especializado del aula. Espacio personal.	Uso colectivo y variable del aula colectivo.	Control individual del espacio del aula. Control individual del espacio del aula.	Control colectivo y negociación del espacio del aula.
<i>Profesor-profesor (vertical)</i>	Un profesor o un grupo de profesores lleva a cabo la tarea de diseño curricular de forma arbitraria	La mayoría del personal docente comparte la labor de diseño curricular.	Las decisiones académicas las transmite unilateralmente un profesor o grupo de profesores de más alto rango.	Las decisiones académicas son consensuadas, hechas por medio de consultas al personal docente.
<i>Entre materias</i>	Se considera a la gramática como una disciplina independiente de la comunicación. los límites de estas disciplinas están bien marcados.	La gramática y la comunicación son vistas como interdependientes. Los límites de estas disciplinas son difusos.	La enseñanza de la gramática y la comunicación se realiza independientemente. La comunicación se enseña como una enacción e la gramática o viceversa.	La enseñanza de la comunicación y la gramática se realiza interdependientemente.
<i>Dentro de una disciplina</i>	Se persigue la independencia de la disciplina.	Se cruzan continuamente las fronteras disciplinarias.	Una selección limitada de contenidos o métodos instructivos. No se puede cambiar el plan de estudios de un curso.	Na amplia selección de contenidos o métodos instructivos. Plan variable de estudios de un curso según el contexto.
<i>Universidad-comunidades de práctica</i>	Se considera a la lengua extranjera como una disciplina abstracta, aislada del uso práctico fuera del aula.	Se considera la lengua extranjera como una herramienta de comunicación vinculada a comunidades de práctica fuera del aula.	Se aprende la lengua extranjera de forma aislada de su uso auténtico en comunidades de práctica fuera del aula.	El profesor y el estudiante traen a la clase usos lingüísticos vinculados a comunidades de práctica fuera del aula o se adaptan a las demandas de la comunidad.
<i>Universidad-universidades</i>	Se considera a las clases de lenguas extranjeras de manera aislada de los programas de intercambio con otras universidades extranjeras (estudios en el extranjero, postgrados)	Se considera a las clases de lengua extranjera como un puente con otros programas de estudios en universidades extranjeras.	Se aprende la lengua extranjera de manera aislada de los programas de intercambio o similares.	Se aprende la lengua extranjera como un puente que conecta con programas de estudios en el extranjero.
<i>Universidad-empleadores</i>	Se considera a las clases de lengua extranjera como independientes de las habilidades requeridas por el mercado laboral.	Se considera a las clases de lengua extranjera como proveedores de las habilidades que demanda el mercado laboral.	Se aprende la lengua extranjera de manera aislada del mercado laboral.	Se aprende la lengua extranjera como un paso en la adquisición de las habilidades requeridas por el mercado laboral.
<i>Académico-no académico</i>	Se considera a la lengua extranjera como una disciplina independiente del uso cotidiano.	Se considera a la lengua extranjera como un medio de comunicación en el ámbito cotidiano.	La producción en el aula de lengua extranjera hace hincapié en las habilidades y uso académicos.	La producción en el aula de lengua extranjera hace hincapié en el uso del lenguaje en el ámbito cotidiano.

Apéndice D

Tabla 2: Contextos generales de aprendizaje de lenguas extranjeras e indicadores del tercer ciclo en Japón–*Reglas discursivas y del orden social*

	Indicador	F++	F+	F-	F- -
PRACTICA INSTRUCTIVA (Reglas discursivas)					
SELECCION	<i>Selección de contenidos</i>	Se entregan los contenidos instructivos a los estudiantes	Se entregan os contenidos instructivos a los estudiantes pero se les elicit a alguna información o experiencia personal	La función de los contenidos instructivos se limita a elicitat información o experiencia personal de los estudiantes. La instrucción se basa principalmente en la información o experiencia personal de los estudiantes.	Los estudiantes proveen fundamentalmente los contenidos instructivos (v.gr.: los estudiantes hacen presentaciones a la clase).
	<i>Selección de papeles en el aula</i>	El profesor usa un sistema de participación oculto (puede incluir a la clase en su conjunto) y escoge a aquellos que llevarán a cabo la actividad instructiva.	El profesor comunica un sistema de participación para la actividad instructiva y selecciona a aquellos que la llevarán a cabo. (Puede usar un método fijado con antelación.)	El profesor comunica un sistema de participación para la actividad instructiva (v. gr.: hacer grupos de tres; hacer parejas), pero permite que los estudiantes se organicen por sí mismos.	El profesor sugiere un sistema variable/flexible de participación para la actividad instructiva pero permite que los estudiantes tomen su propia decisión y se organicen por sí mismos.
SECUENCIA	<i>En la instrucción/facilitación</i>	El profesor hace cumplir una secuencia instructiva oculta.	El profesor fija y hace explícita una secuencia instructiva y la hace cumplir.	El profesor fija y hace explícita una secuencia instructiva pero en la práctica permite a los estudiantes salirse de ella.	Se permite o alienta a los estudiantes a encontrar la mejor secuencia instructiva para ellos.
RITMO	<i>Cuando se presenta una nueva actividad</i>	El profesor decide el tiempo necesario para llevar a cabo una actividad instructiva pero no lo comunica de antemano los estudiantes.	El profesor decide el tiempo necesario para llevar a cabo una actividad instructiva, lo informa a los estudiantes y puede evaluar su progreso con el fin de ajustarlo.	El profesor consulta de antemano a los estudiantes sobre el tiempo necesario para llevar a cabo una actividad instructiva, fija el tiempo, pero puede evaluar su progreso con el fin de ajustarlo.	Los estudiantes deciden el tiempo que necesitan para llevar a cabo una actividad instructiva dentro de grandes segmentos de tiempo.
CRITERIO EVALUATIVO	<i>Cuando se evalúa la producción textual (en la transmisión)</i>	El profesor señala lo que falta o es incorrecto e indica el problema	El profesor señala lo que falta o es incorrecto pero ni indica el problema ni lo corrige, dando parcialmente el papel de evaluador al o a los estudiantes.	Los estudiantes evalúan unos a otros su propia producción.	El profesor acepta la producción de los estudiantes, aun cuando hayan cometido errores.
	<i>Cuando se evalúa la producción textual (en la evaluación)</i>	El profesor hace explícito el criterio de evaluación antes de realizar la evaluación.	El profesor da algunas pistas sobre el criterio de evaluación antes de realizar la evaluación.	El profesor se refiere al rendimiento pasado para señalar el criterio de evaluación antes de realizar la evaluación.	El profesor no señala el criterio de evaluación antes de realizar la evaluación.
PRACTICA REGULADORA (Reglas del orden social)					
(Aprendizaje de las competencias socio-afectivas)	<i>Cuando se dan instrucciones / se evalúa la producción textual</i>	El profesor señala un modelo de conducta no explícito [v. gr.: Veamos si se pueden despertar esta mañana].	El profesor señala explícitamente un modelo de conducta [v. gr.: Tienen que cooperar unos con otros].	El profesor refuerza (alentando o coartando) un modelo de conducta [v. gr.: Les dije que debían hacer la actividad en parejas].	El profesor no señala un modelo de conducta.
CONDUCTA					
(Distinción de las relaciones de poder y control)	<i>Cuando un estudiante hace una pregunta</i>	El profesor ignora la pregunta.	El profesor responde al estudiante directamente.	El profesor hace preguntas, da alguna información o señala alguna referencia para guiar al estudiante a encontrar la respuesta por sí mismo.	El profesor responde alentando el diálogo entre los estudiantes y él mismo para llegar a una conclusión.
JERARQUIA					

	<i>Durante un intercambio de Inicio-Respuesta-Evaluación/Seguimiento (IRE/F) (Dashwood 2005)</i>	El profesor cierra el IRE/F con un movimiento de evaluación y continúa.	El profesor cierra el IRE/F con un movimiento de seguimiento.	El profesor cierra el IRE/F con una alternativa a la interrogación que alienta la producción del mismo estudiante.	El profesor cierra el IRE/F con una alternativa a la interrogación que alienta la producción del mismo estudiante y de otros también.
--	--	---	---	--	---

INFORME DE TALLERES

ENCUENTRO CON LA POESÍA EN DIECISÉIS TALLERES

Marimar Jorge de Sande, Paula Letelier, Cecilia Silva

mardesande@hotmail.com; mletel@kansai.ac.jp; ceci@high-edu.tohoku.ac.jp

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la idea de que “si la gente no lee más poesía es porque no sabe cómo hacerlo”, concibió y coordinó el profesor Alfredo López-Pasarín los talleres de la sección de Literatura (Grupo A de CANELA) “Cómo Leer Poesía” con la esperanza de que supusiese un estímulo para todos aquellos que deseen aproximarse, dotados de unos mínimos rudimentos técnicos, a uno de los géneros menos “populares” de nuestros días.

El objetivo de estos talleres es generar un diálogo entre los asistentes a partir de un texto y así poder analizar con mayor profundidad la obra de un autor. Para muchos es el primer acercamiento a él y gracias a la guía acertada del profesor Alfredo López-Pasarín, especialista en poesía española, generalmente terminamos con la sensación de habernos acercado a un gran poeta y habernos alejado por un día de la rutina cotidiana. Y como los buenos ejemplos son contagiosos, entusiasmados por la experiencia de Tokio, en la región de Kansai se realizaron también dos talleres a cargo de los profesores Claudio Vásquez Solano y Santiago Esparza.

Este simple informe sobre los talleres realizados entre noviembre de 2001 y febrero de 2008 es un modo de agradecer a los profesores su excelente disposición para compartir su tiempo y sus profundos conocimientos sobre poesía con otros colegas.

Primer taller: “CÓMO LEER POESÍA”

Los días 23 y 24 de noviembre de 2001 tuvo lugar en la Universidad de Waseda el primer taller organizado por la Sección de Literatura.

El taller constó de tres secciones, una teórica y dos prácticas. La sesión teórica se desarrolló en la mañana del viernes y en ella los asistentes tratamos cuestiones tan espinosas como la naturaleza de la poesía (relaciones poesía–realidad, poesía–lenguaje y poesía–literatura), el irracionalismo poético y las convenciones que todo lector pone en juego a la hora de leer un poema. La discusión, que nos mantuvo ocupados cerca de tres horas, adquirió tintes cuasi–filosóficos en no pocas ocasiones.

En la segunda sesión los asistentes, siempre sabia y pacientemente “guiados” por Alfredo, leímos y comentamos seis poemas de otros tantos autores de la Generación del 27. Los elementos irracionales presentes en la poesía de este período plantearon cuestiones interesantes a las que, entre todos, se trató de encontrar respuesta.

En la tercera y última sesión el grupo se dedicó a la lectura y comentario de seis poemas de dos poetas de la segunda mitad del siglo XX. De este modo y gracias a la

cuidada selección realizada por Alfredo, los asistentes pudimos seguir la evolución de la poesía española a lo largo del siglo y comprobar cómo el elemento irracional cede ante la pujanza de una poesía comprometida con las masas y que aspira a erigirse en portavoz de la voluntad popular (poesía social, años cincuenta) para desembocar, ya en los setenta y ochenta, en un tipo de poesía que hace de la expresión antipoética (y antirromántica) una de sus principales características.

Segundo taller: *ESPADAS COMO LABIOS*

de VICENTE ALEIXANDRE

El segundo taller de la sección de Literatura tuvo lugar el 8 de febrero de 2002 y tuvo como objeto el estudio de “*Espadas como labios*”, de Vicente Aleixandre. Durante las cuatro horas que duró el taller, los participantes compartieron sus impresiones acerca del poemario de Aleixandre y pusieron de manifiesto algunas de las dificultades con las que se habían encontrado a la hora de interpretar los poemas.

Espadas como labios (1932), segunda obra publicada del poeta sevillano, se hace eco de algunos de los rasgos del movimiento surrealista, en plena actualidad por aquel entonces en el contexto artístico y literario europeo. El surrealismo (*Manifiesto Surrealista*, André Breton, 1924) proponía –recuérdese– una auténtica revolución en el modo de concebir el arte que, frente a la hegemonía de la razón como factor regulador de la creatividad, promulgaba una total libertad de la imaginación y reivindicaba elementos tales como la intuición o la fuerza del subconsciente. No es extraño, por lo tanto, que estos poemas, “irrupciones de vitalidad” al decir de Jorge Guillén, presenten dificultades de interpretación para el lector, ya que carecen de “sentido lógico” y ello se refleja de diversas maneras tanto en la articulación del contenido como en la elección de la forma.

López Pasarín, tras insistir en el hecho de que semejante concepción del poema requiere también de parte del lector una actitud diferente, más orientada hacia la “vivencia” de lo que el poeta nos propone que hacia su “intelección”, se detuvo en cuestiones teóricas tales como la existencia/ inexistencia de un auténtico movimiento surrealista español, las particularidades de los así llamados surrealistas españoles (Aleixandre, Lorca, Alberti, Cernuda y otros) o las influencias más importantes que reciben estos poetas de las primeras décadas del siglo para que los asistentes pudiésemos tener una idea más cabal de lo que su producción ha supuesto en términos históricos en el panorama poético español.

Seguidamente se procedió al comentario pormenorizado de aquellos poemas que habían gustado o impresionado más a los participantes. Se atendió a la forma, en especial al análisis de las “imágenes visionarias” y los nuevos procedimientos utilizados para la creación del ritmo (rima interna, proximidades semánticas, etc.), y al contenido, esbozando posibles hipótesis de interpretación.

Este taller concluyó con la lectura de un poema escrito por una de las asistentes, cosa que todos celebramos y agradecemos.

Tercer taller: *MORALIDADES* de JAIME GIL DE BIEDMA

El 27 de abril de 2002 se llevó a cabo el tercer taller de la sección de Literatura. La lectura propuesta para la ocasión fue *Moralidades* (1966) del poeta barcelonés Jaime Gil de Biedma (1929-1990). Los participantes empezamos por comentar nuestras primeras impresiones acerca del poemario para después tratar de aislar los temas que en él aparecen de forma predominante, entre los que figuran la preocupación por el inexorable paso del tiempo y la importancia y necesidad de la memoria como mecanismo de fijación y reconstrucción de un pasado –casi siempre feliz– que ilumina y justifica el presente.

Jaime Gil de Biedma pertenece a la llamada Generación del 50 y, siendo su máximo exponente, comparte con sus compañeros de generación (Carlos Barral, José María Caballero Bonald, Ángel González, Claudio Rodríguez, Alfonso Costafreda, José Ángel Valente y otros) unas mismas preocupaciones éticas y estéticas. Marcados por la experiencia de la Guerra Civil y la posguerra en su niñez, para estos poetas la poesía es, fundamentalmente, un medio de autoconocimiento, aspecto que los diferencia de manera esencial de los poetas sociales inmediatamente anteriores como, por ejemplo, Blas de Otero, para quienes la poesía solo podía lograr su objetivo de llegar a la “inmensa mayoría” siempre y cuando el poeta, silenciados los rasgos de su propia personalidad, se convirtiera en portavoz de las masas oprimidas. Algunos de los aspectos más notorios de la poesía de Gil de Biedma son el empeño en crear un sujeto lírico que, aun coincidiendo con el poeta en muchos de sus rasgos, no se identifica con él, así como la tensión existente entre elementos racionales, que con Cernuda como precursor, introducen en poesía española estos poetas, e irracionales, heredados de las generaciones anteriores y a los que no se renuncia.

La comprensión de la dificultad y el valor de una poesía tan profundamente “antipoética” y antirromántica como lo es la de Gil de Biedma ocupó gran parte de la discusión de los asistentes, que, al finalizar la jornada, y, tras releer juntos cada uno de los poemas, no albergábamos ya duda alguna acerca de la excelencia de nuestro poeta.

Cuarto taller: *ARDE EL MAR* de PERE GIMFERRER

La lectura propuesta para el cuarto taller, celebrado el 2 de noviembre de 2002, fue *Arde el mar* (1966) del poeta catalán Pere Gimferrer (1945), dos veces Premio Nacional de Poesía (1966 y 1989) y Académico de la Real Academia de la Lengua Española (1985).

Tras una larga e interesante contextualización, llevada a cabo por el profesor

Alfredo Lopez-Pasarín, que atendió a aspectos tales como la evolución de la poesía española de posguerra, el surgimiento de la Generación Novísima –cuya antología programática fue *Nueve novísimos* (1970)– como reacción a la poesía social de los cincuenta, la figura preeminente de Gimferrer dentro del grupo o una visión de conjunto de la obra de nuestro autor, los asistentes intercambiamos nuestras primeras impresiones acerca del poemario.

Una vez más coincidimos en admitir la dificultad que supone para el lector medio el acercamiento a un tipo de poesía para cuyo disfrute los mecanismos de interpretación racionales no solo no constituyen una herramienta útil, sino más bien todo lo contrario. Se reflexionó, asimismo, acerca de los diferentes recursos utilizados por los poetas contemporáneos para el enmascaramiento del yo lírico y, por tanto, del aparente autobiografismo de los poemas, entre ellos el monólogo dramático, profusamente utilizado por Gimferrer.

Como recomendación bibliográfica para aquellos que deseen conocer mejor la obra de los Novísimos (Manuel Vázquez Montalbán, Antonio Martínez Sarrión, José María Álvarez, Pere Gimferrer, Guillermo Carnero, Félix de Azúa, Leopoldo María Panero, Ana María Moix y Vicente Molina Foix) se mencionó la segunda antología canónica de la Generación: *Joven poesía española* (1985), Cátedra. En cuanto a Gimferrer, que en 1970 dejó de escribir en castellano para hacerlo exclusivamente en catalán, Alfredo sugirió la lectura de sus primeros libros en catalán, especialmente *L'espai desert* (*El espacio desierto*) (1977).

Quinto taller: *METALES PESADOS* de CARLOS MARZAL

La exposición con la que Alfredo López-Pasarín abrió el quinto encuentro, celebrado el 14 de junio de 2003, sirvió para situar al autor en el contexto de la poesía española actual. En ella nuestro profesor-guía trató de caracterizar las dos grandes tendencias en las que, según la crítica más especializada, se enmarca el trabajo de los poetas de las últimas décadas: “poesía de la experiencia” y “poesía de la diferencia” e hizo interesantes referencias a la obra producida en España en catalán, gallego y vasco. Seguidamente se detuvo en la figura de Carlos Marzal (1961) –uno de los representantes más sobresalientes de la primera tendencia– e hizo un recorrido por su producción poética para mostrar la evolución que ha experimentado desde su primer libro, *El último de la fiesta* (1987), hasta la obra objeto de nuestro estudio, *Metales pesados* (2001).

A continuación los asistentes intercambiamos nuestras impresiones acerca del poemario y, tras comentar algunos de los aspectos métricos del mismo, nos dispusimos a leer y analizar poemas. Dada la longitud y densidad de la obra de Marzal, no fue posible leerla íntegramente durante el transcurso del taller. Pese a ello, los participantes elegimos un abundante número de poemas de cada una de las cuatro

secciones de que se compone el libro, por lo que nuestra curiosidad quedó satisfecha y muchas de nuestras dudas resueltas.

Sexto taller: *LAS NUBES* de LUIS CERNUDA

El 29 de noviembre de 2003 se realizó el sexto taller de poesía en la Universidad Kanagawa.

El taller se estructuró en dos partes. Durante la primera sección, el profesor Alfredo López-Pasarín nos introdujo en el mundo y la vida de Luis Cernuda (1902-1963). Algunos puntos que despertaron el interés de los asistentes fueron por ejemplo: su amistad intelectual con Pedro Salinas, quien le presentó a otros escritores de la época y lo acercó a la lectura de poesía clásica; su vida y trabajos fuera de España, su estadía en Glasgow, Londres, París, Estados Unidos y México; su personalidad conflictiva y su influencia en los poetas de lengua española posteriores a él.

Durante la segunda parte del taller dialogamos en torno a los poemas de Cernuda. Las opiniones eran variadas, algunos asistentes consideraron que *Las Nubes* era un texto con temáticas muy importantes y centrales, como el desencanto, la soledad del destierro o la violencia de la guerra civil española. Para otros era un texto irregular, con altibajos, algunas creaciones excelentes y otras de menor calidad y, finalmente, para otros era una poesía gastada, con formas ya utilizadas por los grandes poetas franceses. Fruto de estas variadas opiniones se produjo una acabada y motivante lectura y análisis de poemas representativos del texto

Algunas consideraciones finales acerca del texto *Las Nubes* fueron que marca el tono definitivo de la poesía de Cernuda y que será posteriormente lo que influenciará a otros poetas más jóvenes tanto de España como de Latinoamérica. Se trata, en síntesis, de un texto sin ironía, donde el poeta sevillano muestra su concepción de mundo.

Séptimo taller: *ANCIA* de BLAS DE OTERO

El 17 de abril de 2004 se realizó en la Universidad Waseda el séptimo taller de la sección de Literatura. Esta vez hicimos una lectura compartida y un análisis del texto *Ancia* de Blas de Otero (1916-1979).

En *Ancia* encontramos la refundición de dos libros anteriores del poeta: *Ángel fieramente humano* y *Redoble de conciencia*, más 48 poemas nuevos. En estos poemas podemos reconocer diferentes etapas en la creación de Blas de Otero, que van desde una fuerte crisis espiritual, hasta entrar en el compromiso social. Durante el análisis de los poemas el profesor Alfredo López-Pasarín nos señaló las claras influencias de otros escritores en la poesía de Blas de Otero, como por ejemplo: de Unamuno, de San Juan de la Cruz, de Quevedo, de Juan Ramón Jiménez, de Dámaso Alonso, de Rubén Darío y de Rosalía de Castro, entre otros. También pudimos apreciar los diferentes momentos creativos del libro. Primero un conjunto de poemas donde se refleja la crisis

religiosa del poeta, la visión de un mundo sin esperanza, donde Dios no nos enseña una esperanza en medio del horror, la guerra y la muerte. Un segundo conjunto de poemas, donde vemos la búsqueda de Dios, pero ahora a través de la relación amorosa. Un tercer grupo, con poemas de su transición, donde comenzamos a ver ironía y humor, que se convierte lentamente en el punto de partida del último momento, que es una poesía social.

Como en todos nuestros encuentros, la riqueza de nuestro análisis viene determinada por las diferentes visiones entre los participantes. Para algunos es una poesía cercana, pues reconocen en ella un sentimiento de rebelión común, frente a la presencia de Dios que no ofrece consuelo ante un mundo desolado. Para otros, fueron más cercanos los poemas de la última etapa, es decir la poesía social, donde frente al horror de la guerra, se nos presenta la obligación de no olvidar, para no cometer otra vez los mismos errores.

Octavo taller: *LA MEMORIA Y LOS SIGNOS*

de JOSÉ ÁNGEL VALENTE

El día 9 de octubre de 2004 en la Universidad de Waseda realizamos el octavo taller de Literatura, sobre la obra de José Ángel Valente (1929-2000). Durante la primera sección el profesor Alfredo López-Pasarín habló sobre las características generales de la poesía de José Ángel Valente, su pertenencia a la generación del 50, cercano a la llamada poesía de la experiencia, corriente en la cual podemos encontrar el texto *La memoria y los signos*, leído y analizado en esta oportunidad. Como característica general del texto se destacó el hecho de ser una poesía ética, que busca construir un modelo a partir de la experiencia personal.

Durante la segunda sección y con la fuerza del viento de un tifón que pasó por Tokio, nos dedicamos a comentar y analizar *La memoria y los signos*, publicado en 1966. En primer lugar, se destacó el sentido del título, que señala la recuperación de la propia identidad a través de la palabra. Luego, fuimos leyendo algunas poesías que nos habían llamado la atención o que simplemente nos habían gustado. De allí salieron algunos temas presentes en el texto, como por ejemplo, la corrupción del lenguaje público y su búsqueda por recuperar la palabra poética, capaz de darle al lenguaje un sentido más puro; la presencia de personajes que aparecen como referentes morales para el actuar del hombre; la utilización del monólogo dramático en la poesía, es decir, elegir un personaje histórico y crear un diálogo en el cual el hablante expresa sus propias ideas.

Noveno taller: *LA INTIMIDAD DE LA SERPIENTE*

de LUIS GARCÍA MONTERO

El 5 de febrero de 2005 nos reunimos en la Universidad Waseda y, con la guía del

profesor Alfredo López-Pasarín, analizamos la obra *La intimidad de la serpiente*, del poeta y ensayista granadino Luis García Montero, nacido en 1958.

En la primera sección nuestro guía contextualizó la obra de García Montero, autor intimista cuya obra se ubica dentro de la poesía de la experiencia y que utiliza los sentimientos para poner de manifiesto el entramado ideológico.

Algunas de las principales características de *La intimidad de la serpiente* son: el rescate de bares, suburbios y calles como símbolos de algo más profundo, la reivindicación de la memoria, la conciencia individual y el diálogo y una comparación entre las mutaciones del reptil y las mutaciones del ser humano. Se trata de una poesía reflexiva, orientada al análisis de los sentimientos.

En la segunda parte del taller leímos y analizamos los poemas que componen *La intimidad de la serpiente* y encontramos un contraste entre los símbolos de la infancia, la década del 60 y la vida contemporánea.

El símbolo más fuerte de esta obra es la serpiente, el autor, quien lo expresa claramente en los siguientes versos:

me busqué en el espejo
para reconocer
un alma buena de serpiente,
y pedí la expulsión del paraíso
por el deseo firme de hablar con los demás,
demonio y ser humano
en una sola fábula,
demonio convencido
para sentirse humano.

En el poema “Canción búsqueda” García Montero expresa el fracaso de la poesía como intento de hacer perdurar el pasado. La solución es una búsqueda constante y el objeto de la búsqueda está dentro de uno mismo. Uno de los puntos que más nos impresionó es el tratamiento del paso del tiempo:

Han pasado las leyes del honor y la vida,
las mejores palabras,
Y mirarse a los ojos no es sencillo.

Décimo taller: *PROSEMAS O MENOS* de ÁNGEL GONZÁLEZ

El 1 de octubre de 2005, en nuestro décimo encuentro de poesía, centramos nuestra atención en la obra del autor ovetense Ángel González (1925-2008). Durante la mañana el profesor Alfredo López-Pasarín habló sobre las características generales

de la poesía de Ángel González, su pertenencia a la generación del 50, y su paso de una preocupación existencial a una preocupación más social.

Durante la tarde nos dedicamos a comentar y analizar los poemas de *Prosemas o menos*. Comprendimos la gran carga simbólica de los poemas de *Prosemas o menos* e individualizamos algunas de sus características: expresión de la interioridad a través de hechos externos, intento de hacer una poesía objetiva, visión negativa del ser humano, desplazamiento a un plano solidario y colectivo y visión de la poesía como punto de unión entre lo personal y lo civil. Sumamente curioso resultó el uso de antanaclasis: repetición de una palabra con distintos significados.

Décimo primer taller: *CRISTAL MUERTE: ALTAZOR*
de VICENTE HUIDOBRO

El pasado 23 de abril de 2006 llevamos a cabo en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai un taller cuyos contenidos estuvieron a cargo del profesor Claudio A. Vásquez Solano, quien nos introdujo en la vida y obra de Vicente Huidobro (Chile 1893-1948) y analizamos fragmentos del texto de “Cristal Muerte”, parte de la obra *Altazor*.

El profesor Vásquez Solano nos mostró con ejemplos que Huidobro asumió seriamente el riesgo de hacer poesía de un modo que rompió los cánones tradicionales. Huidobro llamó “vecino trágico” a los poetas estructurados, miedosos de nuevas construcciones, proclamó un “cataclismo en la gramática” y le ordenó a la poesía “Levántate y anda”.

Fragmento del Prólogo:

“Los verdaderos poemas son incendios. La poesía se propaga por todas partes, iluminando sus consumaciones con estremecimientos de placer o de agonía”.

“Los cuatro puntos cardinales son tres: el sur y el norte”.

“Un poema es una cosa que será”.

“Un poema es una cosa que nunca es, pero que debiera ser”.

“Un poema es una cosa que nunca ha sido, que nunca podrá ser”.

“Si yo no hiciera al menos una locura por año, me volvería loco”.

Décimo segundo taller: *DE ACEDÍA*
de ANTONIO MARTÍNEZ SARRIÓN

El 15 de julio de 2006, en nuestro décimo segundo encuentro, centramos nuestra atención en la obra del autor Antonio Martínez Sarrión, nacido en Albacete en 1939.

Durante parte de la mañana el profesor Alfredo López-Pasarín habló sobre las características generales de la poesía de Martínez Sarrión y su pertenencia al grupo de los novísimos, conocidos por su actitud antirrealista y culturalista y por su oposición a la poesía social, si bien en el poeta no hay un explícito rechazo de la misma. Un

elemento digno de destacar en su obra es su simpatía por el postismo: corriente minoritaria que asumió las vanguardias europeas después de la Guerra Civil.

Durante el resto de la mañana y hasta las 6 de la tarde nos dedicamos a comentar y analizar los poemas de *De acedía*. Comprendimos las líneas generales de los poemas de *De acedía*: la belleza como cualidad efímera, la muerte como único aspecto real y que invalida lo demás. También se nos hizo observar el culturalismo como matiz destacado en la poesía de Martínez Sarrión: una magnífica y rebelde mezcla de referencias a mitos clásicos, jazz, cine, literatura ... Así, compartimos momentos con Orfeo, Brecht, Simon Cirineo, Gautama, Cavafis, traviosos íncubos sin nombre y unos cuantos amigos más.

Décimo tercer taller: *LIBRO DE LAS ALUCINACIONES*
de JOSÉ HIERRO

El 2 de diciembre de 2006 realizamos en Sendai el décimo tercer taller de Literatura, en el que centramos nuestra atención en la obra del autor José Hierro, nacido en Madrid en 1922.

Durante parte de la mañana el profesor Alfredo López-Pasarín habló sobre las características generales de la poesía de José Hierro, un poeta con un profundo caudal sentimental, un “clásico con alma de romántico”. Un elemento digno de destacar en la obra de Hierro es el monólogo dramático: el personaje habla por sí mismo de tal modo que el monólogo dramático se convierte en una “máscara literaria”.

Hasta las 6 de la tarde nos dedicamos a comentar y analizar los poemas de *Libro de las alucinaciones*. Con la guía del profesor Alfredo López Pasarín comprendimos el concepto de alucinación como una escisión fantástica de la realidad: representación en el poema de un objeto interior trasladado al exterior y visto como objeto real. El domingo por la mañana hicimos los últimos comentarios alucinantes sobre los poemas leídos: la prisión del autor (durante la época de Franco) como elemento recurrente en la obra, una gran carga sentimental, reflexiones existenciales, búsqueda infructuosa de la identidad perdida a través del tiempo, el fracaso, etc.

Décimo cuarto taller: *LA VIDA EN LLAMAS*
de LUIS ALBERTO DE CUENCA

El 27 de enero de 2007 llevamos a cabo en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai un taller a cargo del profesor Santiago Esparza. Se trató de un análisis de varios poemas de la obra *La Vida en Llamas* (Luis Alberto de Cuenca, 2006).

Los participantes aprendimos las características de la *poesía de la experiencia*, una poesía lírica, intimista, sencilla, que toca aspectos de todos los días y cuando toma aspectos culturales los trae a la vida cotidiana. El profesor Santiago Esparza hizo una excelente elección de poemas, de los cuales transcribimos dos a modo de ejemplo.

Contigo

Viajar a Marte
o al cuarto de la plancha.
Pero contigo.

La loca del pelo rojo

No, no te parecías a Van Gogh
(salvo en el pelo rojo, que, en tu caso,
no era de nacimiento, sino apócrifo).
Te faltaban la barba y el talento,
y las cartas a Theo. Te sobraba
una oreja. Definitivamente
no tenías que ver nada con Vincent.
Pero estabas tan loca como él.

Décimo quinto taller: *MANUAL DE INFRACTORES*
de JOSÉ MANUEL CABALLERO BONALD

El 23 de junio de 2007 tuvimos en la Universidad Waseda el décimo quinto encuentro de poesía en el que centramos nuestra atención en la obra del autor José Manuel Caballero Bonald, nacido en Jérez de la Frontera en 1926.

Durante parte de la mañana el profesor Alfredo López-Pasarín habló sobre las características generales de la poesía de Caballero Bonald, un poeta con un profundo sentido de la fugacidad de la vida y la proximidad del final.

Hasta las 6 de la tarde nos dedicamos a comentar y analizar los poemas de *Manual de infractores*. Si hubiese que elegir unas pocas palabras para describir la obra de Caballero Bonald, esas palabras podrían ser insumisión, descreimiento e incertidumbre. Si bien retoma el pasado, lo hace con los pies bien puestos en el presente: desastre ecológico, guerra de Irak, marroquíes buscando una puerta de ingreso a España, las mentiras del país de Bush, injusticias varias ... son algunos de los temas que se desprenden de los poemas de *Manual de Infractores*.

Décimo sexto taller: *LOS OJOS DEL EXTRAÑO*
de VICENTE GALLEGO

El 2 de febrero de 2008 realizamos en la Universidad Waseda el décimo sexto taller de Literatura en el que analizamos la obra del autor Vicente Gallego, nacido en Valencia en 1963.

Durante parte de la mañana el profesor Alfredo López-Pasarín habló sobre las

características generales de la poesía de Vicente Gallego.

Hasta las 6 de la tarde nos dedicamos a comentar y analizar los poemas de *Los ojos del extraño*, poesía de la experiencia en su grado más puro y con un alto nivel narrativo. En varios poemas, como en el que copiamos a continuación, el autor nos propone recuperar la experiencia que hemos tenido con las cosas.

Reencuentro

Regresar a lugares donde fuiste feliz,
sin saberlo, después de algunos años,
y encontrar los objetos que te aguardan
intactos, aunque muertos, pues tus ojos
no recuerdan su magia de otras horas.
Casas de antiguas novias que se quedan
remotas y cercanas con el tiempo
como el rostro querido en los retratos.
Calles, lechos, lugares ya furtivos
a los que aún volvemos, algún día,
cuando los padres huyen a ciudades dudosas
y es tarde al fin para nosotros. Pero es más triste
regresar a los cuerpos, a su calor menguado,
a sus ropas extrañas, y a la carne
en que cifraste un día tu existencia.
Pues no se pierde un cuerpo para siempre,
sino su engaño breve, y tan hermoso;
aquello que hoy buscamos, sin fortuna,
en el mismo lugar, sobre los mismos labios.

CONCLUSIÓN

La valoración final de los asistentes a los talleres fue siempre positiva: todos coincidimos en que sirven a su propósito, es decir, nos motivan para emprender, ya en soledad, la lectura de cualquier libro de poesía y nos dan unas ciertas pautas acerca de cómo hacerlo de manera exitosa. Tanto Alfredo como Claudio y Santiago apreciaron el auténtico entusiasmo de los participantes y éstos el buen hacer y la actitud abierta y dialogante de sus “shepards poéticos”. El ambiente, factor nada desdeñable en estos encuentros, fue en todos ellos verdaderamente distendido, cosa que, sin duda, contribuyó a que todos nos sintiéramos mucho más cómodos y propensos a participar.

Se señaló el carácter de incentivo para la lectura de poesía de este tipo de iniciativas, así como el hecho de que, efectivamente, se aprende. También se destacó lo atractivo que resulta el “reto intelectual” que lecturas como éstas nos proponen y el

placer que constituye contribuir, entre todos, a sugerir claves de interpretación para poemas que, en ocasiones, parecen demasiado oscuros o herméticos. Por último, los participantes agradecen la oportunidad que los talleres brindan a los asistentes de “equilibrar” el día a día, ayudando a restablecer contacto con algunas de las capas más íntimas de nuestro yo.

La valoración final de los encuentros por parte de los participantes fue muy positiva: pudimos comprobar que si bien es cierto que una lectura individual, atenta y reflexiva, resulta esencial, no lo es menos la conveniencia de una figura que oriente al despistado lector por el laberinto de la poesía del siglo XX, papel que llevaron a cabo a las mil maravillas nuestros compañeros Alfredo, Claudio y Santiago.

Muchas gracias a los profesores Alfredo López Pasarín, Claudio Vásquez Solano y Santiago Esparza por compartir sus conocimientos y guiarnos en el análisis de poemas. Muchas gracias a todos los participantes que hicieron de los talleres realizados verdaderos encuentros para el recuerdo.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA:

Ayuso, J.P. (2003). *Antología de la Poesía Española del siglo XX 1900-1980*. Ed. Castalia.

Ayuso, J.P. (1996). *La poesía en el siglo XX: desde 1939*. Ed. Playor.

Payeras Grau, M. (1986). *Poesía Española de Posguerra*. Ed. Prensa Universitaria.

Poesía española contemporánea: Historia y antología (1939-1980). (1981). Ed. Alhambra.

Ruiz Soriano, F. (1997). *Poesía de Posguerra*. Ed. Montesinos.

Normas de presentación de los artículos para *Cuadernos CANELA*

1. Los trabajos se remitirán en formato electrónico Word y en copia impresa en páginas tamaño JB5 (182mm por 257 mm) al jefe de grupo respectivo antes del último día de octubre.
2. En documento electrónico aparte cada autor deberá entregar a) las palabras clave que describan su colaboración (por ejemplo: “Quijote, Cervantes, proverbios, Sancho, interpretación, leísmo”) y un resumen de no más de 30 palabras.
3. Las conferencias no superarán las 20 páginas. Las ponencias tendrán entre 12 y 16 páginas, de 40 líneas cada una, en letra century schoolbook de 10.5 puntos (10 en las notas), con márgenes de 20 mm. en todos los lados.
4. Después del título debe ir el nombre del autor, seguido de su dirección electrónica.
5. El Consejo de Redacción, formado por los jefes de grupo y el editor, decidirá sobre la idoneidad de las colaboraciones para ser publicadas.
6. Cada autor recibirá un ejemplar de Cuadernos CANELA y cinco separatas con su colaboración.

CUADERNOS CANELA XX

<http://www.canela.org.es>

Publicación periódica de la Confederación Académica Nipona, Española y
Latinoamericana (CANELA)

Presidente: Claudio Vásquez Solano

Editor: Aurelio Asiain.

Consejo de redacción: Cecilia Silva (Literatura), Yunitaka Inoue (Historia-
Pensamiento), Daniel Quintero (Metodología)

Impresión: Aiji, Osaka.

Publicación: marzo de 2008.

La presente publicación ha sido posible gracias al apoyo del Programa “Baltasar
Gracián” para el año 2008 del Ministerio de Cultura de España.

日本・スペイン・ラテンアメリカ学会誌 第20号

<http://www.canela.org.es/>

発行人 クラウディオ・バスケス・ソラノ (日本・スペイン・ラテンアメリカ学会会長)

編集人 アウレリオ・アジアイン

編集企画 セシリア・シルバ (文学)、井上幸孝 (歴史・思想)、

ダニエル・キンテロ (外国語教授法)

印刷・製本 株式会社アイジイ

2009年3月 発行

学会事務局 〒562-8558 大阪府箕面市粟生間谷東8-1-1 大阪大学外国語学部

Claudio Vásquez Solano研究室

本誌 (Cuadernos CANELA 第20号) の発行にあたり、スペイン文化省グラシアン基金よ
り2008年度の助成を受けました。