

---

# **CUADERNOS CANELA**

---

**VOL. XIII**

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, total o parcialmente, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, sin permiso previo de CANELA.



## SALUDO

Queridos compañeros y compañantes :

Los trabajos que se publican en el presente número de Cuadernos CANELA son, en su mayor parte, fruto de las Conferencias y Ponencias presentadas en el XIII Congreso celebrado en el nuevo Campus de Seto de la Universidad Nanzan, durante los días 19 y 20 de mayo de 2001.

La vuelta a Nanzan supuso para nosotros, por una parte, una mejor toma de conciencia de nuestro origen en 1989 como pequeño grupo de profesores amigos interesados por los temas hispánicos, y por otra, la satisfacción de ver que vamos creciendo: ya contamos con más de cien miembros, tenemos página en internet y la calidad de las investigaciones va en aumento.

Los temas tratados en el presente volumen demuestran, además, la variedad de campos abordados. Desde la prosaica, pero ineludible, *reflexión sobre la crisis económica de Japón*, presentada magistralmente por el profesor Kazuiei Tokado; hasta *la belleza de lo humilde de los bodegones de Velázquez* y el *pensamiento artístico de Dalí*, pasando por *los diferentes sentidos de los verbos españoles*, cuidadosamente analizados por el profesor Kakuzi Takahasi, *la lectura en las clases de español*, y *los límites de la Metodología*.

Por eso, esperamos que este nuevo número de Cuadernos CANELA pueda satisfacer los múltiples intereses de nuestros lectores y contribuya a la realización del lema que nos asocia: Unión, Ciencia y Amistad.

Noboru Kinoshita  
Presidente



# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE

### CONFERENCIAS :

REFLEXIONES SOBRE LA CRISIS ECONÓMICA DE JAPÓN:  
RETOS ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Kazuei Tokado ..... 9

DIFERENTES SENTIDOS DE LOS VERBOS ESPAÑOLES

Kakuzi Takahasi ..... 17

## SEGUNDA PARTE

### ARTÍCULOS :

#### 《GRUPO A : LITERATURA》

UN ESTUDIO SOBRE “EL MANIFIESTO ANTIARTÍSTICO CATALÁN”  
- EL PENSAMIENTO ARTÍSTICO DE DALÍ -

Chieko Uchida ..... 33

#### 《GRUPO B : HISTORIA-PENSAMIENTO》

VISIÓN SOBRE LA HISTORIA DE UN CRONISTA INDÍGENA DEL SIGLO XVII NOVOHISPANO:  
LAS *DIFERENTES HISTORIAS ORIGINALES* DE CHIMALPAHIN

Yukitaka Inoue ..... 43

EL BODEGÓN DE VELÁZQUEZ – LA BELLEZA DE LO HUMILDE -

Midori Asawaka ..... 55

#### 《GRUPO C : METODOLOGÍA》

LA LECTURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL/LE EN JAPÓN

Jordi Juste Garrigós ..... 73

LÍMITES DE LA METODOLOGÍA EN LA DESCRIPCIÓN ANÁLISIS Y TEORIZACIÓN DE LA  
ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Arturo J. Escandón Godoy ..... 87

## TERCERA PARTE

### INFORME :

EL *DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA* Y EL *CLAVE DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL*: ¿PERO DE VERDAD SON PARA HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL ESTOS DICCIONARIOS?

Lidia Sala Caja ..... 107

## CUARTA PARTE

### RESEÑAS :

Langa Pizarro, M. Mar: <i>DEL FRANQUISMO A LA POSMODERNIDAD: LA NOVELA ESPAÑOLA (1975~1999) ANÁLISIS Y DICCIONARIO DE AUTORES</i> , Universidad de Alicante, Murcia, 2000, 307 pp. María del Mar Jorge de Sande .....	109
Broncano, F.: <i>MUNDOS ARTIFICIALES: FILOSOFÍA DEL CAMBIO TECNOLÓGICO</i> , Ciudad de México: Editorial Paidós, 2000, 324 pp. Arturo J. Escandón Godoy .....	113
Normas de presentación de los artículos .....	117





PRIMERA PARTE

---

CONFERENCIAS

# **REFLEXIONES SOBRE LA CRISIS ECONÓMICA DE JAPÓN : RETOS ANTE LA GLOBALIZACIÓN**

**Kazuei Tokado**  
**Kanda University of International Studies**

## **Introducción**

La prolongada crisis económica en la que se encuentra Japón tiene una serie de implicaciones de gran importancia para vislumbrar la orientación de la sociedad japonesa en las primeras décadas del siglo XXI. En nuestra opinión, la presente crisis económica no es de carácter meramente coyuntural sino de carácter estructural y por ello plantea unos retos de nueva índole que Japón no ha asumido nunca o no ha tenido que hacer frente seriamente. Sin superar estos desafíos, la salida de la crisis sería casi imposible.

El trasfondo de la cuestión es que estamos en una encrucijada en relación al modelo económico-social que ha guiado a Japón durante la segunda mitad del siglo XX. Debido a la crisis (o si se prefiere, gracias a la crisis) un nuevo modelo está en este momento por nacer tras la llamada “década perdida de los 90” en Japón. El nacimiento de un nuevo modelo es lento, y no exento de dificultades, lo que explica que a Japón le cueste tanto salir de la crisis actual.

En esta ponencia, quisiéramos examinar la naturaleza de la crisis económica de Japón. No obstante, no vamos a realizar un análisis cuantitativo sino más bien exponer unas hipótesis de carácter estructural para dilucidar los rasgos fundamentales del “modelo “ económico japonés forjado en la posguerra. Finalmente intentamos hacer unas reflexiones sobre un “nuevo modelo” después de superar la presente crisis.

Quisiéramos destacar que el proceso de globalización es, entre otros muchos factores, el principal causante de la crisis actual. Lógicamente la globalización no es la propia raíz de los problemas pero su impacto no hace más que poner de relieve las deficiencias o contradicciones del “modelo” japonés.

## **Globalización**

La globalización es una terminología de uso relativamente nuevo y no tiene una definición común ni consolidada. Los conceptos que se utilizan frecuentemente varían según autores o de acuerdo con los postulados de que parten unos y otros. Entre esta diversidad de acepciones, es conveniente al menos distinguir entre la “globalización” y otros conceptos más convencionales y similares, tales como “internacionalización”, “mundialización”, etc.

La globalización tiene plausiblemente dos connotaciones nuevas.

Primero, entendemos por globalización el creciente fenómeno de interdependencia económica entre países, mediante el desarrollo de intercambios y movimientos de bienes, servicios, capital, recursos humanos, tecnología, informaciones, etc. En ese escenario hay nuevos agentes sociales que intervienen gracias a la revolución de las tecnologías de la información y la informática, y al desarrollo de las comunicaciones. Además, los problemas que surgen en nuestra sociedad no pueden resolverse dentro del marco convencional del Estado-nación y requieren una solución a nivel global como es el caso de las cuestiones ecológicas.

Segundo, el anterior concepto supone lógicamente una mayor integración a nivel global de nuestras sociedades. Ningún país ni región del mundo podría permanecer aislado de este proceso de globalización y

resulta difícil para un país que no sea potencia guiarse de acuerdo con los principios básicos distintos a los de la corriente dominante. Precisamente en este proceso van imponiéndose en otras sociedades con unas realidades socioeconómicas muy distintas, los juicios de valor y las reglas del juego de la economía de mercado, imperantes en los países predominantes. Como consecuencia surgen sectores sociales que consideran este proceso de globalización como una imposición a escala mundial del neoliberalismo, modelo que tendería a acentuar las diferencias entre ricos y pobres, etc. Por encima de los análisis y debates puramente académicos, somos testigos del surgir de los movimientos antiglobalización, de forma visible, desde la frustrada cumbre de la OMC en Seattle en 1999.

En definitiva, no es el propósito de esta ponencia analizar con detenimiento el fenómeno de globalización sino su impacto sobre la economía, en este caso, japonesa, en el contexto de la crisis económica. Para desarrollar el tema central de esta conferencia nos basamos en la primera de las dos definiciones de la globalización.

### **Modelo económico japonés**

Quisiéramos examinar cómo crecieron las contradicciones en la economía japonesa. Para ello, hemos de destacar previamente los rasgos más sobresalientes del “modelo” económico de Japón de acuerdo con este enfoque. Este “modelo” no es de construcción teórica ni econométrica. Se trata de un “modelo” que señala los grandes rasgos de los sistemas socioeconómicos mediante observaciones empíricas. En este sentido, consideramos el “modelo” económico de Japón forjado durante la posguerra como el “modelo autárquico-exportador”. El “submodelo autárquico” quiere decir que Japón llegó a producir casi todos los bienes industriales necesarios para su inmenso mercado “único” con más de 100 millones de habitantes. Japón se autoabastecía de los productos manufacturados e importaba sólo las materias primas, energía y alimentos. El “submodelo exportador” significa que Japón llegaba a exportar multitud de productos manufacturados al mercado exterior de acuerdo con sus ventajas comparativas. Desde la década de los 1960 Japón no ha dejado de registrar superávit en la balanza comercial y en la balanza corriente. Una de las características peculiares del modelo de desarrollo económico de Japón es que los dos submodelos han coexistido sin que entrasen en contradicciones internas.

El mantenimiento de este modelo era posible cuando podían reunirse algunas condiciones. No vamos a enumerarlas de modo exhaustivo sino que destacamos sólo aquellas que nos parecen más relevantes.

- (1) Los altos costes nominales de algunos elementos económicos clave de la economía nacional tales como mano de obra, suelo industrial, gastos operacionales, etc. que pueden compensarse ,al menos en parte, con las ventajas comparativas de especialización, tecnología, calidad, etc. de las empresas del país.
- (2) El gap tecnológico entre Japón y las economías emergentes de Asia es suficientemente grande como para preservar cuotas sustanciales y mantener los sectores importantes del mercado nacional en manos de las empresas autóctonas.
- (3) Las agrupaciones empresariales en torno a la gran banca, formadas a través de las participaciones accionariales cruzadas y vinculaciones de distinta índole, funcionan de forma que prevalecen las rentabilidades a medio y largo plazo , incluso a costa de los beneficios a corto plazo. Una influencia relativamente menor del accionariado sobre la gestión empresarial permitió a las grandes empresas japonesas reinvertir los beneficios en las inversiones productivas y en las actividades de I + D. Además, la mayoría de las PYMEs actúan como subcontratistas de las grandes

empresas.

(4) Existen unas relaciones laborales estables y flexibles para responder a las innovaciones tecnológicas y productivas. A cambio de empleo vitalicio, modalidad no garantizada por normativas legales pero aplicada de hecho, un trabajador acepta a priori movilidad tanto funcional como geográfica. No existen sindicatos muy reivindicativos y la conflictividad laboral es escasa. La entrada de mano de obra extranjera es muy restringida y el mercado laboral es bastante homogéneo.

(5) Las grandes empresas japonesas se han internacionalizado hacia fuera mediante inversiones directas. En cambio, la economía japonesa se ha internacionalizado poco dentro de Japón, por la escasa inversión directa extranjera en el país.

(6) La competitividad del sector manufacturero es alta pero los sectores poco expuestos a la competencia, como la agricultura y la mayoría de sector servicios, se han quedado obsoletos. Los políticos se encargan de proteger estos sectores “endebles”, formando unos vínculos opacos y corrupteros de interés mutuo. En otros casos, los tecnócratas practican una política de regulación estricta para limitar la competencia como ocurre con el control sobre las instituciones financieras.

(7) A pesar de estas deficiencias, la capacidad de adaptación que tiene el tejido industrial japonés ante nuevas circunstancias era alta como se ha demostrado en las crisis anteriores de los 70 (crisis energética) y de los 80 (crisis por la fortísima apreciación del yen).

Por consiguiente, el fuerte crecimiento económico que Japón ha logrado hasta la década de 1990 fue posible gracias a este modelo “autárquico-exportador” y precisamente por ello el modelo se ha mantenido.

### **Naturaleza de la crisis**

La globalización que Japón está experimentando desde los 90 presenta rasgos distintos en comparación con los períodos anteriores. En primer lugar, señalamos algunos aspectos relacionados con las inversiones directas japonesas en Asia, en especial, en China. Las grandes empresas y las PYMEs de Japón han aumentado mucho sus inversiones en el sector manufacturero fundamentalmente para abastecer el mercado japonés con sus productos fabricados “in situ” por sus filiales. Hasta la década de los 90 los productos de Asia cubrían sólo los nichos del mercado japonés. Sin embargo, en la actualidad las empresas de los países asiáticos han asimilado rápidamente las tecnologías, el know-how empresarial, etc. y son capaces de ofrecer productos de buena calidad incluso en forma de subcontratación. Podemos observar una creciente penetración de productos chinos con una buena relación precio-calidad en muchos sectores del mercado japonés. Este hecho es la consecuencia que ha producido el proceso de desindustrialización o deslocalización de las industrias japonesas hacia el exterior. Además, la competencia cada vez más aguda en el mercado japonés retroalimenta este proceso. Dicho de otro modo, una empresa no tiene otra alternativa que globalizarse para sobrevivir en el mercado japonés si no puede especializarse en los productos de alto valor añadido.

En segundo lugar, Japón asiste, por primera vez en su historia, a una fuerte penetración de capital extranjero en distintos sectores (las inversiones directas extranjeras en Japón alcanzó aproximadamente 30 millardos de dólares, frente a 50 millardos de dólares de inversiones directas japonesas en el exterior, en el año 2000). En general, se trata de servicios, especialmente la comercialización, la banca y seguros, etc. que se han quedado sin competitividad al haber permanecido durante largo tiempo al socaire de la competencia del exterior. En el caso del sector financiero, el proceso de desregulación y liberalización también está

propiciando la entrada de capital extranjero en Japón. Incluso en el sector manufacturero, algunas grandes empresas industriales más representativas de Japón como Nissan, Mazda, etc. tuvieron que buscar alianzas estratégicas con multinacionales, aceptando su participación accionarial mayoritaria, para acometer drásticos cambios en la estructura y gestión empresarial. Cabe afirmar que el proceso de “internacionalización hacia dentro” está produciéndose en Japón aunque tardíamente en comparación con otros países desarrollados.

En tercer lugar, la morosidad del sistema financiero es el resultado de que muchas empresas han visto mermadas sus rentabilidades. La burbuja económica, fenómeno que sobrevalora los activos tales como suelo urbano, acciones, etc. de la década de los 80 no hacía más que encubrir este aspecto crucial. Además, las prácticas de protección y tutela que ofrece algún gran banco en favor de las empresas del mismo grupo tendían a crear inercias y estimulaban muy poco la evaluación rigurosa de proyectos a financiar. Por su parte, la autoridad financiera aplicó una regulación excesiva sobre las instituciones y mercados financieros, con la llamada “política de convoy”, que protege las entidades menos competitivas.

Por ello, cuando se estalló la burbuja especulativa, el sistema financiero japonés ha tenido que hacer frente al grave problema de créditos morosos. Parece que se ha evitado finalmente una crisis sistémica pero lo cierto es que siguen sin resolverse estos problemas.

En cuarto lugar, se ha perdido la confianza sobre el pleno empleo y el empleo vitalicio. La tasa de paro permanecía durante varias décadas por debajo del 3%, situación que podría considerarse como de virtual pleno empleo. Pero durante los últimos años, ha empeorado hasta un nivel próximo al 6%. En comparación con el nivel de desempleo que hay en Europa, esta tasa de paro en Japón no supone un grave problema. Pero no pocos ciudadanos en Japón han percibido con bastante pesimismo este brusco aumento del paro y la puesta en práctica de regulaciones de empleo incluso en las grandes empresas. Paradójicamente debido al hecho de que Japón ha disfrutado durante varias décadas de un fuerte crecimiento económico, no se ha estimulado ni política ni socialmente ningún tipo de colchón de seguridad. En otras palabras, Japón ha tenido el gran lujo de poder mantener la presión fiscal en uno de los niveles más bajos entre los países desarrollados y a la vez, asegurar un nivel aceptable de Seguridad Social, puesto que el crecimiento económico acelerado (y la creciente renta distribuída) suponía casi la panacea para resolver los problemas económicos.

Hay otros muchos factores que deberíamos analizar para describir la naturaleza de la presente crisis de Japón pero no vamos a detenemos más en estos aspectos. En resumidas cuentas, podríamos sintetizar que la causa primordial de la actual crisis económica de Japón es que el “modelo” económico que fue útil para conseguir buenos resultados en el pasado ha dejado de ofrecer la misma validez a finales del siglo XX y principio del siglo XXI.

## **Implicaciones de la crisis y reflexiones a modo de conclusión**

Esta sensación de encontramos en un callejón sin salida se tradujo en una gran expectativa política, lo cual ha hecho posible el nacimiento en abril de 2001 del gobierno del primer ministro Koizumi respaldado de un altísimo grado de popularidad (aunque ésta se ha reducido bastante en el segundo año del su gobierno), quien preconizó la necesidad de acometer grandes reformas estructurales. Su espíritu de renovación fue interpretado positivamente por la gran mayoría de agentes económicos y sociales precisamente cuando el “modelo” antes mencionado presentaba síntomas de agotamiento al empeorarse la crisis económica. La gran responsabilidad del gobierno de Koizumi es construir un nuevo “modelo” económico que funcione en un contexto diferente de globalización, guiado por los principios tan importantes como la competencia justa, imparcialidad, transparencia, justicia, etc., y acompañado de un colchón de seguridad social suficiente para

proteger aquellas personas que no pueden competir con las reglas de juego de corte neoliberal. Además, Japón va a convertirse pronto en una sociedad con la mayor proporción de ancianos del mundo. Se estima que en 2020 un 27 % de la población serán mayores de 65 años y los costes para cubrir las necesidades de la Seguridad Social serán enormes.

Las declaraciones y los postulados manifestados por el gobierno Koizumi en los informes sobre la política económica parecen apuntar hacia direcciones que nos parecen válidas (sin entrar a analizar aquí su política exterior e interior). Ha aplicado una política monetaria totalmente laxa, bajando el tipo de interés básico hasta el 0,1% e inyectando liquidez en el mercado monetario. Lo curioso es que aunque el Banco de Japón ha aumentado la base monetaria en unos 25%, la oferta monetaria tuvo una expansión muy modesta de sólo un 3,5% durante el primer trimestre de 2002 debido a la falta de demanda crediticia. En la política fiscal, han elaborado unos presupuestos que corrigen las anteriores orientaciones de expansión incontrolada de gastos. Tiene la modesta meta de eliminar el déficit público primario hacia 2010.

A pesar de ello, la economía japonesa no da todavía claros signos de reactivación sino sólo tímidas señales de que la coyuntura va mejorando poco a poco. ¿Cuándo se verá la luz al final de este larguísimo túnel y ¿hay garantía de que esa luz no será efímera? La cuestión estriba en cómo vamos a asentar la confianza de los ciudadanos en el nuevo modelo económico. En nuestra opinión, sería imprescindible mejorar el sistema de protección social al mismo tiempo que se fomenta una mayor y más justa competencia en el mercado.

Afortunadamente los fundamentos económicos de Japón son internacionalmente sólidos. Japón es el mayor acreedor mundial (179 billones de yenes a finales del año fiscal 2001). Tiene la mayor reserva de divisas (403 millardos de dólares a finales de marzo de 2002). Aunque la deuda pública acumulada supera 140 % de su PIB, su práctica totalidad es financiada por el ahorro interno. La tasa de paro es baja y ha dejado de empeorar. Hay una estabilidad total de los precios, sin riesgo de que se produzca una espiral deflacionista. Y el elemento más positivo son los activos financieros de los ciudadanos japoneses cuyo monto total supera la enorme cifra de 1200 billones de yenes (equivalente a más del doble del PIB). Por lo tanto, la atonía del consumo privado es el elemento clave que explica esta larga recesión.

Para concluir, hemos de matizar que la crisis de la economía japonesa es una crisis en una sociedad opulenta. La psicosis de la crisis resulta leve y no se ha producido un empobrecimiento general de la población. Por esta misma razón, la crisis dura más de un decenio pero no hay señales de que la degradación y la marginación social haya aumentado. La sociedad japonesa permanece muy estable. Lo que está sucediendo es, como hemos afirmado antes, una pérdida de la confianza de los agentes sociales en el modelo económico (y político). Los ciudadanos sabemos que vamos a tener una sociedad y una economía más expuestas a la competencia a escala global pero al no existir una clara visión sobre el futuro, prosigue la incertidumbre.

Mientras que no haya unas expectativas favorables sobre la calidad de vida en el futuro y que no haya entre los agentes económicos una clara definición sobre el rumbo del modelo socioeconómico, o sea, un posicionamiento en el trade-off entre más fuerzas del mercado libre o un mayor papel del Estado de bienestar social, la reactivación del consumo será casi imposible. Aunque suene como una ironía o una paradoja, precisamente de la presente crisis está surgiendo un “modelo económico” renovado, más acorde a los estándares y reglas de juego a escala global.

De cara al futuro, la adopción por parte de Japón de un modelo económico que podríamos denominar de “modelo globalizado, transparente y abierto tanto hacia dentro como hacia fuera, con suficiente respeto a los derechos sociales” contribuiría a intensificar las interdependencias económicas entre los países asiáticos. Japón

tendrá que desempeñar el papel de locomotora en el crecimiento sostenido y el de catalizador para profundizar la integración regional en Asia.

La Unión Europea es un claro ejemplo de integración regional con cohesión. Con las experiencias de eliminar “de facto” las fronteras en la Unión Europea, se han consolidado la paz, la prosperidad económica y la cohesión social en Europa.

En Asia las dificultades hoy en día se amontonan y es todavía un sueño el poder hacer realidad una Asia sin fronteras. Pero, Europa ha tardado más de media centuria en la construcción del espacio común en lo económico, lo social y lo político. En este sentido, el cambio del modelo económico de Japón es nada más que el comienzo de un largo camino. Es importante que los dirigentes sean capaces de tomar el liderazgo y actuar con valentía. Hasta ahora los políticos en Japón podían ser mediocres y sin claras visiones del futuro. Pocas personas cuestionaban estas cosas porque el modelo económico funcionaba más o menos bien. Pero ahora hemos de ir construyendo un nuevo modelo de cara al futuro cuyos requisitos han sido expuestos en las líneas anteriores. Si hay alguna virtud en la crisis económica, es que la propia crisis supone una excelente oportunidad para renovar un modelo económico y social obsoleto.

## **Epílogo**

Al tratarse de la síntesis de una conferencia, hemos suprimido la bibliografía y las notas. La globalización se ha convertido en un concepto clave para cualquier análisis en el campo de ciencias sociales. Por ejemplo, la Sociedad Académica de Ciencias Económicas Internacionales de Japón, a la cual pertenece el conferenciante, sitúa el fenómeno de globalización en el eje central de las actividades de investigación.

Por otra parte, los Informes Oficiales (Libros Blancos) del gobierno japonés tratan preferentemente el tema de globalización. Por ejemplo, el Libro Blanco sobre el Sector Exterior del METI (antiguo MITI) de 2000 y 2001 han hecho detallados análisis sobre distintos aspectos de globalización y sus repercusiones en la economía japonesa.





# DIFERENTES SENTIDOS DE LOS VERBOS ESPAÑOLES

Kakuzi Takahasi  
Universidad Nanzan

## Introducción

Es en el verbo donde está condensada la mayor cantidad de información sintáctica y semántica de las oraciones. Esto se entenderá en seguida viendo que el verbo se relaciona sintácticamente con el sujeto<sup>1</sup> a través de los morfemas declinativos y con los complementos si los hay<sup>2</sup>, y estos complementos modifican al verbo semánticamente. Además de estos elementos, la actitud del hablante se refleja en alto grado en los verbos, ya que en todas las comunicaciones tienen que intervenir dos factores: dictum y modus. El dictum es el contenido de la comunicación, y el modus es la actitud del hablante, mediante el cual hablante puede existir subjetivamente la lengua. Al dictum le sazona el modus. En los verbos se manifiesta éste en las desinencias. En la oración ningún elemento está libre del contexto. El verbo, como núcleo del predicado verbal y como núcleo de la oración, se deja influir por las palabras que están en relaciones sintagmáticas, y se deja sazonar morfológica, sintáctica, semántica e informativamente por otros elementos. Queremos mostrar y confirmar cuán importante es el verbo entre los elementos de la oración y cómo se reflejan los sentidos de los verbos en las reglas gramaticales del español.

## 1. Sentidos de los verbos

### 1.1. Tres niveles de sentidos

Cuando hablamos de sentido o significado en la gramática, pensamos en dos clases de significado: significado léxico y significado gramatical. Las categorías gramaticales, o sea las partes de la oración, se dividen según esta clasificación semántica en dos grupos. El significado léxico lo tienen los nombres, verbos, adjetivos y adverbios, y el gramatical lo tienen los artículos, preposiciones, conjunciones y adjetivos determinativos. Los verbos, aun perteneciendo al primer grupo, contienen dentro de sí ambos significados. El significado léxico coincide con las radicales, y el gramatical, con las desinencias. Pero es de notar que, hay verbos cuyo significado léxico es casi nulo o se ha perdido suficientemente para convertirse en un signo gramatical, como en los verbos copulativos y auxiliares<sup>3</sup>.

Cuando tratamos de los sentidos de los verbos, tenemos que referirnos a tres niveles de sentidos. Vamos a ver un ejemplo: *bailaron*. Esta forma verbal incluye varios sentidos. Primero se divide en *bail-* y *-aron*. La

---

<sup>1</sup> Existen oraciones que no tienen sujeto. Por ejemplo, los verbos unipersonales o impersonales: *Llueve* a cántaros. *Va* a nevar mañana. *Hace* calor. *Es* temprano. Aquí *hay* varios huecos. ¿No te *basta* con dos teléfonos? En este libro *dice* que Aldebarán es una estrella gigante roja. ¿Cómo te *va*? Aquí *huele* a humedad. ¿Qué *pone* ahí? (Los ejemplos, la mayoría, son de Ofelia Kovacci (I: 144-145))

<sup>2</sup> Hay varias clases de complementos: directo, indirecto, preposicional (suplemento), predicativo, circunstancial, etc.

<sup>3</sup> “Los verbos *ser* y *estar*, que emplea nuestro idioma en esta clase de oraciones, se llaman *copulativos* porque su misión en ellas se reduce a servir de nexo entre el sujeto y el predicado sin que añadan nada al significado de la oración.” (Gili Gaya: §42) “Para distinguir si un verbo está empleado como auxiliar basta fijarse en si ha perdido su significado propio. [...] Como todos estos verbos (con excepción de *haber*) conservan en la lengua moderna su acepción propia, el sentido habrá de decidir, en cada oración en que aparezcan tales perifrasis, si su significación se ha perdido o se ha oscurecido en grado suficiente para estimarlos como verbos auxiliares.” (*Id. ib.*: §89)

parte *bail* se llama lexema. Cada verbo tiene su propio sentido en el lexema, y a esta clase de sentido la llamamos de nivel lexemático. La otra parte del verbo *bailar, aron*, se llama desinencia. Esta parte se divide a su vez en tres: *-a-*, *-ro-* y *-n*. Estos se llaman morfemas, frente al lexema. El morfema *-a-*, que se llama vocal temática, sirve para dar a entender que el verbo *bailar* pertenece a la primera conjugación. *-ro-* señala que esta forma es de tiempo pretérito, de modo indicativo, y de aspecto perfecto, y *-n* significa la tercera persona del plural<sup>4</sup>. Y a esta clase de sentidos la llamamos de nivel sublexemático. El sentido de nivel lexemático es léxico y el de nivel sublexemático es gramatical. En la frase “ayer bailaron Juan y Carmen” el morfema *-ro-* se relaciona con el adverbio *ayer*, y el morfema *-n* lo exigen *Juan y Carmen*. Los sentidos de nivel sublexemático están controlados por las relaciones sintagmáticas con otros elementos de la oración.

Pero el sentido del verbo no se limita sólo a estos dos niveles. Por ejemplo, se puede decir *empezar a las dos*, pero no se puede decir \**empezar durante dos horas*. En este caso el sentido de nivel lexemático de *empezar* impide la expresión de duración de tiempo. Si usamos la misma construcción cambiando el verbo de *empezar* a *bailar*, tanto *bailar a las tres* como *bailar durante dos horas* no nos chocan. Pero “bailaba durante dos horas” resultaría un poco rara si no le añadiésemos algo. Esto quiere decir que aunque el sentido de nivel lexemático de *bailar* admite dos sintagmas preposicionales, el morfema *-ba-* se contradice con el sintagma preposicional precedido de *durante*.

Veamos otro ejemplo. La oración “ayer bailaron Juan y Carmen” admite por lo menos dos interpretaciones. Una es “Juan y Carmen bailaron juntos” y la otra es “Juan bailó solo en un lugar y Carmen bailó sola en otro lugar” En el primer caso ocurre una acción y en el segundo ocurren dos acciones. Y en otra construcción “Juan y Carmen estaban bailando felices cuando entré en el salón”, el verbo *bailar* coge otro matiz con la presencia del verbo *estar* y la del morfema *-ndo*. En estos casos el sentido del verbo sobrepasa el del lexema del verbo. Esta clase de sentido vamos a llamarla sentido de nivel supralexemático. Entre los tres niveles nos limitamos a tratar de los sentidos de niveles lexemático y supralexemático.

## 1.2. El núcleo de la oración es el verbo, y no el sujeto

Como hemos dicho arriba, en las oraciones los verbos ocupan el lugar imprescindible o el lugar más importante<sup>5</sup>, a pesar de que sintácticamente el sujeto rige a los verbos imponiéndoles concordancia formal. Por ejemplo en las oraciones “Juan tiene dolor de cabeza” y “a Juan le duele la cabeza” el sujeto gramatical exige la concordancia de persona y número. Pero es el verbo el que elige el tipo de sujeto. Sintácticamente o gramaticalmente pertenecen a diferentes tipos de oraciones, pero semánticamente significan lo mismo. Y esa diferencia gramatical la origina el verbo, y no el sujeto. El verbo tiene el derecho a admitir o seleccionar sintagmas adyacentes (palabras que completan sintáctica o semánticamente a la palabra que rige), dentro de los cuales está incluido el sujeto. Así es que, por lo general, no existen oraciones que no contengan verbos<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Nos basamos en la clasificación de Santiago Alcoba (1999).

<sup>5</sup> El verbo es el núcleo del predicado verbal. Pero en las oraciones del predicado nominal el núcleo lo cumplen los nombres o los adjetivos. Y el verbo copulativo sólo sirve para formar oraciones. Por lo tanto el núcleo del predicado no puede ser función privativa del verbo como se considera generalmente.

<sup>6</sup> No siempre es necesario el sujeto. Las oraciones simples pueden dividirse primero en bimembres y unimembres. Las oraciones bimembres se subdividen en las que tienen sujeto y predicado – “el gato juega con el ovillo” (con el verbo explícito), “¿ella aquí?” (con el verbo implícito)– y en las que carecen de la relación sujeto-predicado – “¡siempre adelante!”, “a otro perro con ese hueso”–. Las oraciones unimembres son “muchas gracias.”, “¡a tu salud!”, etc. (Cf. Ofelia Kovacci, 1990: 38-63. Los ejemplos son todos tomados de esta obra.) En todas estas oraciones en que no existe verbo, se puede recuperar el verbo. Por el contrario, en español hay oraciones sin sujeto como oraciones impersonales, en las cuales no es posible recuperar el sujeto en contra de lo que ocurre con los verbos.

excepto algún tipo de oraciones exclamativas.<sup>7</sup> Alrededor del verbo se colocan los elementos de la oración exigidos por el verbo. Los verbos se dividen sintácticamente en dos grupos según la apariencia o ausencia del complemento directo: transitivos e intransitivos. Desde el punto de vista semántico los verbos pueden dividirse de otra manera: sentido completo y sentido incompleto. Para que exista una oración, tiene que haber sujeto y predicado, a excepción de oraciones impersonales. Como hemos dicho arriba, sintácticamente el sujeto rige al verbo, pero semánticamente el sujeto participa en la acción verbal. Al elemento que participa indispensablemente en la acción verbal lo llamaremos argumento. Entonces los verbos que exigen sólo un argumento tienen que ser semánticamente autosuficientes y se clasifican entre los verbos intransitivos.<sup>8</sup>

### 1.3. Sentido completo e incompleto, y argumentos

Los verbos de un argumento son, por ejemplo, *florecer* (*El rosal floreció en abril.*), *arder* (*La leña verde no arde bien.*), *ocurrir* (*Ha ocurrido una desgracia.*<sup>9</sup>), etc. Aun cuando se emplean sólo con su sujeto, la oración tiene sentido completo. Pero no todos los verbos intransitivos son semánticamente autosuficientes. Por ejemplo, los verbos como *carecer* (*Carecemos de recursos económicos.*), *residir* (*En el padre reside la seguridad.*), *abusar* (*Abusa del tabaco.*), etc. no se pueden emplear si no van acompañados de algún sintagma preposicional. Estos verbos<sup>10</sup>, para que su oración tenga sentido completo, exigen siempre un sintagma preposicional, que tradicionalmente se clasifica como complemento circunstancial y que actualmente se denomina complemento preposicional o suplemento. Para esta clase de verbos la existencia del sintagma preposicional es indispensable, tanto que, a veces, un sintagma preposicional llega a equivaler a un sustantivo<sup>11</sup>, como si fuera un complemento directo, como se ve, por ejemplo, en “me quedo con esto”, “me lo quedo”, “quédatelo” Ello significa, según lo que hemos dicho, que esta clase de verbos intransitivos tienen, a nivel semántico, dos elementos indispensables para la formación de una oración, dos argumentos.

#### 1.3.1. Verbos de dos argumentos

Hay que advertir que los verbos transitivos (por ejemplo, “mi padre compró un coche”) y los verbos copulativos<sup>12</sup> (por ejemplo, “mi padre es calvo / profesor”) también son de dos argumentos. ¿En qué difieren los intransitivos de dos argumentos de los transitivos y copulativos? Los intransitivos de dos argumentos llevan necesariamente un sintagma preposicional, mientras que los transitivos de dos argumentos requieren un sintagma nominal<sup>13</sup>, que puede convertirse en el sujeto de la oración pasiva.

De los verbos copulativos se diferencian los intransitivos de dos argumentos en que, aunque aquéllos (los copulativos) rigen sintácticamente al atributo, el núcleo del predicado es, semánticamente, nombre o

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, interjecciones: ¡Ah!, ¡Oh!, ¡Uy!, ¡Hola! Aunque constan de una palabra, se consideran como equivalentes a las oraciones. Cf. Gili Gaya §34.

<sup>8</sup> Los verbos impersonales como *llover*, *nevar*, *relampaguear* no tienen sujeto. Podemos pensar que tienen sujeto cero.

<sup>9</sup> Los ejemplos en cursiva entre paréntesis son del SGEL. Este diccionario clasifica extrañamente el verbo *ocurrir* en transitivo.

<sup>10</sup> Ofelia Kovacci (1990: 74) llama circunstancial régimen a esta clase de sintagmas: *abusar (de)*, *aspirar (a un cargo / una beca)*, *depender (de)*, *desistir (de)*, *estibar (en)*, etc.

<sup>11</sup> Juan soñó con serpientes. ? ¿Qué fue lo soñado? (Héctor Campos: 24.2.1) *lo soñado* corresponde a *con serpientes*.

<sup>12</sup> Los verbos copulativos son muy similares a los transitivos. Los dos tienen que llevar un adyacente además del sujeto y el adyacente se convierte en pronombre acusativo. De paso añadiremos que los verbos copulativos son en realidad una clase de verbos intransitivos según su comportamiento sintáctico.

<sup>13</sup> Cuando el complemento directo es de persona específica, el verbo transitivo lleva sintagma preposicional, o sea complemento directo de estructura exocéntrica. La pronominalización del complemento directo testifica que los complementos directos de estructura tanto endocéntrica como exocéntrica cumplen la misma función.

adjetivo y no verbo, y además el segundo argumento rige o selecciona semánticamente al primer argumento que es el sujeto de la oración. Por ejemplo, en “mi padre es calvo”, el atributo *calvo* se refiere a *mi padre* y exige que el sujeto sea persona, mientras que en “abusa del tabaco”, el sintagma preposicional semánticamente no se refiere al sujeto ni tiene nada que ver con el sujeto sino con la acción del verbo.

Los verbos intransitivos que llevan complemento predicativo o complemento atributivo como *parecer*<sup>14</sup>, *semejar*, *quedar*, *permanecer*, etc. se parecen mucho a los verbos copulativos típicos<sup>15</sup> y piden dos argumentos.

Algunos intransitivos llevan sintagma nominal como en “murió una muerte heroica”, “durmió un sueño profundo”, “viven una vida tranquila”, etc. Estos sintagmas se llaman objeto interno. No es otra cosa que se ha manifestado explícitamente el objeto que está incluido en el sentido del verbo. En estas oraciones el complemento directo no puede pasar al sujeto de la oración pasiva (\*una muerte heroica fue muerta, \*un sueño profundo fue dormido, \*una vida tranquila es vivida), ni se puede convertir en la forma átona del pronombre personal (\*la murió, \*lo durmió, \*la viven), ni se puede poner de relieve (\*fue una muerte heroica lo que murió, \*fue un sueño profundo lo que durmió, \*es una vida tranquila lo que viven)<sup>16</sup>. Semánticamente equivalen a adverbios (murió heroicamente, durmió profundamente, viven tranquilos (tranquilamente)). Se ve que estos verbos intransitivos parecen fonéticamente de dos argumentos, pero tanto sintácticamente como semánticamente no funcionan como verbos de dos argumentos. Será mejor no considerar el complemento directo como indispensable para los verbos<sup>17</sup>.

### 1.3.2. Verbos de más de tres argumentos

Los verbos transitivos son semánticamente todos incompletos. Así que siempre necesitan, por lo menos, un sintagma nominal, el sujeto aparte. Algunos necesitan sintácticamente y semánticamente dos argumentos<sup>18</sup> como *ver*, *pintar*, *hacer*, etc., y hay otros verbos de tres argumentos como *dar*, *entregar*, *mandar*, *enviar*, *vender*, *comprar*, *conceder*, *prestar*, *ofrecer*, *pedir*, *devolver*, *transmitir*, *recordar*, *enseñar*, *explicar*, etc. (Santiago Gutiérrez Ordóñez, 1999: 30.4.4) Los verbos como *considerar*, *creer*,  *juzgar*, etc. también son de tres argumentos, pero de otro tipo. No sólo éstos sino también otros verbos, como *poner*, *apoyar*, etc. exigen como elemento imprescindible un complemento circunstancial, como se ve en *Juan puso el libro en la mesa*<sup>19</sup>. Puede haber verbos de cuatro argumentos como *llenar*. “Le llené el vaso de leche a la nena.”

En la gramática española los verbos se clasifican basándose en el criterio sintáctico. Pero ya hemos visto que el criterio sintáctico no es suficiente para describirlos. Hay que tener en cuenta el criterio semántico.

## 2. Verbos intransitivos

---

<sup>14</sup> *parecer*, cuando se usa con la proposición *que*, es impersonal: *Parece que Juan trabaja mucho*. Pero en *Juan parece trabajar mucho*, ya la oración deja de ser impersonal. (Olga Fernández Soriano y Susana Táboas Baylín, 1999: 27.3.3)

<sup>15</sup> En *Luzardo sonrió comprensivo*.? *Luzardo sonrió*. (Ofelia Kovacci, 1980: 76) hay dos palabras que tienen aspecto de argumentos. Pero *comprensivo* no es argumento ya que se puede suprimir manteniendo el significado básico de la oración.

<sup>16</sup> El complemento directo puede destacarse con este método: *Mi padre compró un coche*.? *Fue un coche lo que compró mi padre*. Este método de relieve sirve para destacar ciertos aspectos semánticos en los esquemas sintácticos. Pero en el caso de los objetos internos falla.

<sup>17</sup> Héctor Campos los clasifica en transitivos (§24.4.1, 24.1.3), pero Amaya Menkikoetxea los clasifica entre los intransitivos (§25.1.1.1).

<sup>18</sup> Los verbos transitivos *hacer* y *haber*, en su uso impersonal, son de un argumento.

<sup>19</sup> Generalmente se interpreta que este ejemplo tiene la estructura sintáctica: sujeto + verbo + complemento directo + complemento circunstancial. Pero por lo menos en esta frase el sintagma *en la mesa* no es omisible para que sea completa la oración.

Ahora vamos a ver cómo se dividen los verbos intransitivos desde el punto de vista semántico.

## 2.1. Sentidos de nivel semántico

Para la clasificación seguimos a Alcina y Blecua (1975: §7.4.2) y a Héctor Campos (1999: 24.4.1).

### (a) Verbos existenciales

A esta clase pertenecen: *abundar, estar, existir, morir, parecer, permanecer, quedar, ser, subsistir, vivir, etc.* Algunos de estos verbos permiten un complemento tautológico u objeto interno como hemos visto arriba. Pueden ser de un argumento o de dos argumentos.

1. Muere la tarde. (SGEL)
2. En Valencia abundan las naranjas. (*loc.cit.*)

Esta clase de verbos intransitivos tiene en común una característica. No se pueden emplear como respuesta a la pregunta “¿Qué hace...?” ni, con excepción de algunos verbos, a la oración interrogativa “¿Qué le ocurre...?” porque estos verbos no expresan acción sino estado.

### (b) Verbos de movimiento

A esta clase pertenecen: *andar, bajar, caer, caminar, circular, desfilar, entrar, errar, evolucionar, ir, marchar, oscilar, partir, salir, saltar, subir, vacilar, venir, viajar, volver, etc.* Pueden ser de un argumento o de dos.

3. Este viejo ha venido esta mañana en el tren; esta noche regresará a su casa. (Azorín, citado en Alcina y Blecua, 893)

Estos verbos pueden aparecer fácilmente con complementos predicativos. Por ejemplo, la oración siguiente (4) puede parafrasearse de este modo: "Han andado por el pueblo unos y otros hombres y estaban excitados." Esto no es posible con los verbos del grupo (a).

4. Han andado por el pueblo excitados unos y otros hombres. (Azorín, citado en Alcina y Blecua, 893)

Algunos pueden llevar complemento directo con sentido factivo (5) o sin él (6) convirtiéndose en verbo transitivo.

5. La inflación sube los precios.
6. Gabrielita bajó la escalera sola. (Héctor Campos)

### (c) Verbos de acción

A esta clase pertenecen: *acezar, crujir, debutar, estornudar, fracasar, galopar, gesticular, gimotear, gritar, gruñir, jadear, ladrar, llorar, reír, rezongar, rugir, sobresalir, sudar, susurrar, temblar, toser, vociferar, volar, zozobrar, etc.* Muchos de estos verbos pueden aparecer con predicativos (8) y con complementos directos (9) (Héctor Campos: 24.4.1. Los ejemplos son todos del mismo lugar.) como en los verbos del grupo (b). El sujeto del grupo (c) suele ser agente. Así que se puede contestar a la pregunta “¿Qué hace...?”, en contra del grupo (a).

7. Pablo estornudó toda la noche.
8. Mi padre sonrió complacido.
9. El enfermo tosió sangre.

El sujeto, en calidad de agente, se coloca al principio de la oración, aunque el orden cambia por razones informativas. Si se coloca el foco de la información en otro elemento, puede ponerse el sujeto al final de la oración: “toda la noche estornudó Pablo”, “sonrió complacido mi padre”, etc.

#### (d) Verbos seudo-impersonales

A esta clase pertenecen: *bastar, caber, convenir, disgustar, divertir, encantar, faltar, gustar, importar, impresionar, interesar, molestar, ocurrir, ofender, parecer, pasar, sobrar*, etc. Con estos verbos el sujeto generalmente es inanimado y aparecen con un complemento indirecto. (Héctor Campos: 24.4.1. Los ejemplos son todos del mismo lugar.) El complemento indirecto generalmente denota experimentante y el sujeto de la oración suele ser causa. Cuando se usan verbos de esta clase, la atención del hablante se enfoca en el experimentante más que en la causa. Por lo tanto el experimentante es tópico o tema de la información, y de aquí que el sujeto típicamente se posponga al verbo.

10. A Paul le gustan los ordenadores.

11. Nos faltó dinero.

Con estos verbos, la pregunta es “¿Qué le ocurre a...?” Mientras que con (b) y (c) el sujeto se coloca normalmente al principio de la oración: “Juan salió a la calle”, “Juan lloró”, etc., con el grupo (d), lo más normal es que el sujeto venga al final de la oración: “a Juan le divierte la película”. Cuando se da topicalización del foco, cambia el orden de los elementos de la oración: “la película le divierte a Juan”. Con todo esto se entenderá que los sentidos de los verbos intransitivos ejercen influencia sobre la construcción sintáctica.

## 2.2. Sentidos de nivel semántico-sintáctico

En el apartado anterior hemos visto que los verbos intransitivos se comportan sintácticamente de diferente manera según los sentidos que tienen. Ahora pasamos a señalar que los intransitivos tampoco son homogéneos sintácticamente y semánticamente en otros aspectos. Según sus propiedades sintácticas y semánticas pueden dividirse en dos grupos: los inergativos y los inacusativos. “Los verbos inergativos, formas como *llorar, reír, saltar, toser*, denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente. Los verbos inacusativos son verbos que denotan bien estados o bien eventos no agentivos (logros)<sup>20</sup>, como *existir, aparecer, llegar, florecer, crecer*, etc., cuyo único argumento se interpreta como el elemento que recibe la acción o en el que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo.” (Amaya Mendikoetxea: §25.1.1.2)<sup>21</sup>

Vamos a ver unos pares de ejemplos, que no son nuestros ni la argumentación tampoco.

a. Juan baja el precio.

b. El precio baja.

La palabra *el precio* funciona como complemento directo de *bajar* en la oración (a), y en la (b), empleándose con el mismo verbo, funciona como sujeto en la oración. Hay verbos que no admiten esta posibilidad. Por ejemplo, en el caso del verbo *brillar* no ocurre lo mismo.

---

<sup>20</sup> O sea, eventos que terminan o acaban.

<sup>21</sup> En el sistema acusativo el sujeto de los verbos transitivos y el de los intransitivos es nominativo, y el objeto directo de los transitivos es acusativo. En el sistema ergativo, el sujeto de los verbos transitivos tiene el caso ergativo, y el objeto directo de los transitivos y el sujeto de los intransitivos tienen el mismo caso. (caso absoluto). Los sujetos de los verbos inergativos parecen entenderse como verdaderos sujetos, comparables a los sujetos de los verbos transitivos, mientras que los sujetos de los inacusativos son objetos directos disfrazados. (Cf. José Luis Cifuentes Honrubia, 1999: 13, Fillmore: 66)

- a. \*Juan brilla el faro.
- b. El faro brilla.

El verbo *brillar* tiene como sujeto un objeto inanimado como se ve en (b), pero *el faro* no puede funcionar como complemento directo de *brillar* (a). *bajar* y *brillar*, aunque son verbos intransitivos, pertenecen a grupos sintáctico-semánticamente diferentes. Este fenómeno de que el complemento directo del transitivo pasa a ser el sujeto del intransitivo ocurre también con algunos verbos reflexivos.

En la oración “Juan rompió el vaso” *el vaso* es complemento directo, y se convierte en sujeto en la oración reflexiva “el vaso se rompió”, en la que el verbo *romper* funciona semánticamente como intransitivo con la ayuda del pronombre reflexivo<sup>22</sup>. Como los verbos reflexivos disponen de varios usos, esta oración admite, además de intransitivización, otra interpretación. En el caso de intransitivización *el vaso* es sujeto de la oración pronominal. En la otra interpretación *el vaso* es sujeto de la oración pasiva refleja. El verbo *romper* admite construcción inacusativa y construcción pasiva. Para diferenciar las dos construcciones, se pueden añadir palabras “por Juan” y “por sí solo”. El verbo *romper* puede coexistir con estos dos sintagmas preposicionales.

- a. Juan rompió el vaso.
- b. El vaso se rompió {por Juan / por sí solo}.

Pero hay verbos en que no se aceptan dos interpretaciones. Por ejemplo, el verbo *tocar*. En la oración “Juan tocó el objeto”, *el objeto* es complemento directo del verbo. Pero en “el objeto se tocó” no ocurre intransitivización del verbo. El pronombre reflexivo *se* funciona como signo de pasiva. No se dice “\*el objeto se toco por sí solo”. *tocar* es un verbo acusativo y no acepta construcción inacusativa.

- a. Juan tocó el objeto.
- b. El objeto se tocó {por Juan / \*por sí solo}.

De lo que hemos visto arriba, se entiende que hay dos clases de verbos intransitivos: verbos que funcionan sólo como intransitivos (*brillar, saltar, etc.*) y verbos en que su sujeto puede funcionar como complemento directo de uso transitivo (*bajar, cerrar, etc.*). Hasta ahora hemos visto el fenómeno superficialmente. La división en dos grupos se basa en fenómenos profundos a los que nos referiremos en otro apartado. Ahora nos limitamos a denotar que con los verbos inergativos (*brillar, emanar, etc.*) el sujeto superficial es también el sujeto subyacente, y con los verbos inacusativos el sujeto superficial es el complemento directo subyacente (*bajar, subir, etc.*). (Cf. José Luis Cifuentes: 15) En cuanto a los verbos reflexivos, algunos pueden funcionar inacusativamente (*cerrarse, romperse, etc.*), y otros no (*tocarse, construirse, etc.*).

Los verbos inacusativos o los que admiten la construcción inacusativa, según Amaya Mendikoetxea (§25.2.3.2 y §25.3.1), se dividen en dos: verbos de movimiento y verbos de existencia y aparición.

Verbos de movimiento: *ir, venir, descender, llegar, salir, caer* (Denotan dirección inherente, existe el punto final); *botar, rodar, girar, serpentear* (Denota modo o manera de moverse, sin punto final. Los agentivos *correr, saltar, navegar, pasear* no son inacusativos sino inergativos.).

Verbos de existencia y de aparición: *existir, vivir, permanecer, sobrar, constar, prevalecer, residir, predominar, durar, persistir, seguir, perdurar; faltar, escasear; aparecer, emerger, resultar, amanecer, brotar;*

---

<sup>22</sup> Como hemos dicho más arriba, verbos de un argumento normalmente tienen que ser intransitivos. Sintácticamente los reflexivos propiamente dichos tienen dos elementos imprescindibles: sujeto y complemento directo. Y como estos dos elementos se refieren a un mismo objeto, semánticamente equivalen a un argumento. Es natural que lo que ocurre con verbos intransitivos ocurra con reflexivos. Entre varios usos del pronombre reflexivo es este uso lo llamamos intransitivización de verbos transitivos.

*presentarse, manifestarse, ofrecerse, producirse, originarse; ocurrir, pasar, suceder, acaecer, acontecer, etc.*

Lo común entre estos dos grupos es la idea de cambio de estado. Así que los verbos o construcciones siguientes son inacusativos: *palidecer, mejorar, oscurecer; adelgazar, aclarar; ensordecer, enfriar, engordar, envejecer; encoger, crecer, florecer, hervir, arder, etc.*

### **2.3. Las características sintácticas de los verbos inacusativos y construcciones inacusativas**

Como hemos visto en el apartado §2.1, los verbos intransitivos se dividen tradicionalmente en 4 grupos. La división en 4 grupos se refleja en cierta medida en el comportamiento sintáctico. Entonces, ¿para qué sirve la clasificación basada en la inacusatividad? Los intransitivos son un conjunto de verbos heterogéneos en sus comportamientos sintácticos. Estos comportamientos pueden explicarse semánticamente, pero no todos. El concepto de la inacusatividad aumenta la explicabilidad de los comportamientos sintácticos de los verbos intransitivos. Vamos a ver uno a uno en qué aspectos el concepto al respecto aparece reflejado en la gramática española.

#### **2.3.1. Construcción absoluta**

Los verbos inacusativos, a pesar de que son verbos intransitivos, se emplean en la construcción absoluta. Es de notar que esta construcción se creía que se empleaba con verbos transitivos y el sintagma nominal de (a) y (b) se interpretaba como sujeto de la oración pasiva. Por lo tanto los verbos intransitivos no deberían emplearse en esta construcción.

a. Juan leyó la novela. ? Después de leída la novela...

b. Juan terminó las tareas. ? Terminadas las tareas...

Pero en realidad los intransitivos se usan en esta construcción cuando los verbos son inacusativos (a, b)<sup>23</sup>, porque el sujeto superficial de los verbos inacusativos es el objeto directo subyacente. En cuanto a los verbos de movimiento, sólo los verbos télicos pueden constituir esta construcción. Los verbos cuyo sujeto superficial es también sujeto subyacente, o sea verbos inergativos, no son capaces de formar esta construcción (c, d).

a. Una vez salido el sol, nos entraremos al mar. (Ejemplos de Héctor Campos: 1567)

b. Una vez partido el autobús, no hay nada que podamos hacer para defenderlo.

c. \*Ladrados los perros...

d. \*Estornudada la nena...

Este hecho contribuirá mucho a la redacción de diccionarios. Actualmente en los diccionarios no vienen comentarios o información al respecto en las entradas de verbos. Por lo tanto los no nativos de español no pueden emplear expresiones como (a) y (b) aún consultando diccionarios, ni tienen ningún criterio en que basarse para distinguir el uso de verbos intransitivos como (a) y (b) de los (c) y (d).

#### **2.3.2. Sufijo -dor o -tor con verbos transitivos y con inergativos**

Según Héctor Campos (1567)<sup>24</sup>, el sufijo -dor o -tor puede emplearse con verbos transitivos e

---

23 No sólo verbos intransitivos sino también adjetivos, si son de los que se emplean con el verbo estar: Lleno de angustia, abrió los ojos. Recitó una poesía entre dientes, oculto el rostro bajo el ala ancha del chapeo. Pero no se dice: \*Recitó una poesía entre dientes, inteligente el rostro. Los adjetivos que se usan en esta construcción presuponen cambio de estado, lo que coincide con las condiciones de los inacusativos como hemos visto en §2.2.

24 Es difícil trazar una línea divisoria clara entre los inacusativos y otros verbos. Así que el listado de inacusativos puede cambiar



intransitivos: escribir – escritor, trabajar – trabajador, correr – corredor, gesticular – gesticulador. Pero con los verbos inacusativos, generalmente no se crean estos sustantivos: \*ir ? idor, \*morir ? moridor, \*venir ? venidor, \*partir ? partidor, \*salir ? salidor.

De momento no nos interesa este fenómeno morfológico. Pero para estudiar la formación de palabras no se podrá eludir.

### 2.3.3. Un complemento del sintagma nominal sujeto encabeza una oración interrogativa

Un complemento del sintagma nominal que funciona como sujeto puede pasar al principio de la oración interrogativa cuando el verbo es inacusativo. (Héctor Campos: 1567. Los ejemplos también son del mismo autor.) La separación del adyacente del núcleo del sintagma nominal ocurre con verbos transitivos. Así se confirma una vez más la relación entre los verbos inacusativos y los verbos transitivos.

- a. Vendrán los jugadores de ese equipo. (verbo inacusativo)
- b. ¿De qué equipo vendrán los jugadores?
- a. Correrán los jugadores de ese equipo. (verbo inergativo)
- b. \*¿De qué equipo correrán los jugadores?

### 2.3.4. Un complemento predicativo encabeza una oración interrogativa

En el caso de verbos inacusativos se puede enfocar el complemento predicativo. El mismo fenómeno se ve en los verbos transitivos, lo que nos denota la estrecha relación entre ambos tipos de verbos.

- a. Rosa vino satisfecha. (inacusativo) (José Luis Cifuentes: 37)<sup>25</sup>
- b. ¿Cómo/Cómo de satisfecha vino Rosa de Ginebra?
- a. Marta paseaba contenta. (inergativo)
- b. ??¿Cómo/Cómo de contenta paseaba Marta?
- a. Luis toma el café caliente. (verbo transitivo)
- b. ¿Cómo/Cómo de caliente/Cuán caliente toma Luis el café?

### 2.3.5. Se impersonal en el tiempo pretérito

*Se* de uso genérico no suele usarse con verbos inacusativos en el pretérito indefinido.

- a. Se trabajó todo el día ayer. (inergativo) (Héctor Campos: 1568)
- b. ?Se llegó temprano a la oficina ayer. (inacusativo)

### 2.3.6. Sujeto indeterminado, posverbal con inacusativos

En español el sujeto tiene que ser determinado cuando el nombre es individual. Pero con los verbos inacusativos el sujeto puede ser sin determinante. En este caso el sujeto va en plural y se coloca después del verbo. Esto ocurre sobre todo con verbos de aparición.

- a. Vienen mujeres. (inacusativo) (Amaya Mendikoetxea: 1611)
- b. Aparecieron niños.

---

de un gramático a otro.

<sup>25</sup> Pero el mismo autor pone contraejemplos a estos. (p.41)

- c. Existen problemas.
- a. ??\*Juegan niños. (inergativo)<sup>26</sup>
- b. ??\*Ladran perros.

De todo lo que hemos visto, se entiende que los verbos intransitivos se dividen semánticamente en dos clases, y que la diferencia de las clases se refleja en la sintaxis.

### 3. Verbos transitivos

Ahora pasamos a los verbos transitivos. Para que existan verbos transitivos es necesario que aparezca un complemento directo. Pero hay verbos transitivos que no llevan objeto directo. Por ejemplo,

- a. Javier estudia en la Facultad. (Ejemplos de Porto Dapena, 1992: 3.5)
- b. Estas razones no convencen.
- c. Ayer escribí a mi familia.

Estos verbos se llaman transitivos absolutos. En estas oraciones se puede recuperar fácilmente el objeto directo, por ejemplo, *Javier estudia las lecciones en la Facultad. Estas razones no nos convencen. o Ayer escribí una carta a mi familia.*

El complemento directo implícito no hay que confundirlo con el objeto interno o cognado al que ya nos hemos referido antes. No como el objeto interno, no se puede decir: “\*Javier estudia un estudio en la Facultad”, ni “\*ayer escribí una escritura a mi familia”. En los transitivos absolutos el objeto implícito no es la misma idea contenida dentro del verbo. Por el contrario el objeto interno expresa el mismo sentido del verbo intransitivo como *morir una muerte heroica, soñar un sueño profundo, vivir una vida retirada, correr una carrera fenomenal*, etc. En estas expresiones siempre hay una cierta tautología. Pero en el caso del complemento directo implícito su existencia no se siente tautológica.

El complemento directo implícito no ocurre indistintamente con cualquier verbo. Por ejemplo, no se dice “\*el estudiante hizo con ahínco” en lugar de “el estudiante hizo las tareas con ahínco”. (Ejemplo de Héctor Campos: 24.1.3) Los verbos como *dar, entregar, dejar, abandonar, mostrar*, etc. se inclinan a llevar un complemento directo. (RAE, 1973: 3.5.1) Por el contrario, los verbos que indican percepción física o mental (*comprender, mirar, oír, pensar, ver*, etc.), los verbos agrupados en torno a *comer (cenar, comer, desayunar*, etc.), verbos que se relacionan con actividades intelectuales como *leer* o *escribir* y verbos como *bailar* y *cantar* (Héctor Campos: 1527), o verbos como *limpiar, barrer, fregar* (*Id. ib.:* 1533) son propensos a ser verbos absolutos.

Hay otra posibilidad de usar un verbo transitiva o intransitivamente. Esto se da siempre, según Héctor Campos (1999: 24.1.3), cuando el complemento directo es indefinido. (Los ejemplos siguientes también son suyos.)

- a. –¿Necesitas dinero?<sup>27</sup>
- b. –Sí, necesito, pero me da vergüenza pedir.

#### 3.1. Clases de verbos transitivos

Los verbos transitivos se dividen en dos clases: En una el sujeto es agente o causa, y el complemento

<sup>26</sup> Si se coloca al principio de la oración un sintagma preposicional es posible. Por ejemplo, en el parque juegan niños.

<sup>27</sup> Escribe Héctor Campos (§24.2.1) que si el complemento directo es indefinido, no aparece un clítico pronominal.

directo es paciente, y en la otra el sujeto es experimentante.

La primera clase, en que el sujeto es agente y el complemento directo es paciente, a su vez, se divide en dos grupos. En esta clasificación seguimos a Héctor Campos (1532 y sigs.).

- (a) El complemento directo es el resultado de la acción del verbo.
- a. Patricia hace camisas y pantalones. (El sujeto, agente; el complemento, paciente)
  - b. Marito le causó disgustos a su abuelita. (El sujeto, causa; el complemento, paciente)
- (b) El complemento directo es el objeto preexistente sobre el que ejerce influencia la acción verbal.
- a. Kiko ordenó los estantes de los niños. (verbos de modificación o afectación)
  - aa. El pianista emocionó al público. (verbos de afección (causativos))
  - ab. Los generales traicionaron al presidente. (verbos de relaciones humanas)
  - ac. El granjero ataba los pollos mientras Rosamunda ataba la sábana al balcón. (verbos de objeto afectado)
  - ad. Pablito barrió la entrada de la casa. (verbos en los que hay un alto grado de interdependencia semántica entre el verbo y el complemento. Suelen ser transitivos absolutos.)
  - ae. Hoy iniciaré mis estudios de japonés. (Verbos que indican el comienzo, duración o conclusión de una acción.)
  - af. Luis puso la manzana en la cesta. (Verbos de desplazamiento)
  - b. El forastero atravesó el pueblo. (verbos con 'objeto de lugar')<sup>28</sup>
  - c. Alfonso tiene muchos amigos. (verbos de posesión)
  - d. El jefe obligó a Alfonso a escribir 20 artículos. (verbos de influencia)
  - e. Guillermo siempre dice la verdad. (verbos de comunicación verbal)

En la otra clase el sujeto es experimentante. Los verbos son de actividad cognitiva.

- a. Pablito vio la televisión todo el día de ayer. (verbos de percepción)
- b. Por fin vi la verdad. (verbos de percepción intelectual)
- c. Guillermo aprendió esa canción cuando tenía 2 años. (verbos de actividad para lograr percepción en uno mismo)
- d. Pablito todavía cree las historias de Santa Claus. (verbos de actitud proposicional)
- e. Pablito quiere un juego de Super Nintendo para la Navidad. (verbos de voluntad y sentimiento)
- f. Felipe sufrió un leve golpe al caerse de la silla. (verbos de sensación)
- g. Roberto necesita un aumento de sueldo. (verbos de necesidad)
- h. Guillermo y Pablito aman a su tío. (verbos de afección)

La clasificación de los verbos según sus sentidos es interesante para conocer a fondo el sistema verbal, pero no afecta tanto a la sintaxis. Y hacemos caso omiso de esta clasificación.

### 3.2. Clases de verbos y complementos indirectos

Los complementos indirectos se dividen en dos<sup>29</sup>: los que expresan personas que reciben transferencia

---

<sup>28</sup> Si el sujeto no es animado[...], tenemos un estado o situación, una relación entre dos lugares. (Héctor Campos, 1534)

<sup>29</sup> Los complementos indirectos y los dativos son sinónimos para algunas personas. Pero los dativos abarcan más funciones que aquéllos. Los dativos se dividen semánticamente por ejemplo de esta manera. Presentamos resumiendo a Héctor Campos (24.3.2): (A) Dativo de recepción (Le llevé varios regalos a Guillermo), (B) Dativo de interés o comondi-incomondi (Le corté el césped a Maggie.), (C) Dativo de separación (Le robaron la bicicleta a Michel.), (D) Dativo de suficiencia (A Kiko le falta un millón de pesos para construir la piscina.), (E) Dativo de posesión o simpatético (Le besé la mano a María.), (F) Dativo ético (Se lo leyó de cabo a rabo, Me suspendieron al niño de la escuela.), (G) Dativo de relación (A Choche le pareció buenísima la idea de Ximena.).

de algo y los que expresan personas que entran en relación con algún evento expresando ‘creación’, ‘destrucción’ o ‘preparación’. Los del primer grupo se emplean con verbos como *anunciar, comprar, conceder, dar, decir, enseñar, enviar, gritar, preguntar, regalar sonreír*, etc.(CInd1)<sup>30</sup> y los del segundo grupo se usan con verbos como *abrir, afeitarse, alegrar, comer, destruir, hacer, lavar, pintar, romper*, etc.(CInd2)<sup>31</sup> Esta diferencia de sentidos se ve reflejada en la sintaxis. Vamos a hablar de la diferencia limitándonos a unos casos típicos de los que están explicados en Héctor Campos. (§24.3.3)

(a) El clítico no es obligatorio con los verbos del primer grupo, pero sí lo es con los del segundo grupo.

a. Lola (le) dio la manzana a Pablo. (CInd1)<sup>32</sup>

b. Lola \*(le) comió la manzana a Pablo. (CInd2)

Si se aplica esta característica de los del segundo grupo a los verbos intransitivos, se entenderá por qué los verbos como *gustar, doler*, etc., que no expresan transferencia, siempre llevan la forma átona del pronombre personal como:

Los deportes \*(me) gustan a mí. A mí \*(me) gustan los deportes.

A Juan \*(le) duele la cabeza.

Otra vez podemos confirmar que el sentido del verbo se refleja en la sintaxis.

(b) La frase <a + complemento indirecto> no presenta generalmente ambigüedad con los del primer grupo y se interpreta como un dativo de receptor, mientras que con los del segundo grupo se presentan muchas ambigüedades.

a. Entregaron los libros a Lola. (CInd1)

b. El niño le comió la manzana a Lola. (CInd2)

En el primer ejemplo Lola se interpreta sólo como receptora de los libros o beneficiaria de la acción, pero en el segundo Lola se interpreta como beneficiaria, perjudicada, o poseedora.<sup>33</sup>

(c) El complemento indirecto de los verbos del primer grupo es generalmente el que tiene el rasgo ‘animado’, mientras que con los del segundo grupo puede ser ‘animado’ o ‘inanimado’.

a. Pablo le dio un litro de gasolina {a Luis / \*al coche}. (CInd1)

b. Pablo le limpió la mancha {a Luis / al coche}. (CInd2)

(d) Sólo es posible pasivizar el complemento directo de los verbos del primer grupo.

a. La Academia (le) concedió el Óscar a Almodóvar. (CInd1)

---

De estos usos sólo serían complementos indirectos (A), (B), (C) y (E). Cf. Salvador Gutiérrez Ordóñez (1999: §30) y Olga Fernández Soriano (ed.), *Los pronombres átonos*

<sup>30</sup> A este grupo pertenecen *agregar, anunciar, añadir, aportar, comprar, conceder, confiar, confiscar, dar, decir, donar, enseñar, entregar, enviar, gritar, hablar, llevar, mostrar, murmurar, pasar, pertenecer, preguntar, presentar, recomendar, regalar, servir (comida), sonreír, susurrar, vender*, etc. (Héctor Campos, 1999: 24.3.3 nota)

<sup>31</sup> A este grupo pertenecen por ejemplo *abrir, administrar, adomar, afeitarse, agotar, alegrar, aliviar, anotar, arreglar, arrepentirse, bajar, cocinar, comer, copiar, coser, destruir, dibujar, escaparse, escribir, festejar, guisar, hacer, lavar, ocurrirse, olvidarse, pegar (un golpe), pintar, poner, preparar, reparar, romper*, etc. (Héctor Campos, 1999: 24.3.3 nota)

<sup>32</sup> Osvaldo A. Jaeggli (1993: 151 y 152) muestra otros ejemplos en los que no se puede suprimir el pronombre clítico duplicado del complemento indirecto. *Le duele la cabeza a Juan, Le sacaron la muela del juicio a Juan, Le examinaron los dientes al caballo, Le rompieron la pata a la mesa* (posesión inalienable); *le comí la torta a Juan, le rayé el disco a María, le ensucié el libro a Pedro* (posesión alienable) De aquí llega a la conclusión de que el clítico simplemente proporciona al verbo un papel temático de poseedor y que la inalienabilidad es el resultado de la relación que media entre el objeto directo y el objeto indirecto en el mundo real.

<sup>33</sup> Esta diferencia la explica acertadamente Héctor Campos (24.3.3) usando otro ejemplo: Kiko le vendió el coche a Maggie. La primera interpretación es que Maggie compró el coche a Kiko, o sea es un dativo de recepción, la segunda interpretación: Kiko vendió el coche a beneficio de Maggie, como un favor. (dativo de interés), la tercera interpretación es: el coche puede no ser de Maggie, que le encargó a Kiko vender el coche que no es suyo (dativo de separación), y la última es: el coche es de Maggie. (dativo de posesión)

b. El premio (le) fue concedido a Almodóvar.

a. Maggie le cocinó el pastel a Gabriela. (CInd2)

b. \*El pastel le fue cocinado a Gabriela.

(e) Los verbos del primer grupo forman oraciones raras o se siente que falta algo si se omite el complemento indirecto, si no se ha sobrentendido el beneficiario, pero para los del segundo grupo son aceptables las oraciones sin complemento indirecto.

a. ??Pablo dio su bicicleta. (CInd1)

b. Guillermo preparó una torta. (CInd2)

De lo que hemos visto aquí, podemos volver a insistir en que el sentido de los verbos se refleja en la sintaxis.

(Continuará.)





# UN ESTUDIO SOBRE “EL MANIFIESTO ANTIARTÍSTICO CATALÁN” - EL PENSAMIENTO ARTÍSTICO DE DALÍ -

Chieko Uchida

## Introducción

En abril de 1928, “El Manifiesto Antiartístico Catalán” se publicó en una revista granadina titulada *Gallo*. Federico García Lorca tomó la iniciativa y la fundó con sus compañeros para animar a los granadinos. Este “Manifiesto Antiartístico Catalán” es una versión traducida. La versión original de éste se publicó en catalán y se llamó “Manifest Groc” (en castellano, “Manifiesto Amarillo”). Fue redactado por Salvador Dalí, Sebastià Gasch<sup>1</sup> y Lluís Montanyà<sup>2</sup> y apareció por primera vez en marzo de 1928, en Barcelona.

El fin del Manifiesto, según sus palabras, era denunciar el estado de putrefacción de la cultura catalana y prevenir a los intelectuales catalanes y también a los jóvenes contra tal estado, ya que éstos no estaban contaminados todavía de la cultura catalana de aquel tiempo. Lorca lo insertó en *Gallo* no porque quisiera presentarlo a los granadinos como “una advertencia a los intelectuales catalanes”, sino porque tenía intención de que los granadinos mismos tuvieran conciencia del estado de crisis en la cultura de Granada. Hay una diferencia en el texto de estas dos versiones : En la versión original aparece el nombre de Lorca en la lista de “los grandes artistas de hoy” entre Jean Cocteau y Strawinsky, pero en la versión castellana no aparece.

Picasso, Gris, Ozenfant, Chirico, Joan Miró, Lipchitz, Brancusi, Arp, Le Corbusier, Reverdy, Tristan Tzara, Paul Eluard, Louis Aragon, Robert Desnos, Jean Cocteau, Strawinsky, Maritain, Raynal, Zervos, André Breton, etc., etc.<sup>3</sup>

Algunos libros acerca de Dalí o Lorca dicen que Lorca lo borró, pero no se explica la razón de haber suprimido su nombre<sup>4</sup>.

Además de esto, hay otra cosa extraña. En la tarjeta postal que escribieron juntos Dalí y Lorca a Gasch, que lleva la fecha del 16 de julio de 1927, Lorca dijo del Manifiesto lo siguiente :

Querido amigo : Seguimos en el trabajo del manifiesto. Es, desde luego, tarea difícilísima que hay que salvar a fuerza de agudeza y fe. Un abrazo muy cariñoso de Federico.<sup>5</sup>

Es decir, aunque Lorca colaboró en esta fase inicial de la redacción del Manifiesto, en el verano de 1927,

---

<sup>1</sup> Sebastià Gasch i Carreras (1897-1980) : Nació en Barcelona. Fue crítico de arte, periodista y escritor. Tenía muchos amigos íntimos entre los vanguardistas catalanes. Fue miembro de la redacción de *L' Amic de les arts*.

<sup>2</sup> Lluís Montanyà i Angelet (1903-1985) : Crítico literario barcelonés. Colaboró en varios periódicos y revistas. También fue redactor de *L' Amic de les arts*.

<sup>3</sup> En las primeras páginas no numeradas de la revista *Gallo : revista de poesia*, número 2.

<sup>4</sup> Ian Gibson dice en su libro *Federico García Lorca : a life* que Lorca decidió quitar su nombre. Meredith Etherington-Smith dice en *Dalí* que cuando Lorca tradujo y publicó el Manifiesto en *Gallo*, quitó su nombre de la lista.

<sup>5</sup> Federico García Lorca, *Epistolario Completo*, p.492



ya no aparecía como firmante cuando se publicó en marzo de 1928, ya que había quitado su nombre del texto al preparar la versión castellana.

En este estudio, lo primero que quiero hacer es analizar el texto del Manifiesto para conocer las ideas artísticas de Dalí de esa época. Después quiero reflexionar acerca de la razón de la supresión del nombre de Lorca. Para aclarar estos puntos, utilizaré principalmente las cartas de Dalí y de sus amigos.

## 1. Análisis del texto

### 1.1. Influencia de los movimientos artísticos

El Manifiesto se publicó en la primavera de 1928, poco antes de entrar Dalí en el Grupo Surrealista. Juzgando por el tiempo de la publicación, es muy natural pensar que aparezcan muchas influencias surrealistas en el texto del Manifiesto. Pero podemos ver intensas influencias de otros dos movimientos. Éstos son el Purismo y el Futurismo. Expongo, a continuación, cómo aparecen estas influencias en el texto.

#### 1.1.1. El Purismo

El Purismo es un movimiento artístico que apareció en la historia del arte en el año 1918. Sus creadores fueron A. Ozenfant y Janneret, que luego se llamaría Le Corbusier. Criticaron el Cubismo por haber caído en el subjetivismo y subrayaron que las pinturas deberían ser tan claras, puras, ordenadas y objetivas como la ciencia. En 1920, fundaron la revista *L'Esprit Nouveau*, de la que Dalí recibió gran influencia. Podemos saber cuánto le gustaba a Dalí esa revista por su ensayo *La vida secreta de Salvador Dalí*. En este libro Dalí dice que estaba suscrito a ella y que la llevaba consigo cuando salía a pasear.<sup>6</sup>

La influencia del Purismo se refleja en el texto del Manifiesto de la siguiente manera. En el primer párrafo hay una frase que dice lo siguiente :

La violenta hostilbilidad [sic], por el contrario, sitúa netamente los valores y las posiciones, y cre a un estado de espíritu higiénico.<sup>7</sup>

Al parecer, la expresión “un estado de espíritu higiénico” es de comprensión difícil. ¿Qué quiere decir?

Ellos decían que las pinturas deberían ser más puras. La palabra “pura” significa una situación que mantiene independencia y no se contamina con nada. Por eso, se puede interpretar la expresión “un estado de espíritu higiénico” como “un estado de espíritu que no recibe ninguna influencia de la cultura catalana de aquel tiempo”.

Hay otra expresión que tiene relación con el Purismo. Ésa está en el tercer párrafo.

PREVENIMOS de la infección a los aún no contagiados.  
Cuestión de estricta asepsia espiritual.<sup>8</sup>

En una carta de Dalí a Gasch, Dalí escribe sobre la asepsia. Dalí dice que la verdad, una respuesta sin

---

<sup>6</sup> Salvador Dalí, *La vida secreta de Salvador Dalí*, p.71

<sup>7</sup> Gallo : revista de poesía, número 2.

<sup>8</sup> *Ibid.*

error, un cuerpo hermoso, una substancia clara y lúcida son estados perfectamente asépticos.<sup>9</sup>

En la última parte del Manifiesto, en “los grandes artistas de hoy”, están los nombres de Ozenfant y Le Corbusier. Se observa la influencia del Purismo por estar sus nombres ahí.

También se ve la influencia del Purismo por las cartas. Alrededor de los años 1926 y 1927, Dalí y Lorca trataron muchas veces el tema de “la objetividad”. En una carta que Dalí escribió a Lorca a principios de junio de 1927, Dalí le exponía su pensamiento acerca del arte. Era una carta bastante larga que constaba de seis folios. En la cuarta hoja dice lo siguiente acerca de la objetividad :

Soy superficial y lo externo me encanta, porque lo externo al fin y al cabo es lo objetivo. Hoy lo objetivo poéticamente es para mí lo que me gusta más, y sólo en lo objetivo veo el estremecimiento de lo Etéreo.<sup>10</sup>

Como hemos visto, a Dalí le atrajo el Purismo y sobre todo la idea de “objetividad”. Esta idea ocupó una parte importante del pensamiento del Dalí joven. Esta palabra aparece en repetidas ocasiones en las cartas de Dalí.<sup>11</sup>

### 1.1.2. El Futurismo

El Futurismo nació con la publicación del “Manifiesto del Futurismo” que declaró F. T. Marinetti en el año 1909.<sup>12</sup> Este manifiesto es muy famoso por la frase “un automóvil rugiente que parece precipitarse contra la metralla, es más hermoso que la Victoria de Samotracia”.<sup>13</sup>

En su manifiesto Marinetti arremete contra los valores tradicionales, exaltando el dinamismo de la vida moderna, los mitos de la máquina y de la guerra y la violencia como afirmación de la individualidad.

Este pensamiento atrajo la simpatía de los jóvenes catalanes, quienes dijeron lo siguiente sobre el Futurismo :

El Maquinismo ha revolucionado el mundo.El Maquinismo ... antítesis del circunstancialmente indispensable futurismo ... ha verificado el cambio más profundo que ha conocido la humanidad.<sup>14</sup>

Después enumeran los frutos de la tecnología y las cosas nuevas que aparecieron a principios del siglo XX como objetos de admiración: el cine, el salón del automóvil, la aeronáutica, el desfile de maniqués, el autódromo, una gran ingeniería, unos magníficos transatlánticos, el gramófono, el aparato de fotografiar, etc. Y en el mismo párrafo también alaban el arte moderno : la música popular (el jazz y la danza actual), una arquitectura de hoy, la literatura moderna, los poetas modernos y el teatro moderno. Son cosas parecidas a las que canta Marinetti en su manifiesto y, en estas cosas, se observa la gran influencia del Futurismo.

También se puede conocer la influencia del futurismo en Dalí por la carta que le escribió a Lorca. Es la

---

<sup>9</sup> Meredith Etherington-Smith, *Dalí*, p.105.

<sup>10</sup> *Poesía. Revista ilustrada de información poética*, números 27-28, p.59.

<sup>11</sup> Se publicó en el periódico parisiense *Le Figaro*, el día 20 de febrero.

<sup>12</sup> F. T. Marinetti, “Manifiesto del Futurismo”, citado en *Manifiestos, proclamas y polémicas de la Vanguardia literaria hispanoamericana*, p.21.

<sup>13</sup> *Gallo*, número 2.

<sup>14</sup> *Gallo*, número 2.

misma carta que he citado en 1.1.1.

Yo pienso esto : ninguna época había conocido la perfección como la nuestra ; hasta el invento [de] las Máquinas no había habido cosas perfectas, y el hombre no había visto nunca nada tan bello ni poético como un motor niquelado. La máquina ha cambiado todo. La época actual respecto a las otras es MÁS distinta que la Grecia del Partenón a lo gótico. No hay más que pensar en los objetos mal hechos y feísimos anteriores a la mecánica. Estamos, pues, rodeados de una belleza perfecta inédita, motivadora de estados nuevos de poesía.<sup>15</sup>

Así, siguiendo al Futurismo, Dalí alabó las máquinas que empezaron a difundirse en el primer cuarto del siglo XX. Juzgando por su carta, Dalí debió de pensar que la ciencia influiría grandemente sobre el arte y los artistas nuevos deberían seguir la nueva corriente.

## **1.2. Denuncia**

Como he dicho en 1.1.2., en el Manifiesto se alaban los productos recién inventados y el arte nuevo. Pero también hay gente y cosas que pasan a ser objeto de reproches. Los autores las enumeran en el texto y dicen “denunciamos”. Aquí trataré sobre qué y a quién se ataca y también del por qué.

### **1.2.1. Las personas censuradas**

Hay dos nombres catalanes en la parte de denuncia. Son los nombres de Àngel Guimerà y Joan Maragall i Gorina. ¿Por qué se ataca a estos dos artistas?

Àngel Guimerà fue poeta y dramaturgo catalán. Luchó en el movimiento literario y político del catalanismo. Sus obras contenían valores tradicionales de Cataluña.

Joan Maragall i Gorina fue poeta, escritor y director del Diario de Barcelona, donde publicó gran número de artículos y ensayos. Ejerció una gran influencia en el movimiento catalanista de su período. En sus obras poéticas cantó el anhelo infinito y el amor a la vida.

Hay puntos en común entre estos dos artistas : Los dos tenían relación con el catalanismo y escribieron obras sentimentales. Puede ser extraño que los redactores del Manifiesto ataquen al catalanismo aun siendo catalanes. Pero cuando preparaban el Manifiesto, los redactores tenían un cierto sentido de crisis sobre la situación de Cataluña.

En Cataluña, había un movimiento artístico que se llamó Modernismo. Es un movimiento que tuvo lugar a finales del siglo XIX y se compara frecuentemente con el Art Nouveau de Francia. El Modernismo y el Art Nouveau habían sido originales y nuevos a finales del siglo XIX, pero ya no eran modernos en el año 1928. Aunque aparecieron, uno tras otro, nuevos movimientos artísticos en París, Cataluña todavía estaba con los vestigios del Modernismo. Como los tres jóvenes tenían interés en las cosas reformadoras, probablemente no podían soportar la Cataluña encerrada en sí misma. Su objeto principal, al publicar el Manifiesto, fue hacer una advertencia a los catalanes. Por eso, atacaron a Guimerà y Maragall, que consideraron típicos artistas catalanes de aquel tiempo.

### **1.2.2. Las cosas censuradas**

---

<sup>15</sup> *Poesía. Revista ilustrada de información poética.*, p.58.

Referente al arte, se censuran el Orféo Català, la arquitectura de estilo, el arte decorativo, la poesía catalana actual, etc..

El Orféo Català era un grupo de música que se fundó en Barcelona en el año 1891. Según una nota de *The collected writing of Salvador Dalí*, era siempre el símbolo del nacionalismo catalán.<sup>16</sup>

En cuanto a la arquitectura de estilo y al arte decorativo, podemos recordar las obras de Gaudí y de Domènech.

Entre las obras representativas de la poesía catalana de aquel tiempo, destacan las de Guimerà y de Maragall.

Todas estas cosas se pueden considerar símbolos del Modernismo. Como he dicho en 1.2.1., los autores del Manifiesto tenían sentido de crisis de la cultura catalana de entonces y por esta razón censuraron dichas cosas.

Acercas de las actitudes mentales, se denuncian el miedo a los nuevos hechos y la falta absoluta de juventud de los jóvenes. Se denuncia también a los jóvenes que pretenden repetir la antigua pintura y a los jóvenes que pretenden imitar la antigua literatura. Podemos leer el pensamiento de los autores que consideran que los jóvenes deberían ser más vivos, activos, agresivos y nuevos.

## **2. La supresión del nombre de Lorca**

### **2.1. El enigma de la supresión del nombre de Lorca**

Como he dicho en la introducción, hay una diferencia entre la versión catalana y la castellana : La supresión del nombre de Lorca. Por lo general, se dice que el autor fue el mismo Lorca, pero no se ha hablado de la razón de la supresión. Lorca tampoco la aclaró. Pero hay claves para descifrar este enigma y están en las cartas que Lorca intercambió con Dalí y Gasch en aquellos tiempos. En este capítulo, reflexionaré acerca de la razón de la supresión del nombre de Lorca.

### **2.2. La actitud y el pensamiento de Lorca**

Hay unas cartas de Lorca a Gasch que hablan del Manifiesto, pero de éstas lo que podemos deducir es su actitud de apoyo al Manifiesto y nada más. Después de recibir la noticia de que la redacción del Manifiesto había sido terminada, a finales de marzo de 1928, Lorca le escribió lo siguiente :

Y ahora ¡un abrazo por el manifiesto! *Gallo* se adhiere en el segundo número y haremos un trabajo comentándolo.<sup>17</sup>

Y también, cuando el segundo número de *Gallo* estaba punto de salir, en abril de 1928, Lorca se refirió al Manifiesto :

En este número reproducimos íntegro el manifiesto y Joaquín Amigo Aguado, uno de los jóvenes de más valía de Granada y de más entusiasmo y pureza, lo comenta con un elogio a vosotros tres.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Salvador Dalí, *The collected writing of Salvador Dalí*, p.388.

<sup>17</sup> Federico García Lorca, *op.cit.*, p.551.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.559.

Al buscar la causa de la supresión, dichas cartas no nos parece que sean útiles. Pero hay una carta que debería ser la clave para solucionar este problema. En esta carta Dalí habla de lo que debería ser el arte y reflexiona acerca del arte de Lorca.

Comparando el arte viejo y el actual, Dalí dice lo siguiente :

La época de los trovadores era la canción para cantar con mandolina. Hoy tiene que ser la canción para cantar con jazz y para ser oída con el mejor de los instrumentos : El Fonógrafo.<sup>19</sup>

Acerca de la poesía de Lorca, Dalí dice lo siguiente :

Tus canciones son Granada sin tranvías, sin aviones aún ; son una Granada antigua con elementos naturales, lejos de hoy, puramente populares y constantes. Constantes, eso me dirás, pero eso constante, eterno que decís vosotros, toma en cada época un sabor que preferimos los que vivimos en nuevas maneras de las mismas constantes.<sup>20</sup>

Así, Dalí escribió su pensamiento apasionadamente. Aunque pensaba que las canciones de Lorca no eran aptas para su época, Dalí creía que Lorca podría cambiar el estilo y entender su pensamiento. En la última parte de esta carta, Dalí suavizó el tono y le dijo :

Tú, de todas maneras, cogerás mi intención, porque eres capaz de coger mis ideas aun de lo más confuso y tonto que se me pueda ocurrir.<sup>21</sup>

Después de leer Lorca esta carta, se encontró con Dalí en Barcelona y pasaron juntos el verano en Cadaqués y en Figueras. Los investigadores de Dalí llaman a los años 1925-1927 “La Época de Lorca” y dicen que el verano de 1927 es la cima de la amistad entre ellos. Después de pasar las vacaciones con Dalí, Lorca volvió a Granada y recibió el número 16 de *L' Amic de les Arts* en que se publicó una prosa de Dalí, “Sant Sebastia”<sup>22</sup>. Lorca se emocionó mucho y escribió entusiasmado a Gasch.

¡Qué admirable ‘San Sebastián’ de Dalí! Es uno de los más intensos poemas que pueden leerse. En este muchacho está, a mi juicio, la mayor gloria de la Cataluña eterna.<sup>23</sup>

A Lorca le embelesaba el talento de Dalí, pero Dalí estaba cambiando poco a poco. Ya no era el Dalí con el que Lorca había pasado el verano de 1927. Dalí empezó a mirar hacia París, hacia su propio futuro.

### 2.3. El rompimiento y la supresión del nombre

El pensamiento de Dalí iría cada vez más hacia el extremo. En la carta de octubre de ese mismo año, Dalí escribió a Lorca fuertemente :

Evasión de lo acostumbrado, de la realidad anti-real y convencional a que nos ha acostumbrado

---

<sup>19</sup> *Poesía. Revista ilustrada de información poética*, números 27-28, p.60.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.59.

<sup>22</sup> Se publicó en pp. 52-54.

<sup>23</sup> Federico García Lorca, *op.cit.*, p.508.

el arte puerco; odio casi todo lo de los museos. Tengo una rabia gorda contra todo lo que he pintado hasta ayer.<sup>24</sup>

Y en la carta de noviembre del mismo año, al enviar unas cosas a Lorca para poner en *Gallo*, le dijo lo siguiente :

Te mando mi 'poema' con fotos para *Gallo*. Es preciso cuidarlo mucho tipográficamente, siguiendo mis indicaciones. (...) Te ruego no publicuéis nada mío que yo no lo sepa; cada vez soy más exigente y no puedo resistir lo hecho antes de ayer.<sup>25</sup>

El poema al que Dalí alude aquí es "Sant Sebastià". Éste se publicó en el primer número de *Gallo* con el título "San Sebastián"<sup>26</sup>. Aunque todos alabaron el poema, Dalí mostró disgusto no solamente por su poema, sino también por la revista. Tal vez Dalí sintió algo viejo o sentimental en su poema y en *Gallo*, pero nadie, excepto Lorca, pudo entender su cambio.

Después de salir el primer número de *Gallo*, Gasch escribió a Lorca lo siguiente:

No puedo concebir la actitud de Dalí frente a *Gallo*. No sé qué quiere más. La presentación es noble, plástica, clara y el contenido excelente. No adivino a comprender por qué no le gusta. En cuanto al *San Sebastián*, releído ahora en castellano, me parece de lo mejor que ha hecho Dalí.<sup>27</sup>

Como contestación a esta carta, Lorca escribió lo siguiente :

A Dalí le ha parecido *Gallo* malísimamente y dice que su 'San Sebastián' es horroroso. Esto ya lo sabía yo. Su carta es deliciosa y nos hemos muerto de risa por las gansadas que tiene. Pero no tiene razón en absoluto. Es injusto. Y es irrazonable. No se puede llevar un criterio plástico a un arte literario. En esto es admirable, pero está equivocadísimo.<sup>28</sup>

Como Lorca había recibido las cartas de Dalí, ya sabía cómo pensaba Dalí sobre arte. Pero aun sabiéndolo, Lorca no pudo estar de acuerdo con su pensamiento. Y para declararse contra ese pensamiento, pienso que quitó su nombre de la lista.

## Conclusión

Los artistas suelen buscar algo nuevo para crear sus obras, pero la velocidad de buscar la novedad es diferente. En el caso de Dalí y Lorca, Dalí la buscaba más rápido y con más anhelo que Lorca. Como he dicho en el capítulo 1, Dalí se entregó a los movimientos vanguardistas y trató de eliminar lo acostumbrado. Por otro lado, Lorca no tenía intención de eliminar lo tradicional, cosa que Dalí expresó magistralmente con su metáfora "Tus canciones son Granada sin tranvías".<sup>29</sup>

Después de presentar este Manifiesto, Dalí se incorporó al Surrealismo, pero Lorca nunca participó en

---

<sup>24</sup> *Poesía. Revista ilustrada de información poética*, números 27-28, p.67.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.74.

<sup>26</sup> Se publicó en las pp. 9-12.

<sup>27</sup> Antonina Rodrigo, *García Lorca en Cataluña*, p.247.

<sup>28</sup> Federico García Lorca, *op.cit.*, p.557.

<sup>29</sup> *Poesía. Revista ilustrada de información poética*, números 27-28, p.59.

este movimiento ni se consideró él mismo como surrealista, aunque se cree que algunas de sus obras tienen carácter surrealista. Con estas cosas, pienso que este Manifiesto es el punto de bifurcación entre Dalí y Lorca y la actitud de Lorca de quitar su nombre del texto es símbolo de la separación de los dos amigos.

### Bibliografía

- Dalí, Salvador : *The collected writing of Salvador Dalí*, Finkelstein, Haim, (eds. y trad.), Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- : *La vida secreta de Salvador Dalí*, Barcelona, Empuries, 1994.
- Dalí, Salvador, Gasch, Sebastià y Montanyà, Lluís : “Manifiesto Groc” en *L’Amic de les arts*, Sabadell, Ausa, 1990.
- Etherington-Smith, Meredith : *Dalí*, Nonaka, Kuniko (trad.), Tokio, Bungei Shunju, 1998.
- García Lorca, Federico : *Epistolario Completo*, A. Andrew, Anderson y Maurer, Christopher (eds.), Madrid, Cátedra, 1997.
- : *Gallo : revista de poesía*, Granada, Comares, 1989.
- Gibson, Ian : *Federico García Lorca : a life*, New York, Pantheon books, 1989.
- Marinetti, F. T. : “Manifiesto del Futurismo” en *Manifiestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1988, pp. 21-23.
- Rodrigo, Antonina : *García Lorca en Cataluña*, Barcelona, Planeta, 1975.
- Sánchez Vidal, Agustín : *Buñuel, Lorca, Dalí : el enigma sin fin*, Barcelona, Planeta, 1975.
- Santos Torroella, Rafael, : *Dalí. Época de Madrid*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1994.
- : *Dalí residente*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1992.
- Poesía. Revista ilustrada de información poética* N° 27-28, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987.







# VISION SOBRE LA HISTORIA DE UN INDÍGENA DEL SIGLO XVII NOVOHISPANO: LAS *DIFERENTES* *HISTORIAS ORIGINALES* DE CHIMALPAHIN

YUKITAKA INOUE

## Introducción

Las obras de Domingo Francisco de San Antón Muñón Chimalpahin Cuauhtlehuanitzin son, sin lugar a dudas, de grandísima importancia para la historia prehispánica del Centro de México. Se lo califica a este cronista como uno que dejó escrita la tradición histórica de su región, la de Chalco, situada en el sur de la Cuenca de México (Baudot 1979: 30; León-Portilla 1984: 30).

A pesar de esto y de varias ediciones publicadas hasta ahora, se ha hecho poco análisis acerca de su visión propia sobre la historia prehispánica.<sup>1</sup> Evidentemente, nadie puede negar la importancia de las llamadas fuentes nahuas para nuestro conocimiento de la época anterior a la Conquista.<sup>2</sup> Sin embargo, es indispensable la revisión de esas “fuentes” a partir de la época en que se elaboraron: esto es, como productos, antes que nada, de la realidad colonial. De esta manera, creemos, en primer lugar, da pie para resolver el problema interpretativo de las fuentes, que en el estudio de las sociedades prehispánicas ha causado conclusiones variadas o hasta opuestas. Segundo, servirá para el estudio sobre la formación de las identidades de la élite indígena en la época colonial, que todavía está por investigar. Con tal propósito, en este artículo trataremos de penetrar la visión de Chimalpahin sobre la historia a base del análisis de su obra más conocida: las Diferentes historias originales.

## 1. Vida y obras de Chimalpahin

Chimalpahin nació en Tzacualtitlan Tenanco (Lámina 1), una de las ciudades principales de la región de Chalco (Chimalpahin 1998, II, 248). Su padre se llamó Juan Agustín Ixpintzin y su madre, María Jerónima Xiuhtoztzin, ambos descendientes de los tlatoque<sup>3</sup> de esta ciudad. Nuestro cronista perteneció así al grupo noble de esa región, pero es de notar que un abuelo suyo fue cuauhpilli<sup>4</sup> y el título de Tlailótlac tecuhtli –el de los tlatoque de dicha ciudad– no lo heredó su tatarabuelo sino el hermano de éste y sus descendientes. Por tanto, Chimalpahin no era descendiente directo de la casa real, sino más bien se encontraba al margen de la nobleza chalca.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Esto, especialmente en comparación con otros cronistas de estirpe indígena como Alvarado Tezozómoc y Alva Ixtlilxóchitl.

<sup>2</sup> Para la definición de las “fuentes nahuas”, véase Navarrete 1998: 226 .

<sup>3</sup> En singular se dice *tlatoani* (“el que habla o manda”) e indica el “rey” o “señor” de un *altépetl* (pl. *altepeme*) “ciudad-estado”.

<sup>4</sup> Véase nota 25.

<sup>5</sup> Al respecto, Shroeder dice: “La posición general de Chimalpahin y sus padres parecería estar localizada más allá de los límites del grupo noble de Amaquemecan”(Schroeder 1994: 36-37).

LÁMINA I: Mapa (Cuenca de México y sus alrededores)

En su niñez se trasladó a la Ciudad de México. Desde los quince años de edad hasta sus últimos días, permaneció en la iglesia de San Antonio Abad, situada en el extremo sur de la capital novohispana. No sabemos el cargo que tenía allí: según algunos era fiscal y según otros, donado (Chimalpahin 1983: 19-20; Schroeder 1994: 41-42). En su propia obra menciona a su montatzin o suegro, Rodrigo de Rosas Xohecatzin, por lo cual parece haber contraído por lo menos un matrimonio (Chimalpahin 1983: 20).<sup>6</sup> Estando en San Antonio Abad, quizá en 1606 o un poco más tarde, empezó a redactar una serie de escritos históricos en náhuatl. Siguió escribiéndolos hasta la década de 1630. Sabemos poco de sus últimos días y, según Boban, murió en 1660 (Chimalpahin 1983: 17 ; Schroeder 1994: 41).

CUADRO 1: Contenido y fecha de redacción de las *Diferentes historias originales*.

	(Contenido principal)	(Año de redacción)
<i>1ª relación</i>	Discusión sobre Dios; creación del mundo	Después de 1606
<i>2ª relación</i>	Comparación de los calendarios nahua y europeo; vida de Jesucristo; cuatro partes del mundo	Después de 1606
<i>Memorial breve...</i>	Historia desde 670 hasta 1299; llegada de los mexicas al Centro de México	ca. 1631
<i>3ª relación</i>	Migración e historia de los mexicas y los grupos chalcas desde 1063 hasta 1519	Después de 1606 y antes de 1629
<i>4ª relación</i>	El origen e historia de varios grupos indígenas desde 50 hasta 1241	?

<sup>6</sup> Parecería imposible, en este caso, haber sido donado, pero Romero Galván explica que pudo hacerse donado si hubiera enviudado joven.

5ª relación	Historia de la región chalca desde 1269 hasta 1334	?
6ª relación	Historia desde 1252 hasta 1520 (excepto la conquista española)	ca. 1612-1613
7ª relación	Historia desde 1272 hasta 1591	ca. 1629
8ª relación	Genealogías de la nobleza chalca y de la casa real de Castilla	ca. 1620

Además de ser autor de las Diferentes historias originales y otras obras como el Diario<sup>7</sup>, se le conoce como traductor al náhuatl de la Historia de la Conquista de México de López de Gómara, y como copista de obras como: la Crónica mexicáyotl de Alvarado Tezozómoc y el Ejercicio cotidiano de Sahagún (Chimalpahin 1983: 31-42; Chimalpahin 1997b).<sup>8</sup>

El material para nuestro análisis será las Diferentes historias originales, también conocidas como Relaciones. Esta obra consta de ocho relaciones (denominadas de la Primera a la Octava relación), más un Memorial breve acerca de la fundación de la ciudad de Colhuacan. La mayor parte está escrita en náhuatl en forma de anales<sup>9</sup> y principalmente trata la historia del Centro de México antes y después de la Conquista (Cuadro 1).

## 2. Esquema de la historia de Chimalpahin

### 2.1. Creación del mundo

En la Primera relación Chimalpahin relata, de la siguiente manera, la creación del universo (Chimalpahin 1998: II, 38-48):

El lunes, Dios habló por primera vez y creó el cielo y la tierra. El cronista anota que en el Cuarto Concilio Lateranense se definió que, al crearse el cielo, Dios creó también a los ángeles. El martes, dio órdenes al agua e hizo los mares. Mandó, el miércoles, a la tierra que hiciera nacer todas las plantas vegetales. El jueves, creó el sol, la luna y las estrellas. El viernes, hizo nacer a los peces y las aves. Chimalpahin agrega que, como hay semejanzas entre estas dos clases de criaturas, algunos autores como San Agustín han opinado que los dos tipos de seres fueron apropiadamente creados en este mismo día. El sábado, Dios creó a los animales que viven sobre la tierra, y finalmente, al hombre. De la creación de éste, nuestro cronista argumenta y explica cómo fue hecho el hombre a figura semejante del mismo Dios, citando a los teólogos como Tomás de Aquino.

Obviamente, todo este relato de la creación es el del Génesis del Antiguo Testamento, aunque no habla nada del séptimo día, el domingo, cuando descansó el Creador. Tampoco menciona al destierro del paraíso de Adán y Eva, aunque escribe que ellos son el origen de todos los hombres; esto lo repite en otras relaciones

<sup>7</sup> El *Diario* (Chimalpahin 1965: 37-146) narra los acontecimientos contemporáneos (1589-1615) de Chimalpahin. Precisamente por ello se lo ha llamado con este nombre. Ahora existe una nueva edición de esta obra, que todavía no había sido publicada en el momento de la redacción de este artículo (Chimalpahin 2001).

<sup>8</sup> Está por investigar el papel de copista y/o autor de Chimalpahin acerca de estos escritos, que se han considerado tradicionalmente como “copias” (Chimalpahin 1997b: I, 8).

<sup>9</sup> *Xiuhámatl* “libro de años” en náhuatl. Para los géneros literarios, véase Baudot 1979: 55-56; Baudot y Todorov 1990: 454-456.

(Ibid.: I, 312, II, 230).<sup>10</sup>

## 2.2. Importancia de Dios

En la Primera relación el autor argumenta también la importancia de Dios (Chimalpahin 1998, I, 30-36). Sostiene que los antiguos europeos, a pesar de ser gentiles, reconocían la existencia del Dios único y absoluto, principio de todas las cosas. Por ello, cita no solamente autores cristianos sino también los gentiles griegos como Platón y Sófocles, e insiste que es justo empezar a escribir un libro con el discurso sobre Dios. Por tanto, declara que “también yo debo comenzar con nuestro señor Dios” (Ibid.: I, 36).<sup>11</sup>

Chimalpahin empieza la Segunda relación diciendo: “† Jhs. Aquí comienza un viejo libro de anales mexica, que compusieron los antiguos chichimecas [...]” (Ibid.: I, 56). Pero, en contra de lo que esperaríamos, esos “antiguos chichimecas” no aparecen en los sucesos de los primeros 50 años. Los primeros tres años no tienen sino solo los nombres del calendario prehispánico: años de 1-conejo, 2-caña y 3-pedernal. Entre éstos, en el de 2-caña, dice que ocurrió por vez primera la atadura de años (toxiuhmolpilia).<sup>12</sup> Después, en el de 4-casa, se encuentra el número “1” que indica el año correspondiente del calendario occidental. La larga descripción para este año es sobre el nacimiento de Jesucristo, escrita en ambos idiomas español y náhuatl (Ibid.: I, 58-62). Y después del año de 10-casa (33d.C.) en que ocurrió su muerte, el escenario pasa, por fin, al continente americano (Ibid.: I, 62-64).

En 1-conejo (50d.C.), los teochichimecas llegan a un lugar llamado Teoculhuacan- Aztlan<sup>13</sup>, aunque Chimalpahin dice que no se sabe de dónde vinieron (Ibid.: I, 64). Es la única mención de los habitantes del Nuevo Mundo y la narración pasa rápidamente a la descripción de las cuatro partes del mundo: Europa, Asia, África y el Nuevo Mundo.<sup>14</sup>

Todo lo anterior indica que Chimalpahin, antes de comenzar a escribir la historia indígena prehispánica, reconoció el esquema histórico de la cristiandad. Es decir, el autor consideró que era preciso que la historia antigua indígena empezara con la creación del mundo por Dios y la vida de Jesucristo. Por ende, los supuestos lectores eran cristianos: de hecho, llama la atención del lector, diciéndole “tú, que eres cristiano” (Ibid.: I, 306).

## 2.3. Divina Providencia

El esquema histórico que acabamos de precisar afecta ciertamente a su narración de los sucesos prehispánicos. Para el año de 1-conejo (50d.C.), cuando llegan los teochichimecas al Nuevo Mundo, dice que

---

<sup>10</sup> Castillo Ferreras (Chimalpahin 1991: xxx-xxxiii) y Tena (1998: 356) han propuesto la reconstrucción del orden original de los folios de la *Primera relación*. Es muy probable que el último folio según sus propuestas (fol. 3v) tuviera continuaciones. De hecho, el subtítulo de la *Primera relación* dice: “Libro [de la creación] del cielo y de la tierra, y de nuestro primer padre Adán y de nuestra primera madre Eva” (Chimalpahin 1998: 28). Entonces, es lógico suponer que originalmente seguía el relato sobre Adán y Eva.

<sup>11</sup> La traducción castellana del texto original en náhuatl, excepto casos anotados, es nuestra. Las palabras o préstamos castellanos que aparecen en el texto original los pongo en cursiva, aunque hemos modernizado la ortografía.

<sup>12</sup> *Toxiuhmolpilia* significa “se atan nuestros años” y era la atadura del ciclo calendárico de 52 años con el siguiente; se celebraba la ceremonia del Fuego Nuevo.

<sup>13</sup> Según tradiciones prehispánicas, el lugar de origen aparece con diferentes nombres: Aztlan, Chicomoztoc, Culhuacan o Teoculhuacan, entre otros.

<sup>14</sup> Como observaremos abajo, este pasaje es una traducción casi literal del *Reportorio* de Enrico Martínez. La explicación de la cuarta parte o del Nuevo Mundo, no se conserva sino imperfectamente; la versión náhuatl de Chimalpahin parece haber sido casi idéntica a la de Martínez.

no se sabe por qué vinieron ellos, pero luego agrega: “tal vez solo por disposición de nuestro señor Dios vinieron” (Ibid.: I, 64). En la siguiente cita se ve más claramente cómo la historia indígena estaba regida por la Divina Providencia:

[...] ellos [los antiguos chichimecas] vinieron a morar aquí en estas tierras por disposición del *tloque nahuaque*, nuestro señor *Jesucristo*; es ciertamente por disposición suya. Por otra parte, es también cierto que, cuando vinieron ellos, el *diablo* tenía engañados a los dichos antiguos que fueron nuestros antepasados y abuelos. Por esta razón, no supieron quién era aquel por cuya disposición en realidad habían venido [...]. (Ibid.: I, 56)<sup>15</sup>

Basado en este marco providencial de la historia, Dios interviene en varios momentos de la historia prehispánica. La religión “gentílica” de los antiguos indios sería concebida como obra del diablo que les engañaba. Respecto de la rápida expansión territorial de los mexicas en el siglo XV, Tlacaelel<sup>16</sup> es nombrado como principal promotor de esta empresa, pero además dice Chimalpahin: “Todo fue también obra del *tlacatecōtl* Huitzilopochtli”<sup>17</sup> (Ibid.: II, 78-80). En cuanto al famoso proceso inquisitorial del cacique de Texcoco, don Carlos Ometochtzin, el cronista explica sin inquietudes la razón de su ejecución: “así se le comprobó que no había dejado de adorar a los *diablos*, los ídolos” (Ibid.: II, 198).

La continuación del relato de la llegada de los teochichimecas a Aztlan en 1-conejo (50d.C.), la encontramos en la *Cuarta relación*. Nuestro cronista sitúa su llegada como un evento que aconteció cuando hacía “5248 años desde que nuestro señor *Dios* creó el mundo”, “3006 años desde la inundación universal que se llama *diluvio*”, “801 años desde la fundación del gran *altépetl* Roma, que es el centro del mundo”, etc. (Ibid. II, 310). En la *Séptima relación* se insertan, en los relatos correspondientes de los años 1300 y 1400, los centenarios del nacimiento de Jesucristo (Ibid.: II, 28, 52). Efectivamente, estas inserciones sirven para situar los acontecimientos antiguos americanos dentro del transcurrir del tiempo de la cristiandad.

Además, Chimalpahin incluye ciertos acontecimientos del Viejo Mundo en la secuencia de los del Nuevo Mundo. Por ejemplo, después de narrar algunos acontecimientos en Texcoco y Huexotzinco, abruptamente dice:

En este mismo año de 5 pedernal, de 1484 años, el que se llamaba don Cristóbal Colón entró en la corte de los grandes tloque, don Fernando y doña Isabel, reyes de Castillan [...]. (Ibid.: II, 118)

Narra cómo Colón permaneció nueve años en España haciendo solicitudes y finalmente emprendió la navegación para llegar a las islas del Caribe. Después de esto, en seguida, vuelve a relatar la muerte de un *tlatoani* de Coatlichan, pueblo cercano de Texcoco.

Chimalpahin no solo inserta tales relatos europeos, sino también corrige la información indígena que no concuerda con el marco histórico judeo-cristiano. Veamos unos ejemplos: refiriéndose al cambio del idioma de que informan los indígenas, dice:

---

<sup>15</sup> *Tloque nahuaque* “el dueño del cerca y del junto” era uno de los epítetos del dios superior en tiempos prehispánicos. En la Colonia llegó a designar al Dios cristiano.

<sup>16</sup> Fue hijo del *tlatoani* mexica Huitzilfhuilitl, y *cihuacóatl* (el llamado “virrey”, contraparte del *tlatoani* según el concepto prehispánico de dualidad) en reinado de cuatro *tlatoque* mexicas. Jugó un papel muy importante en la expansión militar de Mexico-Tenochtitlan en el siglo XV.

<sup>17</sup> *Tlacatecōtl* quiere decir literalmente “hombre-búho”. Después de la Conquista este término fue usado para designar el diablo en lengua náhuatl. Véase Inoue 2000: 217.

Esta relación que nos dejaron los antiguos tlacochcalcas es muy difícil de creer. Es cierto que hubo confusión de lenguas, pero para el año en que dicen los antiguos que se les confundió la lengua habían transcurrido ya cientos de años desde la real confusión de lenguas, y así está escrito en el sagrado libro *cristiano*” (Ibid.: II, 14)

Niega además la fecha (1272) de la partida de los tlacochcalcas desde Tlapallan-Chicomoztoc, porque “no concuerda con la cuenta *cristiano* de años” (Ibid.: II, 20). Así, Chimalpahin trató de comprobar que la historia antigua de la Nueva España estaba bajo la Providencia Divina, igual que la europea.

### 3. Enrico Martínez y Chimalpahin

#### 3.1. El cosmos según Chimalpahin

Como hemos visto, el relato chimalpahino de la creación del mundo se basaba en el Antiguo Testamento. En un pasaje de este relato Chimalpahin dice que Dios, al crear el sol, la luna y las estrellas, colocó el sol “en el cuarto cielo”, que es “el cielo de enmedio para que pudiera iluminar todo”. Igualmente la luna la puso “en el primer cielo”, y las estrellas, “en el octavo cielo” (Chimalpahin 1998: I, 42).

Estas afirmaciones nos hacen recordar los varios cielos o pisos celestes en la cosmovisión tradicional mesoamericana. Conforme a ella, el universo se componía de tres partes: el tlalticpactli, superficie de la tierra donde viven los hombres; el ilhuícatl, cielo que está arriba de este mundo; y el mictlantli, inframundo adonde van los muertos. El cielo se dividía en trece partes –nueve pisos superiores y cuatro inferiores– y el inframundo, en nueve<sup>18</sup>. El cielo estaba sostenido por cuatro o cinco postes o árboles cósmicos, y sus ramas, su tronco y su raíz correspondían, respectivamente, a los pisos superiores celestes, a los inferiores celestes y el superficie de la tierra, y al inframundo (LÁMINA 2). Dentro de los trece pisos del cielo, el sol se encontraba en el tercero, la luna, en el primero, y las estrellas, en el segundo (CUADRO 2<sup>19</sup>).

CUADRO 2: Los 13 pisos celestes

Los pisos celestes (numerados desde abajo)	Características (nombre en náhuatl entre comillas)
13	Morada de <i>Ometéotl</i> ( <i>Omeyocan</i> )
12	Morada de <i>Ometéotl</i> ( <i>Omeyocan</i> )
11	Cielo rojo, donde viven los dioses
10	Cielo amarillo, donde viven los dioses
9	Cielo blanco, donde viven los dioses
8	Cielo de las tempestades
7	Cielo de color azul, que significa el día
6	Cielo de color verde o negro, que significa la noche
5	Cielo de los cometas
4	Cielo de Venus ( <i>Ilhuícatl huitztlan</i> )
3	Cielo del sol ( <i>Ilhuícatl tonatiuh</i> )

<sup>18</sup> Según Tena (1993: 50), los cuatro pisos inferiores del cielo, anteriormente considerados como partes de la tierra habitable, se incorporaron al cielo por los mexicas.

<sup>19</sup> Hay diferencias entre las fuentes, por lo que utilizamos aquí una versión generalizada por León-Portilla (1993: pp.114-118).

2	Cielo de las estrellas ( <i>Citlalco</i> )
1	Cielo de la luna, que sostiene las nubes ( <i>Ilhuicatl metztli</i> )

LÁMINA 2: El cosmos según la concepción mesoamericana (López Austin 1994: 20)

LÁMINA 3: El cosmos según la concepción medieval europea (de una publicación de 1538)

La referencia de nuestro cronista a varios cielos sobrepuestos, sin embargo, no es una variación ni aplicación de la cosmovisión prehispánica. Al referirse a varios cielos, Chimalpahin dice que su forma en conjunto es “como una cebolla grande, que se llama cebulas [cebollas]” (Ibid.: I, 50). De hecho, la imagen chimalpahina del cosmos es la del Medievo europeo, la cual, basado en las ideas de los pensadores clásicos, se generalizó en Europa después del siglo XII (Gurevich 1992: 83-84; Lámina 3).<sup>20</sup> Respecto de las fuentes de información del cronista, podemos precisar, por lo menos, una de ellas.

### 3.2. Reportorio de Enrico Martínez

Varios estudiosos han señalado que Chimalpahin utilizó, entre una de sus fuentes de información, el Reportorio de los tiempos, y historia natural desta Nueva España de Enrico Martínez.<sup>21</sup> Según ellos, la obra le valió a Chimalpahin para las Segunda, Tercera, Cuarta y *Séptima relaciones* (Chimalpahin 1983: 32-33, 35, 65 ; Chimalpahin 1997a: xlvi-xlvii ; Schroeder 1991: 136). Un ejemplo es el pasaje de la *Séptima relación* sobre Cristóbal Colón, que citamos arriba. Es una versión abreviada de la de la *Tercera relación* y Castillo Ferreras señala que es el capítulo 26 del tratado segundo del *Reportorio* de Martínez que Chimalpahin utilizó

<sup>20</sup> En la *Historia natural y moral de las Indias*, publicada en 1590, José de Acosta argumenta la redondez del cielo, basándose en tal visión del cosmos (Acosta 1962: 15-23).

<sup>21</sup> Enrico Martínez o Heinrich Martin nació en Hamburgo entre 1550 y 1560. Después de pasar a España y viajar por varias partes de Europa, pasó en 1589 a Nueva España, donde tuvo su imprenta. Fue cosmógrafo real e intérprete del Santo Oficio de la Inquisición y murió en 1632 (Martínez 1991: 10; Maza 1991: 17-26).



como fuente de información de la vida del navegante genovés.

La descripción de las cuatro partes del mundo de la Segunda relación también está basada en la obra de Martínez (Chimalpahin 1998: I, 64-70 ; Martínez 1991: 200-202). La diferencia entre la versión de Martínez y la de Chimalpahin son solamente unas palabras explicativas agregadas en la segunda: dice “Adán” al referirse al “primer hombre” y pone el nombre de “Jerusalén” al mencionar “Tierra Santa”. Son palabras adicionales de Chimalpahin para mejor comprensión de sus lectores de habla náhuatl y el pasaje en conjunto puede considerarse básicamente una traducción literal al náhuatl.<sup>22</sup>

Chimalpahin refiere al autor alemán en su Cuarta relación, donde habla del origen de los pueblos indígenas (Chimalpahin 1998: I, 308-310). Se trata de “un sabio, o conocedor de todas partes del mundo, que se llama Henrico Martínez, nahuatlato de la Inquisición en México”, quien dice que conoció un lugar llamado Curlandia bajo el dominio del rey de Polonia y que sus habitantes eran muy parecidos a los indios de Nueva España.

CUADRO 3: *Reportorio de los tiempos, y historia natural desta Nueva España* de Enrico Martínez

	(Contenido)
Tratado I	Concepción física del universo; signos del zodiaco; los cielos; lunario y pronóstico (1606-1620); eclipses solares y lunares (1606-1615)
Tratado II	La Tierra; historia mexicana; vida de Colón; conquista española; gobernantes novohispanos
Tratado III	Geografía y clima de la Nueva España; influencia celeste sobre la Tierra
Tratado IV	Influencia celeste en la enfermedad; horas de aparición lunar
Tratado V	Magna conjunción de Júpiter y Saturno; su influencia sobre la Tierra; predicción de la caída del imperio turco
Apéndice	Acontecimientos en la Nueva España, Castilla y otras partes del mundo (1520-1590)

El *Reportorio* fue publicado en la imprenta del mismo autor en la Ciudad de México y se compone de 5 tratados y un apéndice (CUADRO 3). La imagen del cosmos descrita en el primer tratado concuerda con la de Chimalpahin (Martínez 1991: 45-47, 59-83).<sup>23</sup> En 1606, el año de la publicación del *Reportorio*, ya habían transcurrido varias décadas desde la publicación de *De revolutionibus orbium coelestium* (1543) de Copérnico. Sin embargo, se tuvo que esperar a Kepler, contemporáneo a Martínez, para que completara la teoría copernicana; y el sistema copernicano no se difundió ampliamente sino hasta Galileo, unos decenios más tarde (Garin 2000: 218-219; Martínez 1991: 13; Maza 1991: 75).

Lo importante es el hecho de que Chimalpahin, además del pasaje de la *Cuarta relación* sobre el origen de los indios, utilizó la obra de Martínez en la *Primera relación*, que es donde presenta el marco general de su obra. En otros términos, Chimalpahin, al basarse en el marco providencial de la historia, también adoptó la noción europea del cosmos.

<sup>22</sup> Por consiguiente, es muy probable que las líneas faltantes de la descripción sobre el Nuevo Mundo fueran casi idénticas a la versión de Martínez.

<sup>23</sup> Sin embargo, Chimalpahin ignora la propuesta de Martínez de que sería más lógico suponer dos cielos más sobre el octavo.

## 4. SU IDENTIDAD

### 4.1. Identidad chalca

Se le ha considerado a Chimalpahin como un cronista indígena “de la región de Chalco”, esto es, de identidad chalca. De hecho, sacó considerable cantidad de información de sus fuentes chalcas. Por ejemplo, declara en su Octava relación:

Y quien quiera seas tú, lector, que leerás este libro pintado de la antigua relación de la ciudad de Tzacualtitlan Tenanco –como se certificará en verdad de dónde saqué y reuní enteramente toda la antigua tradición, la que ahora aquí pongo por completo, la reúno, la ordeno y la renuevo, según sea conveniente– sabe, que son cinco los antiguos libros pintados compuestos hace mucho por los ancianos, los que fueron auténticos príncipes de aquí, de Tzacualtitlan Tenanco Chiconcóhuac.” (Chimalpahin 1983: 110-111).<sup>24</sup>

En diferentes pasajes de su obra, donde tratan de los varios grupos de la Cuenca de México, nuestro cronista llama a los indígenas de Chalco “nosotros” o “nuestros abuelos” (Ibid. 1998: I, 264; II, 26, 96). Pero sería precipitado decir, con estas expresiones suyas, que fuera un hombre con identidad plenamente chalca. Si hubiera escrito la historia de Chalco como un cronista chalca, cabría preguntarse por qué dejó tantas descripciones detalladas de otras ciudades de la Cuenca, que se encuentran en el resto de su obra. ¿No hubiera bastado con unas referencias a los acontecimientos de esas ciudades solo en relación directa con la región de Chalco?

Una lectura cuidadosa de sus Diferentes historias originales revela que Chimalpahin no solamente estaba consciente de la distinción de los grupos indígenas como los “mexicas” y los “chalcas”, sino también de la de los “nobles” y los “macehuales”. Veamos, entonces, su opinión sobre los mestizos y la nobleza indígena.

### 4.2. Nobles y macehuales

En términos generales, Chimalpahin tiene una mirada escéptica respecto de los mestizos. Dice:

En cuanto a estos *mestizos* [que fueron gobernadores de los pueblos], no sabemos el linaje que tenían sus ancestros *españoles*, si sus abuelos y abuelas eran nobles o plebeyos allá en *España* [...]. (Ibid.: II, 228)

Su crítica es especialmente severa contra los siguientes mestizos:

[...] hay *mestizos* y *mestizas* que nacieron de la gente de aquí en concubinato, que son hijos bastardos. Y los *mestizos* y *mestizas* dignos de estima reconocen ser nuestros descendientes. Pero otros *mestizos* y *mestizas*, gente sin reflexión, no quieren reconocer nuestra sangre, que sí la tienen de alguna manera, y pretenden hacerse pasar por *español*, despreciándonos y burlándose de nosotros, como hacen algunos *españoles*. (Ibid.: II, 230)

Para Chimalpahin, tanto los indios como los españoles eran todos hombres igualmente creados por Dios.

---

<sup>24</sup> La traducción de esta cita es de Romero Galván.

Afirma que los indios son descendientes de Adán y de Noé, aunque se desconoce de cuál de los tres hijos de éste descienden (Ibid.: I, 312). Además, escribe que la nobleza indígena era, igual que la europea, gente escogida 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 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 pertenecen a tres [razas diferentes]. (Ibid.: II, 230)

Chimalpahin anota el origen de cada personaje tanto en la detallada descripción de los gobernantes mexicas como en otros pasajes referentes a los gobernantes de cada *altépetl*. Distingue el *tlatoani* del *cuauhtlatoani*, el *tlatocapilli* del *cuauhpilli*, y sobrepone “don” o “doña” al nombre de las personas nobles de nacimiento.<sup>25</sup>

En cuanto a los descendientes de Moctezuma Xocóyotl (Moctezuma II), comenta:

Y qué bien que reconocen la honra terrenal los tres hijos del *huey tlatoani* Moteuczomatzin Xocóyotl: *don* Pedro Tlacahuepan, *doña* Isabel y *doña* Leonor [...]. Algunos *españoles* se mofan al oír el nombre de Moteuczomatzin, pero si nuestro señor *Dios*, que todo lo puede, los hubiera hecho nacer de él, se honrarían del nombre de Moteuczomatzin. Mas en realidad no descienden de él, y por eso desprecian y escupen a su nombre y la honra terrenal.” (Ibid.: II, 230)

De esta manera, Chimalpahin muestra su actitud rigurosa para la distinción de los nobles y los macehuales. No solamente aprecia la nobleza chalca sino también lo hace con la de otros *altepeme*. Como lo señala Schroeder (1994: 41), esta actitud de Chimalpahin podría derivar de su circunstancia familiar, que se encontraba en el margen, o hasta fuera, de la nobleza chalca. Lo que nos importa aquí, de todas maneras, es el mismo hecho de que él reconoce la nobleza indígena en conjunto y la distingue estrictamente de los macehuales. Por lo tanto, los protagonistas de su obra eran, más que sus ancestros chalcas, los nobles indígenas, a los que se sentía pertenecer.

## A modo de conclusión

De nuestra lectura de las *Diferentes historias originales* podemos reconocer la otra cara de Chimalpahin. Resulta insuficiente apreciarlo simplemente como un cronista chalca que escribió la historia local con el criterio de su región.

Chimalpahin aceptó el marco histórico del mundo cristiano: el providencialismo. Basado en la Divina Providencia, trató de interpretar la historia prehispánica. En otras palabras, escribió la historia indígena como un autor “cristiano”. Para tal propósito, le valió la obra de Enrico Martínez, de donde sacó la idea medieval europea del cosmos.

El narrar la historia prehispánica como un “cristiano”, sin embargo, no le quitó a Chimalpahin la sangre indígena. Aunque él se identifica a sí mismo con los chalcas, se sintió pertenecer más fuertemente a la nobleza indígena. Esto explica por qué su obra contiene tantas descripciones detalladas –como la rica genealogía mexica– con poca o ninguna relación directa con Chalco.

---

<sup>25</sup> *Cuauhtlatoani* es un *tlatoani* de origen plebeyo. El término *cuauhpilli* se aplica a las personas de linaje noble, mientras que el *cuauhpilli* es un macehual de origen que consiguió el grado de noble.

Entonces, las Diferentes historias originales no fueron una mera transcripción ni copia fiel de la antigua memoria de la historia local de Chalco. Cuando Chimalpahin escribía la obra –en la primera mitad del siglo XVII–, ya transcurría un siglo después de la conquista de México y la dominación española ya había sido una realidad irreversible. Sin embargo, no será acertado concluir que se trate de un indio hispanizado, ni que su obra sea resultado de simple aculturación. Como lo hemos visto, Chimalpahin escribe como un autor “cristiano” sin perder el orgullo de pertenecer a la nobleza indígena. Entonces hablaríamos más bien de una “apropiación” de la cultura occidental, con que el autor trató de recobrar su pasado indígena. Así podemos apreciar que la obra fue resultado de los esfuerzos positivos de Chimalpahin hacia una nueva historia indígena, adecuada a la realidad en que vivió.

## Bibliografía

- Acosta, Joseph de, 1962, *Historia natural y moral de las Indias*. Ed. de Edmundo O’Gorman, México, FCE, 2ª ed.
- Baudot, Georges, 1979, *Las letras precolombinas*. México, Siglo XXI.
- y Tzvetan Todorov, 1990, *Relatos aztecas de la conquista*. Trad. de Guillermina Cuevas, México, Grijalbo.
- Bernand, Carmen, y Serge Gruzinski, 1992, *De la idolatría. Una arqueología de las ciencias religiosas*. México, FCE.
- Chimalpahin Cuauhtlehuantzin, Domingo Francisco de San Antón Muñón, 1965, *Die Relationen Chimalpahin’s zur Geschichte México’s. Teil 2: Das Jahrhundert nach der Conquista (1522-1615)*, Ed. de Günter Zimmermann, Hamburg, Cram de Gruyter & Co.
- , 1983, *Octava relación*. Ed. de José Rubén Romero Galván, México, UNAM.
- , 1991, *Memorial breve acerca de la fundación de la ciudad de Culhuacan*. Ed. de Víctor Manuel Castillo Ferreras, México, UNAM.
- , 1997a, *Primer amoxtli libro. 3a relación de las diferentes historias originales*. Ed. de Víctor Manuel Castillo Ferreras, México, UNAM.
- , 1997b, *Codex Chimalpahin*. Vol. 1 & 2. Edited by Arthur J. O. Anderson and Susan Schroeder, Norman, Univ. of Oklahoma Press.
- , 1998, *Las ocho relaciones y el Memorial de Colhuacan*. Ed. de Rafael Tena, México, CNCA (Cien de México), 2 vols.
- , 2001, *Diario*. Ed. de Rafael Tena, México, CNCA (Cien de México).
- Garin, Eugenio, 2000, *Renaissance Bunka-shi [La cultura del Renacimiento]*, Trad. de Shigeo Sawai, Tokio, Heibon-sha.
- Gurevich, A. Y., 1992, *Chusei-bunka no Category (Categories of the Medieval Culture) [? a?erop?? cpe??e?e?o?o? ?y??y??]*, Trad. de Kaori Kawabata y Shigeo Kurihara, Tokyo, Iwanami-shoten.
- Inoue, Yukitaka, 2000, “Tesis sobre el culto al dios único en la época prehispánica: según dos cronistas indígenas del Centro de México”, *Journal of Intercultural Studies*, No. 27, Intercultural Research Institute-Kansai Gaidai University, pp. 209-222.
- León-Portilla, Miguel, 1984, *Literaturas de Mesoamérica*. México, SEP.
- , 1993, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México, UNAM, 7ª ed.
- López Austin, Alfredo, 1994, *Tamoanchan y Tlalocan*. México, FCE.
- , 1996, “La cosmovisión mesoamericana”, en *Temas mesoamericanos*, Sonia Lombardo y Enrique Nalda (coords.), México, INAH, pp. 471-507.
- Martínez, Henrico, 1991, *Reportorio de los tiempos e historia natural de esta Nueva España*. Ed. de Francisco de la Maza, México, CNCA (Cien de México).
- Maza, Francisco de la, 1991, *Enrico Martínez. Cosmógrafo e impresor de Nueva España*. México, UNAM, Ed. facsimilar.

Navarrete Linares, Federico, 1998, "Descubriendo el universo de las fuentes nahuas entre la historia, la literatura y el nacionalismo", en *Cincuenta años de investigación histórica en México*, Gisela von Wobeser (coord.), México, UNAM, pp. 225-247.

, 1999, "Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito", *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. 30, pp. 231-256.

Schroeder, Susan, 1994, *Chimalpahin y los reinos de Chalco*. Trad. de Joaquín Francisco Zaballa Omaña, Toluca, El Colegio Mexiquense.

Tena, Rafael, 1993, *La religión mexicana*. México, INAH.

, 1998, "La estructura textual de las relaciones primera y octava de Chimalpahin", *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. 28, pp. 355-364.

# EL BODEGÓN DE VELÁZQUEZ – LA BELLEZA DE LO HUMILDE

Midori Asawaka

## Introducción

“Velázquez es como un cristal sobre el mundo”. Con este dicho, E. d’Ors resume bien la esencia de la pintura de Velázquez. Éste pinta de modo <tranquilo, impasible, irresponsable> y no deja intervenir nada poético entre sus criaturas. En su lienzo las cosas “son como son, están como están”.

Velázquez es un pintor que “no pinta nada que no esté en el objeto cotidiano de esa realidad que llena nuestra vida”<sup>1</sup>. A pesar de ser pintor de cámara de Palacio, le interesaba más lo vulgar que lo bello, o lo que se considera bello en la realidad. No gozaba de tanta libertad como los artistas de nuestro tiempo, pero podía pintar como Rafael o como Murillo si lo hubiese querido, pero no lo hizo. Según Ortega, Velázquez debió exclamar en su interior: “¡La belleza ha muerto! ¡Viva lo demás!” ¿Por qué? Porque en el Siglo de Oro, cuando vivió Velázquez, “la <belleza> se convierte en estupefaciente” y el formalismo queda exhausto<sup>2</sup>. Convertirse en algo aburrido es el peor vicio para cualquier obra de arte: tiene que ser diferente.

Ahora olvidemos a Platón y recordemos a George Santayana. El segundo define la belleza como <placer objetivado>. La belleza no existe en la cosa misma, sino que surge dentro de cada uno de nosotros. Cualquier cosa que nos cause alguna sensación estética debe ser bella. Pero una vez ahíta, la sensación se detiene. Ser nuevo, sin ser banal, es la primera vocación para toda obra de arte. Después del Renacimiento, la pintura española empezó a buscar lo bello en cosas reales. De ahí nació el género <bodegón> que también Velázquez trató antes de subir a la Corte. En el presente trabajo, quisiera examinar la belleza velazqueña que contienen sus bodegones.

## I. El bodegón español

La palabra <bodegón> viene de <bodega>, <un lugar público para comer de manera humilde><sup>3</sup>. El bodegón como pintura representa materias y objetos relacionados con la comida o la cocina. Se desarrolló desde los finales del siglo XVI hasta el XVII. Representado por Juan Sánchez Cotán (1560-1627, lám.1), Juan van der Hamen y Leon (1569-1631) y Francisco de Zurbarán (1598-1664), culmina en Luis Meléndez (1716-1780). A veces va acompañado de personas que cocinan, comen o venden. Por extensión incluye toda pintura de objetos inanimados, tal como indican natures mortes en francés o still life en inglés. El Stilleven de la pintura flamenca se suele identificar como vanitas, donde la naturaleza muerta sirve para que recordemos la imperpetuidad de lo que pertenece a este mundo.

---

<sup>1</sup> José Ortega y Gasset, *Velázquez*, Madrid, Aguilar, 1987, p.38.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.37.

<sup>3</sup> Peter Cherry, *Arte y Naturaleza*, Madrid, Doce Calles, S. L., 1999, p.107. Cita la definición del diccionario de Sebastián de Covarrubia, 1611: “El sótano o portal baxo, dentro delqual está la bodega, a donde *el que no tiene le guise* la comida halle allí adereçada y juntamente la bebida, de manera que se dixo de bodega. Algunos se diga bodegón, quasi budellón de ‘budello’ que en italiano vale asaduras y tripas o corazonadas, porque lo mas que allí se vende es deste género de vianda” (subrayado por la autora. *Ibid.*, p.138, nota 3).

Vanitas se puede considerar como una clase de pintura religiosa, el tema más común en el siglo XVII, porque ofrece una lección sobre la vanidad material. Con el propósito de *memento mori*, suelen aparecer símbolos como el reloj, el espejo (lám.2), o alimentos frescos que aparentemente se van echando a perder. Éstos suelen estar acompañados de insectos, una mosca por ejemplo. Por otra parte, los pintores flamencos a veces representan gran cantidad de alimentos como alegoría de la riqueza terrena.

En el siglo XVII, la pintura de la España Católica dedica su mayor porcentaje al tema religioso. Sin embargo, Serallar y Gautier opinan que el bodegón era igualmente popular. El bodegón viene dado por el gusto pictórico <puramente anticlásico> de los españoles y su <fuerte amor a la realidad, con el cual se mezclaba el más entusiástico idealismo cristiano><sup>4</sup>. El bodegón que se hizo típico en la pintura española, sin embargo, no es vanitas. Presenta objetos humildes o una escena cotidiana tal como son, sin intentar, aunque pudiera hacerlo, sermonear. A los pintores españoles no les interesa la naturaleza sino lo natural que implica una simple transferencia o copia de la realidad, como transcripción de fenómenos cotidianos. El naturalista copia lo general; la pintura española, por su parte, aspira a recoger la individualidad de cada representación<sup>5</sup>. La práctica del bodegón era algo común especialmente durante el aprendizaje. Los jóvenes pintores aprendían a describir objetos con este tema y para aplicar después la técnica adquirida a otros temas.

Según Agüera Ros, el paisaje el primer tema que alcanzó autonomía. Cuadros de paisaje formaron parte de los gustos de la Corona. Pero éstos no satisficieron el gusto de muchos clientes particulares y sólo los pintores locales se aplicaron a esta temática. Francisco Pacheco, maestro y suegro de Velázquez, usa el término <bodegón> al referirse a las pinturas de género de su yerno, pero no ofrece ningún concepto fijo del tema ni precisa concretamente cuáles son las obras en cuestión. Más tarde, Palomino habla de <argumento histórico vegetativo> compuesto de <árboles, frutas o flores> que configuran los <países, floreros y fruteros>. Sigue Agüera Ros: “[El tema profano] gozó de un interés progresivo entre la clientela hispana coetánea, [...] le dedicaron en sus tratados, no sólo al aludir a pintores que la cultivaron sino también al aportar, [...] desde críticas favorables o adversas, consejos teóricos y prácticos dirigidos a orientar su adecuada representación”, sobre todo en Sevilla<sup>6</sup>.

Sevilla era una ciudad metropolitana y un centro comercial internacional. “En Sevilla, las pinturas de género norteeuropeas eran habituales en las colecciones de la numerosa colonia de comerciantes flamencos”. Incluye Escena de cocina con Cristo en la Casa de Marta y María (Joachim Beuckelaer, Estocolmo, Museo Nacional), imitada por Velázquez<sup>7</sup>. Ahí se trató de acogimientos particulares, de uso más o menos doméstico. El 77 por ciento de obras inventariadas se hallaba en mano de nobles, comerciantes, funcionarios y otros con profesión libre, mientras que al clero se vinculaba sólo el 7,5 por ciento. El 35 por ciento de obras examinadas fueron de tema profano, frente al 33 por ciento de religioso<sup>8</sup>.

Para el joven Velázquez, nacido en Sevilla, fue natural empezar su carrera con el tema profano. De 1617 a 1623, es decir desde que comenzó a aprender con Pacheco hasta que se fue a la capital, realizó nueve obras de este tipo. Ahora bien, veamos dichas obras.

---

<sup>4</sup> *Da Velázquez a Murillo – II ‘Siglo de Oro’ in Andalusia*, 1993, p.24.

<sup>5</sup> *Ibid.*, pp.26-27.

<sup>6</sup> José Carlos Agüera Ros, *Pintura y sociedad en el siglo XVII*, Real Academia Alfonso X el Sabio (s.l), 1994, p.422.

<sup>7</sup> Cherry, p.122.

<sup>8</sup> *Da Velázquez a Murillo*, p.32.

## II. Los bodegones de Velázquez –Bodegón a lo divino

### II-1. Catálogo de bodegones velazqueños

El catálogo-razonado de Velázquez por López-Rey comprende 130 obras. Las que se clasifican como bodegón son las siguientes (orden cronológico):

1. *Tres músicos* (87x110cm, Berlin, Staatliche Museen zu Berlin, 1617-18)
2. *El almuerzo o tres hombres a la mesa* (108,5x102cm., San Petersburgo, Ermitage, c.1618)
3. *Vieja friendo huevos* (100,5x119.5cm., Edimburgo, National Gallery of Scotland, 1618)
4. *El almuerzo* (96x112cm., Budapest, Szépművészeti Múzeum, 1618-19)
5. *Cristo en casa de Marta y María* (60x103.5cm., Londres, The National Gallery, 1618)
6. *El aguador de Sevilla* (106,7x81cm., Londres, Wellington Museum, c.1620)
7. *La cena en Emaús* (55x118cm., Dublin, National Gallery of Ireland, c.1620)
8. *La mulata* (55,5x104,5cm., Chicago, The Art Institute of Chicago, c.1620)
9. *Dos jóvenes a la mesa* (65,3x104cm., Londres, Wellington Museum, c.1622)

Aquí se podría añadir otra <Cena en Emaús> compuesta de distinto modo y supuestamente realizada más tarde (La cena en Emaús, Nueva York, The Metropolitan Museum of Art, 1628-29), pero ahora no vamos a hablar de ella. La mulata es una versión de La cena en Emaús. Algunos historiadores como Brown dudan que sea original. Se discute también la autenticidad de Dos jóvenes a la mesa. El almuerzo de Budapest (núm.4, lám.3), estudiosos como Gállego y Mayer, entre otros, opinan que no es original. La obra representa tres figuras; un anciano, una muchacha y un joven. En este último, se aprecia una reminiscencia de Santo Tomás (Orléans, Musée des Beaux-Arts). Esta obra puede ser atribuida a un imitador desconocido<sup>9</sup>, por lo que de momento la excluiremos.

Todas estas obras, ocho en total, son de <bodegón con figura(s)>, de tamaño moderado, y realizadas antes de 1623. Siendo obras primarias, actualmente todas se encuentran fuera de España. Sólo algunas están exactamente fechadas y ninguna documentada<sup>10</sup>. Según Harris, los bodegones de Velázquez fueron admirados sobre todo entre los coleccionadores ingleses y apreciados tanto por Pacheco como por Palomino, no obstante, ninguno de los dos ofrece interpretación. También debieron haber gozado de gran popularidad, porque conocemos bastante número de sus copias, variedades o parodias<sup>11</sup>.

*Cristo en casa de Marta y María* y *La cena de Emaús* llegaron posteriormente a llamarse *bodegón a lo divino*, o sea bodegón con nombre de tema bíblico, “de imagería religiosa, tipo muy diferente a las versiones previamente discutidas”<sup>12</sup>. Sin embargo, nunca es fácil precisar qué intentan decirnos estos dos ejemplos a pesar de que están claramente titulados. La verdad es que, como afirma Bottineau, “Velázquez quería, a lo largo de su obra, cultivar la ambigüedad”<sup>13</sup>. Esa ambigüedad vamos a verla en los ocho cuadros aludidos.

---

<sup>9</sup> Gran parte del cuadro pudo ser repintado por otro imitador (el resto está mal conservado).

<sup>10</sup> Jonathan Brown, *Velázquez Painter and Courtier*, New Haven y Londres; Yale University Press, 1986, p.7. Por eso es difícil precisar si son pintados por el propio pintor.

<sup>11</sup> National Galleries of Scotland, *Velázquez in Seville*, 1996, pp.45-47.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.48.

<sup>13</sup> Yves Bottineau, *Velasquez*, Paris, Citadelles & Maznod, 1998, p.51.



## II-2. Primeros bodegones: *Tres músicos* y *El almuerzo o tres hombres a la mesa*

*Tres músicos* (lám.4) está catalogado como el primer bodegón del pintor. Se ha restaurado considerablemente, y la radiografía ha revelado rasgos de cambio en la composición. La composición actual, con figuras muy acercadas hacia nosotros, es típica del bodegón velázqueño. Se supone que es un estudio de aprendizaje. Esta obra llegó a Berlín a través de una colección irlandesa y otra colección de Londres. Tal proveniencia es también típica, porque, como he apuntado antes, sus obras sobre este tema fueron apreciadas por los ingleses.

En el lienzo, aparecen tres figuras y un mono detrás del muchacho de la izquierda. El hombre del centro canta y el de la derecha toca el violín. El muchacho mira hacia nosotros con una copa de vino en la mano. Sobre la mesa se ve un pan en servilleta blanca y gruesa sobre un plato de plata con un cuchillo, otro vaso de vino y un queso que sostiene otro cuchillo. Esta parte central está fuertemente iluminada a fin de atraer nuestra atención. Se destaca más lo pictórico que lo musical, a pesar del título. El rostro del muchacho a la izquierda se repite en *El almuerzo*, de modo aún más picaresco.

En *El almuerzo* del Ermitage (lám.5) también aparecen tres personajes, ahora de distinta edad; junto con el mismo muchacho de *Tres músicos* en el centro, hay un anciano a la izquierda, en sombra, y un joven a la derecha, sonriendo. Su composición es más fotográfica que la del anterior, con figuras de postura casi teatral (sobre todo el joven) y objetos muy intencionalmente puestos e iluminados. Hay más alimentos, de acuerdo con el título del cuadro. Se advierte una fascinación obvia con efecto de luz y color, destacando el rojo de la granada. Brown resume esta composición como un conjunto de contrastes; objeto transparente y denso, redondo y cuadrado, seco y fresco, lo que revela la intención del pintor, es decir, aprender la técnica para describir objetos distinguiendo cada cualidad<sup>14</sup>.

Se supone que después de estas dos obras, Velázquez realizó un par de bodegones más conocidos y más cuidadosamente compuestos, en los que asoma el genio del joven pintor.

## II-3. Obras maestras: *Vieja friendo huevos* y *El aguador de Sevilla*

Según Brown, *Vieja friendo huevos* (lám.6) es <la primera obra maestra de este género><sup>15</sup> y, como opina Guidol, es una <obra fundamental para el estudio de los bodegones de Velázquez><sup>16</sup>, mientras *El aguador de Sevilla* (lám.7) goza de la fama de ser perfecta. Harris piensa que *Vieja friendo huevos* era uno de los primeros ejemplos admirados en la Corte<sup>17</sup>. En efecto, esta obra fue pintada y vendida primero a Don Juan Fonseca, admirador y patrón de los primeros años de Velázquez, a precio considerable (400 reales). Luego fue colgada en el Buen Retiro de 1700 a 1701, tomada por José Napoleón y después por Lord Wellington (1813). La obra se atribuía entonces a Caravaggio.

*Vieja friendo huevos* es el único cuadro fechado de entre los ocho bodegones, aparte de *Marta y María en casa de Cristo*. Representa una vieja cocinando huevos con ayuda de un mozo. En la mesa, cuyo lado hacia nosotros está bruscamente cortado, hay cacharos de cerámica y plata, una cebolla y unos objetos vegetales. En virtud de la luz fuerte e intensa, el pintor es capaz de dar vida a estos objetos de distinto tacto. La forma es cerrada y densa. La imagen tiene carácter de relieve y sus elementos están

---

<sup>14</sup> Brown, p.9.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.12.

<sup>16</sup> Citado por Maurizio Marini. *Velázquez*, Milán; Electa, 1999, p.47.

<sup>17</sup> *Velázquez in Seville*, loc. cit.

captados con la más estricta objetividad. Aquí Velázquez valora el efecto táctil o las cualidades reales de las cosas, más que el efecto de color.

Se suele llamar <Vieja *friendo* ...>, pero el líquido parece más bien agua o caldo. El catálogo de National Galleries of Scotland la titula <Old Woman *Cooking Eggs*>, en vez de *frying*<sup>18</sup>. *Cooking* incluye freír, pero si fuera aceite los huevos blanquearían inmediatamente. Bottineau afirma que ella está *cocinando*, ya que en esta composición dominada por la inmovilidad y el silencio, la cocción debe ser lenta<sup>19</sup>. Brown estima esta parte de la interacción del blanco lechero con el líquido, considerando su descripción un trabajo muy difícil<sup>20</sup>. Pero Velázquez no sólo expresa así el tiempo que pasa lentamente sino también el peso. El muchacho sujeta firmemente las cosas (el melón y la garrafa), mientras la vieja lleva ligeramente la cuchara y el huevo, objetos que pesan menos. Además, la composición desarrolla un espacio que se despliega. En el cuadro de Velázquez, los personajes nunca se miran. Sus miradas siempre se dirigen hacia fuera del lienzo y nunca se encierran en sí. Ni la vieja ni el muchacho miran hacia nosotros; ella a la izquierda y él a nuestra derecha. De esta manera, la escena se desborda para incluirnos. En cuanto a los modelos, el muchacho vuelve a aparecer en *El aguador de Sevilla* y la vieja en *Cristo en casa de Marta y María*. Harris supone que el modelo de la vieja sería Santa Jerómina de la Fuente, cuyo retrato está fechado (1620) y firmado por el pintor<sup>21</sup>. Esta santa era igualmente un tema popular en aquel tiempo.

Podríamos datar *El aguador de Sevilla* como una obra maestra realizada más tarde, dada su calidad descriptiva. El vendedor de agua lleva un vaso de agua, ofreciéndolo a un muchacho, mientras otra figura bebe de una copa. Las figuras son de diferente edad, como lo son los tres hombres de *El almuerzo*. Y como en la *Vieja friendo huevos*, domina la inmovilidad.

Según Davis, tanto aquella <excesiva cantidad de comida> de la pintura flamenca como <tipos de campesino vulgar> de la española implican <una intención moral>, porque “el mundo que miraban Velázquez y sus contemporáneos era percibido por Dios”<sup>22</sup>. En un mundo teocéntrico, imágenes humildes, como las que pinta Velázquez, pueden simbolizar honradez. Este punto de vista se aclara con: “Bienaventurados los pobres, porque vuestro es el Reino de Dios” (Lc. 6:20)<sup>23</sup>. Y el acto de cocinar o dar agua alude a otra cita bíblica: “...porque tuve hambre y me disteis de comer; tuve sed y me disteis de beber; ...” (Mt. 25-35). La cara curtida y arrugada del aguador, sus hombros amplios, sus manos gruesas, su capote con agujero,... todo esto nos informa que éste es un obrero que trabaja para vivir. Trabajar también se tomaría como una virtud.

En *Vieja friendo huevos*, el pintor expresa el tiempo y el peso, aparte de un espacio que se desborda. Al contemplar *El aguador*, sentimos además la temperatura a través del cántaro que suda. El hecho de que la jarra esté puesta tan cerca hacia nosotros nos produce la sensación táctil de su frescura. Dentro del vaso que lleva el chico, se ve un higo. López-Rey alude a que refrescar o perfumar agua con higo es una costumbre <no desaparecida todavía en Sevilla><sup>24</sup>. Como piensa Justi, el higo se puede interpretar como

---

<sup>18</sup> Posiblemente debido a *poached eggs* (huevos cocidos), un plato común en Inglaterra. En algunas páginas Web, la obra viene titulada con este verbo (*porching*).

<sup>19</sup> Bottineau, p.54: “... fait cuire (plutôt que frire) [...] la lente cuisson des œufs.”

<sup>20</sup> Brown, *loc. cit.* La verdad es que aún con agua caliente, es raro que las yemas se queden así visibles. Puede que el pintor no lo viese en efecto.

<sup>21</sup> N. G. Scotland, *loc. cit.*

<sup>22</sup> *Ibid.*, pp.51-53. Como hemos visto en el capítulo anterior, los pintores holandeses no tratan cosas inorgánicas exclusivamente. De ello, discutiremos con *Cristo en casa de Marta y María*.

<sup>23</sup> San Mateo lo comprende como <pobre de espíritu> (Mt.5-3).

<sup>24</sup> José López-Rey, *Velázquez, I*, Colonia; Taschen, 1996, p.16.

virtud salúfiera o como símbolo sexual<sup>25</sup>. Sin embargo, esta idea no adecua a estos hombres de aspecto severo. Atendiendo al hecho de que la oscuridad del higo destaca lo transparente del vidrio y agua, ya será explicado el papel del higo. En efecto, este vaso contrasta con la densidad del pote de cerámica y aprueba al pintor que ha dominado la dificultad de pintar objeto transparente.

#### II-4. Bodegón a lo divino: *Cristo en casa de Marta y María y La cena en Emaús*

*Cristo en casa de Marta y María* (lám.8) y *La cena en Emaús* (lám.11) tienen *bodegón-like biblical composition* que consta de dos planos; en el primer plano, se desarrolla una escena que pertenece al tiempo del pintor y en el segundo, otra remota y bíblica. En cuanto a estas dos obras, Cherry comenta: “La pintura flamenca ponía énfasis en la representación de actividades y en el despliegue de copiosas cantidades de alimentos, acompañadas por escenas religiosas que se desarrollan en el fondo [...] es posible que la intención de los artistas fuese establecer un contraste entre el mundo de los apetitos carnales y la espiritualidad del tema religioso [...] cuya atención [del espectador] es desviada con facilidad por los atractivos y abundantes alimentos”. Velázquez “realizó reformas de tipo formal” de reducir los alimentos, lo que “eclipsa el tema religioso”, donde se emplea la misma perspectiva para separar la escena histórico-bíblica del mundo contemporáneo<sup>26</sup>. La composición duplicada o de <cuadro dentro del cuadro> sería aplicada más tarde a *Las Meninas* y *Las hilanderas*. Especialmente el tapiz (?) de *Las hilanderas*, que constituye el tercer plano del cuadro, representa un mundo de otro tiempo mitológico, igual que el mundo bíblico de los bodegones a lo divino .

<Cristo en casa de Marta y María> es un episodio tomado del Evangelio San Lucas 10, 38 a 42: “Cuando iban [Jesús y sus discípulos] de camino entró [Jesús] en cierta aldea, y una mujer llamada Marta le recibió en su casa. Tenía ésta una hermana llamada María que, sentada también a los pies del Señor, escuchaba su palabra. Pero Marta andaba afanada con los múltiples quehaceres de la casa y poniéndose delante dijo: Señor, ¿nada te importa que mi hermana me deje sola en el trabajo de la casa? Dile, pues, que me ayude. Pero el Señor le respondió: Marta, Marta, tú te preocupas y te inquietas por muchas cosas. En verdad una sola cosa es necesaria. Así, pues, María ha escogido la mejor parte, que no le será arrebatada.”<sup>27</sup> Esta historia está desarrollada en el segundo plano (lám.9). Se ha discutido si esta parte es un cuadro, como afirma Maravall, o una apertura, o un espejo. El catálogo del museo indica que es una apertura, después de que la restauración del cuadro revelara la espesura del muro<sup>28</sup>. Lógicamente esta hipótesis parece más convincente; no obstante parece más natural que sea un espejo, como supone Harris. La joven del primer plano mira hacia nuestra izquierda, donde se debe desarrollar la escena reflejada en el supuesto espejo. Si fuera una apertura, sería raro que el Señor levantara la mano izquierda hacia María, mientras en la versión de Vermeer (lám.10), compuesta de sólo un plano, levanta la derecha.

El primer plano es aún más misterioso. La joven moliendo ajos, podemos suponerla como una versión moderna de Marta. Según Cherry, ésta representa el servicio cristiano y el valor de las obras de misericordia <tan importante para el catolicismo de la Contrarreforma>. La anciana está indicando el segundo plano o el mundo bíblico y le enseña a su joven compañera, a lo mejor incluso a nosotros, que

---

<sup>25</sup> Museo del Prado, *Velázquez*, 1994, p.72. Gállego cita a Justi.

<sup>26</sup> Cherry, pp.122-123. Para *Cristo...*, Cherry asoma la posibilidad de que Velázquez hubiese influido por <Lázaro y el rico Epulón> de Alonso Vázquez, además de ciertas oblas flamencas.

<sup>27</sup> Traducción de *Santos Evangelios*, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., 1990.

<sup>28</sup> *The National Gallery Companion Guide*, p.252.

ella está actuando como Marta, cuando debería actuar como María. La lección es: “Dios era alimento y la comida para el cuerpo no era necesaria”<sup>29</sup>. Pero la joven muestra evidente disgusto. ¿Indica esto que no le gusta trabajar y quiere escuchar? La fe, <la mejor parte>, es naturalmente importante. Pero la peor parte es igualmente necesaria para ella que <no tiene nadie que le guise>, porque es un ser humano y tiene tanto cuerpo como alma. Tiene que trabajar de todas maneras. A mí me parece más probable que su disgusto sea contra la lección de su compañera anciana y sabia. Respecto al papel de esta anciana, Harris no apunta nada y sólo recuerda a Santa Teresa de Ávila, la que murmuraba consolaciones y admoniciones: “...si es en la cocina, entre los pucheros anda el Señor...”<sup>30</sup>. En efecto, ella no está escuchando ni trabajando y es tan vieja que no puede ser ni Marta ni María. Será lógico pensar que sirva de predicadora ética. Por otra parte, esta obra está, por rara excepción, fechada, y su dueño posiblemente fuera el duque de Alcalá. De ello Cherry deduce que este cuadro hubiera pretendido mantener el *status quo* social entre los criados del duque<sup>31</sup>.

A la derecha del primer plano hay una mesa, cortada en la parte abajo. Allí se aprecian ajo, pimienta, cuatro pescados y dos huevos, <ingredientes típicos de la comida española><sup>32</sup>. Acerca de estos objetos plásticos, Bottineau plantea una interpretación interesante. El pescado, naturalmente, representa a Cristo. En cuanto al número, sería más adecuado tres, por lo de la Trinidad, pero cuatro pescados presentan más simetría. El cántaro evoca la piedad y el amor de Dios, el huevo sugiere la resurrección y la expiación. “En efecto, el sentido general es bien el gozo de la vida contemplativa sobre la vida activa; pero también se enseña, de manera más discreta, que la mortificación da acceso a la vida eterna”<sup>33</sup>. Incluso los que viven como Marta, por lo tanto, pueden esperar la salvación.

Del mismo Evangelio, Velázquez toma otro episodio. <La cena en Emaús> cuenta que dos discípulos invitaron a cenar a un extraño en una posada de Emaús y cuando el invitado partió el pan, los dos se dieron cuenta de que era su maestro: “...tomó el pan, lo bendijo, lo partió y se lo dio. Entonces se les abrieron los ojos y le reconocieron, pero él desapareció de su presencia.” (San Lucas 24, 13-35) Varios historiadores buscan la fuente de la composición de *La cena en Emaús* en una pintura de Pacheco, de Beuckelaer, o probablemente en grabados de Pieter Aertsen (1508-1575) con el mismo título que Velázquez habría visto a través de las copias por Jacob Matham (1571-1631). Sea cualquiera la fuente, el tema se ha convertido en una versión enteramente española.

Este tema trata del momento de un milagro; por tanto se suele representar de modo muy dramático. En la versión de Caravaggio, por ejemplo, Cleofás está a punto de levantarse de la silla, mientras el otro discípulo se pone con los brazos ampliamente abiertos (Londres, The National Gallery). En *La cena en Emaús* de Velázquez, esta escena aparece como el segundo plano del cuadro, disminuida y muy vaga en la parte izquierda de arriba, esta vez, aparentemente, como una apertura. Teológicamente <La cena en Emaús> significa la celebración de la Misa de Cristo en que su Cuerpo Eucarístico se ofrece a los discípulos. Pero no se ve ningún alimento en la mesa. De acuerdo con el sentido riguroso del tema, Velázquez quizás pensara que no era necesaria la comida para el cuerpo.

Hay otra obra con la misma composición que se llama *La mulata*, donde está suprimida la totalidad de la cena (lám.13). Hay duda de su autenticidad, como he mencionado antes, debido a su mal estado de conservación. *La cena en Emaús* es original, sin embargo, la parte de la cena pudo bien ser

---

<sup>29</sup> Cherry, p.124. Marta es la patrona de ama de casa.

<sup>30</sup> Velázquez in Seville, loc. cit.

<sup>31</sup> Cherry, p.125.

<sup>32</sup> Enriqueta Harris, *Velázquez*, Oxford, Phaidon Press Ltd., 1982, p.45.

<sup>33</sup> Bottineau, p.53.

añadida por el propio pintor o por algún otro. No podemos confirmarlo, porque el segundo plano estaba oculto hasta su limpieza en 1933, de la que no se conserva información. Posiblemente a Velázquez le importaba la protagonista<sup>34</sup> más que el tema mismo, o acaso solamente la relación del tema con ella.

Veamos el primer plano de *La cena*. La mulata no está mirando, pero se pone ligeramente hacia detrás. Esta postura, junto con su aire pensativo, indica que se ha dado cuenta del milagro. Sus mangas están bajadas, lo que sugiere que quizás ella sirve en alguna otra habitación y ha venido a la cocina para rellenar la jarra. Una vez se ha enterado de lo que pasa por detrás, ya está atenta al menor ruido. Es una criada de piel moreno, a lo mejor pobre. Cherry sugiere la posibilidad de que sea incluso esclava, <representante de los estratos más marginados>. Aunque no se puede saber cuál era la intención del pintor, “sus negros rasgos sugieren que es una conversa católica [...] podría haber representado para el público de Velázquez la creencia en la universalidad de la salvación cristiana a través de la Iglesia Católica.”<sup>35</sup> Sería una interpretación bastante ampliada pero probable y bonita.

El bodegón a lo divino sitúa a la gente ordinaria en el mismo espacio con Dios, dentro y también fuera del lienzo, si se cuenta a los que contemplan la obra. Los espectadores capaces de tener empatía pueden sentirse como si estén cerca del mundo divino. Para los contemporáneos de Velázquez, Cristo en casa de Marta y María y *La cena en Emaús* han debido ser un rincón donde encontraban <lo divino>, o sea, la esperanza de salvación que se le concedería a cualquier persona.

## II-5. *Dos jóvenes a la mesa*

Actualmente *Dos jóvenes a la mesa* (lám.14) tiene mayor reconocimiento de autenticidad, como un ejemplo excepcional. Para Cherry, es <uno de los bodegones más introvertidos e inescrutables del pintor>, que podría haber sido pintado más tarde de 1623, es decir, en Madrid<sup>36</sup>. Para López-Rey y otros, fue realizado después de aquellos dos bodegones a lo divino que hemos visto; vuelve a carecer de elemento narrativo. Hay una mesa con objetos que ocupa la mitad izquierda del lienzo. En la derecha hay dos mozos al lado de la mesa, cara a cara, pero que no se miran. El de delante está sentado sobre otra mesa, bebiendo, mientras el otro está mirando hacia su izquierda. ¿Qué hace éste? ¿Beben escondidos? ¿Pero dónde? Esto nos deja en pleno juego de imaginación, sin conclusión fija.

Lo más excepcional del presente trabajo es su composición asimétrica. La mesa de la izquierda está pintada hasta tres bordes de la tabla, a pesar de que la mesa de Velázquez normalmente está puesta tan cerca hacia nosotros que no se ve el borde de nuestro lado (cf. *Vieja friendo huevos*, etc.). Sobre esta mesa, se representan recipientes y utensilios puestos en escrupuloso orden. La naranja, posiblemente improvisada como un acento de color, ha suavizado el aire sepulcral de la escena. La nitidez de esta parte hace contraste con las posturas de las dos figuras. Entre los bodegones de Velázquez, éste es el menos equilibrado, tanto en cuanto a la composición como a la atmósfera. El suave claroscuro y la representación casi tangible de cada objeto, sin embargo, quedan igualmente excelentes como en sus bodegones anteriores, si es que no han mejorado.

Palomino define a nuestro pintor como <el segundo Caravaggio>. Es este italiano el precursor en vulgarizar temas santos. La generación de Velázquez habría visto sus obras o copias cuya técnica le

---

<sup>34</sup> Sobre este personaje, se había discutido si era femenino o masculino, o sea Juan de Pareja, pintor ayudante de Velázquez. Como dice López-Rey, es verosímil que sea una mujer.

<sup>35</sup> Cherry, p.126. Cherry llama esta obra <Dos jóvenes comiendo>. Pero, en efecto, parece que no están comiendo (no se ve ninguna comida) ni a la mesa. No sabemos qué hacen.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p.129.

habría impresionado<sup>37</sup>. Pero los últimos bodegones velazqueños han prescindido del extremo claroscuro, del mismo modo que sus bodegones a lo divino han perdido el despliegue de alimentos. Velázquez, abandonando aquel clasicismo caravagesco y aquella minuciosidad flamenca, lo relleno con profanismo español. Y pintaba exclusivamente lo habitual o su entorno, a la manera que Ferrari llama <la salvación de la circunstancia>. “Lo que le interesa no es belleza” que era desde el Renacimiento <el anhelo de perfección que aspira a la idea platónica del arquetipo>, sino el mundo existente en el que “quiere cantar su humildad y su espectáculo” a lo largo de su vida<sup>38</sup>. Su declaración contra la belleza se destacaría más tarde en algunas obras del tema mitológico, tema renacentista donde dominaba la belleza ideal. En comparación con los retratos de cortesanos o nobles, este tema le permitía interpretaciones más libres y a su gusto, casi atrevidas. Veamos, finalmente, unos ejemplos de este tipo.

## II-6. Bodegón a lo mítico

Velázquez interpretó a seis dioses greco-romanos. Los temas mitológicos les proporcionaban a los artistas el motivo de emplear desnudos. Sin embargo, a los españoles les era prohibido. Para Velázquez fue posible pintar dioses olímpicos sólo después de que el rey le enviara a Italia (en 1629 y en 1649). Entre aquellos dioses, los más humanos serán el borracho y el cornudo, es decir, Baco y Vulcano.

Baco es una versión del dios del vino y símbolo de placer. En *El triunfo de Baco* (lám.15) se celebran unas bacanales o la fiesta de Baco. Pero más bien parece como un festejo cotidiano entre obreros, o una escena de teatro, por lo cual vulgarmente se denomina *Los borrachos*. Todos los invitados están curtidos y ligeramente enrojecidos a causa del vino. La fiesta bacanal es siempre un jaleo. Velázquez no intentó burlar ni ironizar la fiesta, sino sólo quiso representar bacanales modernos. Mientras en *Baccanale* de Ticiano aparece una bacante bella y desnuda (lám.16), el más impresionante en *Los borrachos* será el que se sitúa a la derecha de Baco, que nos da una sonrisa grosera y quizás nos invita, con una taza en la mano. Esta obra está fechada en 1629 y se supone que es Rubens quien le inspiró el tema a Velázquez, durante su viaje a Madrid en agosto de 1628<sup>39</sup>. Pero estos pícaros borrachos no son otros que puros españoles.

*La fragua de Vulcano* (lám.17) no es tan típico como el trabajo anterior, pero la situación es todavía humana. Vulcano, dios del fuego y de la metalurgia, suele aparecer con su esposa Venus para hacer el papel de bestia con la bella. Es representado como un herrero viejo y a veces viene a la misma habitación donde la diosa comete adulterio con Marte. En la obra de Velázquez, Vulcano está en su taller y le visita Apolo para avisarle de la infidelidad de Venus. Apolo, dios hermoso, inclina la cara hacia detrás, hacia donde está Vulcano, y no vemos bien su cara. Lleva nimbo, siendo dios del sol, pero lo que atrae nuestra mirada es el rostro de Vulcano. Está más incrédulo que sorprendido. Sus compañeros de la fragua se paran y se quedan mirando a Apolo, asustados por la noticia o por la propia apariencia de Apolo. Todo está paralizado salvo el hierro candente en el centro del cuadro y el fuego detrás de los personajes. Velázquez realizó esta obra en 1630, cuando viajaba por Italia. En cuanto a lo técnico, la influencia italiana se aprecia en la perspectiva aérea que ha anulado el claroscuro aplicado en los trabajos anteriores. Sin embargo la escenificación, el realismo y la magia de desbordamiento del

---

<sup>37</sup> Pacheco, el maestro de Velázquez, apreciaba a pintores del *cinquecento* como Caravaggio, Bassano, Ribera y El Greco, cuyas obras podrían faltar belleza o refinamiento pero gozan relieve.

<sup>38</sup> Lafuente Ferrari, *Velázquez o la salvación de la circunstancia*, Diputació de València, Institutió Alfons el Magnànim, 1999, pp. 70-71.

<sup>39</sup> Posiblemente la cabeza de Baco fuera inspirada por engravados de Hendrik Goltzius.

marco, todo esto sigue siendo igual. Con este cuadro, ya nos encontramos en una fragua de Madrid, del tiempo del pintor.

## A modo de conclusión

La actitud de Velázquez es la del arte por el arte, que se puede resumir en esta frase de Picasso: “Hay que pintar sólo lo que se quiere.”<sup>40</sup> Velázquez quiso pintar la realidad de acuerdo con sus propios valores. Así ha salvado a la gente humilde, cacharros o alimentos, lo que había en su alrededor y que se iba a olvidar si no hubiera sido pintado como obra de arte. Habrá poca gente que considere bello algo como el pan, el pescado, jarras o tazas. Pero en el lienzo todos aquellos personajes y objetos parecen impresionantes. Vista como una totalidad u obra de arte, cada escena tiene incluso aire noble. Es la belleza sacada de lo real por el pintor, donde ya no importa si es bello o feo en la realidad.

Velázquez dejó de dedicarse al tema bodegonista desde que se hizo pintor de cámara. Sin embargo, siguió pintando lo real, como hemos visto en su pintura mítica. Si algo le parecía precioso, lo pintaba como era. Si estaba cansado el rey, le pintó cansado. Podríamos decir que Velázquez es pintor realista, pero un realista especial. Él no aspira a copiar sino a imitar lo natural. Por tanto no tuvo celos de la realidad como Gustave Courbet, pintor del realismo francés, que dijo: “Cuando me encuentro en un sitio natural, entro en cólera contra mis cuadros.”<sup>41</sup> Nuestro pintor, por su parte, no se confunde. Quitó el ahora y aquí de una escena, la hizo renacer y revivir en el lienzo; luego a fuerza de técnicas como la composición, el uso de la luz y sombra, la dejó de nuevo para que se mezclara con nuestra propia realidad. Podemos sentir la luz que ilumina la mesa en *El almuerzo*, el tiempo que corre lento en la *Vieja friendo huevos*, la frescura de la jarra que lleva el vendedor en *El aguador*. En breve, sentimos como si compartiéramos la situación. Así es su realismo.

En el presente trabajo, hemos visto todos los bodegones de Velázquez. Ahora observamos que este maestro, ya en su juventud, pintó lo real o esencialmente lo que quería pintar, de la manera como lo quería pintar, y de ello extrajo simplemente la belleza de lo humilde, libre de prejuicio alguno. Esta actitud firme es la grandeza del pintor. Otro mérito es su pincel que crea otro mundo donde cualquier cosa parece bella, en cierto sentido. La obra velazqueña es tan realista que nos da la impresión de como si fuera una mera parte de nuestro mundo real. Casi olvidamos que estamos realmente ante un cuadro, y, al mismo tiempo, apreciamos la belleza de lo humilde que nunca es posible salvo ante el cuadro.

## Bibliografía esencial

(Libros:)

Agüera Ros, José Carlos. *Pintura y sociedad en el siglo XVII*. Real Academia Alfonso X el Sabio (s. l), 1994.  
Bottineau, Yves. *Velásquez*. Paris, Citadelles & Maznod, 1998.

Brown, Jonathan. *Velázquez Painter and Courtier*. New Haven y Londres, Yale University Press, 1986.

Camón Aznar, José. *La pintura española del siglo XVII, Summa Artis*, XXV, Madrid, 1978.

Cherry, Peter. *Arte y Naturaleza*. Madrid, Doce Calles, S. L., 1999.

Eluard, Paul. *Anthologie des écrits sur l'art*. Paris, Cercle d'Art, 1987.

---

<sup>40</sup> Paul Eluard, *Anthologie des écrits sur l'art*, Paris, Cercle d'Art, 1987, p.415. Acaso la autora haya traducido demasiado libremente: “Il ne faut peindre que ce qu'on aime.”

<sup>41</sup> *Ibid.*, p.337.

Gállego, Julián. *Visión y símbolos en la pintura española en el Siglo de Oro*. Madrid, Cátedra, 1984.  
Genette, Gérard. *L'Œuvre de l'art*. Paris, Seuil, 1994.  
Harris, Enriqueta. *Velázquez*. Oxford, Phaidon Press Ltd., 1982.  
Lafuente Ferrari, Enrique. *Velázquez o la salvación de la circunstancia*. Diputació de València, Institutó Alfons el Magnànim, 1999.  
López-Rey, José. *Velázquez I, II*. Colonia, Taschen, 1996.  
Marini, Maurizio. *Velázquez*. Milán, Electa, 1999.  
Ortega y Gasset, José. *Velázquez*. Madrid, Aguilar, 1987.  
Pacheco, Francisco. *Arte de la Pintura*. Madrid, Cátedra, 1990.  
Sánchez Quevedo, Isabel, y Morán Turina, Miguel. *Pintura y sociedad en la España de Velázquez*. Madrid, Akal, 1999.

(Catálogos:)

Langmuir, Erika. *The National Gallery Companion Guide*. Londres, National Gallery Publications, 1997.  
Moreno Mendoza, Arsenio (a cura di). *Da Velázquez a Murillo –Il ‘Siglo de Oro’ in Andalusia*. Milán, Olivetti / Electa, 1993.  
VV. AA. *Velázquez*. Madrid, Museo del Prado, 1994.  
VV. AA. *Velázquez in Seville*. National Galleries of Scotland / Yale, 1996.  
*National Galleries of Scotland*. Scala, 1989.

**Láminas** (Sin nombre del pintor: Velázquez)

- 1) Sánchez Cotán, *Bodegón con cardo y zanahorias*. Granada, Museo de Bellas Artes.
- 2) Abraham van Beyeren, *Mesa*. Seattle Art Museum.
- 3) *El almuerzo*. Budapest, Szépművészeti Múzeum.
- 4) *Tres músicos*. Staatliche Museen zu Berlin.
- 5) *El almuerzo o tres hombres a la mesa*. San Petersburgo, Ermitage.
- 6) *Vieja friendo huevos*. Edimburgo, National Gallery of Scotland.
- 7) *El aguador de Sevilla*. Londres, Apsley House, Wellington Museum.
- 8) *Cristo en casa de Marta y María*. Londres, The National Gallery.
- 9) *Ibid.*, detalle.
- 10) Vermeer, *Cristo en casa de Marta y María*. Edimburgo, The National Gallery of Scotland.
- 11) *La cena en Emáus*. Dublin, National Gallery of Ireland.
- 12) *Ibid.*, detalle.
- 13) *La mulata*. The Art Institute of Chicago.
- 14) *Dos jóvenes a la mesa*. Londres, Apsley House, Wellington Museum.
- 15) *El triunfo de Baco o los borrachos*. Madrid, Museo del Prado.
- 16) Ticiano, *Bacanales*. *Ibid.*
- 17) *La fragua de Vulcano*. *Ibid.*













# LA LECTURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL/LE<sup>1</sup> EN JAPÓN

Jordi Juste Garrigós

## Introducción

El contraste entre mis estudios<sup>2</sup> y la práctica diaria<sup>3</sup> me ha llevado a la conclusión, por una parte, de que la formación auto didáctica y el voluntarismo siguen siendo la norma y, por la otra, de que en el caso concreto de la lectura nuestra actuación pedagógica está muy influida tanto por nuestra propia experiencia como aprendices de lenguas extranjeras (muchas veces con métodos basados en conceptos ya superados)<sup>4</sup> como por nuestra propia condición de aficionados a la lectura, con unos gustos y unos hábitos que proyectamos en las aulas, muchas veces sin darnos cuenta de que no coinciden con las necesidades de nuestros alumnos.

## Marco teórico

A lo largo de la historia, se han sucedido diversas teorías<sup>5</sup>, como paradigma dominante del análisis de la adquisición de lenguas segundas, o extranjeras, y como fuente de planteamientos pedagógicos en forma de métodos para enseñar a utilizar esas lenguas, pero la sucesiva aparición de estos métodos ha tenido un efecto más acumulativo que de sustitución, de forma que, hoy en día, todos sobreviven, total o parcialmente, en diversas formas y ámbitos geográficos.

Sin embargo, también hoy tenemos un paradigma aceptado mayoritariamente, el Enfoque Comunicativo (EC), que tiene, sobre los anteriores, la ventaja de ser una especie de amplio paraguas teórico que cobija, bajo una cubierta de mínimos, una gran variedad de procedimientos. Además, por supuesto, el propio Enfoque también ha experimentado cambios significativos desde su aparición en los años 70.

El EC es la consecuencia de la evolución que experimenta la pedagogía de lenguas extranjeras con la llamada revolución cognitiva de la psicología<sup>6</sup>. En este contexto surge en Europa, en los años 80, un planteamiento lingüístico que destaca la dimensión funcional y comunicativa de la lengua, cuya traducción pedagógica es el EC. Para éste es clave tener en cuenta la lengua como parte y resultado de un proceso creativo de la mente, pero también tener en cuenta que la lengua es un vehículo, no exclusivo, de la comunicación humana. A partir de la aceptación de esta realidad, surge el término

---

<sup>1</sup> Español Lengua Extranjera.

<sup>2</sup> Máster en Enseñanza del Español Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España)

<sup>3</sup> Kyoto Gaidai (Kyoto, Japón); Kansai Gaidai (Osaka, Japón)

<sup>4</sup> Por ejemplo el Método de Gramática y Traducción.

<sup>5</sup> Básicamente: Gramática y Traducción; Directo; Audiolingual; Situacional; RFT; Natural; Comunitario; Silencioso; Sugestopedia y Enfoque Comunicativo.

<sup>6</sup> La Revolución Cognitiva se produce como reacción al conductismo desde distintos ámbitos teóricos, como el constructivismo de Piaget o el innatismo de Chomsky. La Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Comunitario, el Método Silencioso y la Sugestopedia son aplicaciones de dicha revolución a la enseñanza de lenguas extranjeras.

“competencia comunicativa”<sup>7</sup>, para definir una capacidad, innata, de los hombres, que se puede subdividir, con fines analíticos, en las subcompetencias gramatical, discursiva, pragmática y estratégica.

Una de las consecuencias metodológicas fundamentales del nuevo planteamiento es que la enseñanza tiene que estar centrada en el estudiante y atender a sus necesidades. Para el EC, la lengua es un instrumento al servicio de la comunicación, que siempre tiene un propósito, y lo importante es conseguir que ese propósito se cumpla. La instrucción debe tender a reproducir este principio. Desde el principio de la instrucción se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas, integradas de forma análoga a la vida real, donde son mucho más frecuentes las situaciones en las que se integran, como mínimo, dos destrezas.

## La lectura

Se puede considerar el proceso de lectura a partir de tres modelos por la diferente secuencia en que, según ellos, se descodifican los constituyentes mínimos del texto y el texto como conjunto: el modelo “abajo-arriba”, el modelo “arriba-abajo” y el modelo “interactivo”. En el modelo “abajo-arriba” el proceso parte de la comprensión de las partes menores; en el modelo “arriba-abajo” el proceso parte de lo que el lector espera que signifique el texto a priori; y por último, en el modelo interactivo el proceso parte de las ideas preconcebidas respecto al texto como conjunto pero destaca la necesidad de confirmarlas, o refutarlas, mediante el análisis de los componentes, incluidas, por supuesto, las unidades mínimas. Es este tercer modelo el que mejor refleja el fenómeno de la lectura, porque considera la importancia del conocimiento del mundo y del conocimiento lingüístico.

Lo dicho hasta el momento sirve tanto para la lectura en lengua materna como para la lectura en otras lenguas, también en aquellos otros, como el español y el japonés, que pertenecen a civilizaciones y sistemas de escritura distintos. Esta relativa coincidencia se produce porque los procesos socio-culturales y sicolingüísticos que envuelven a la lectura son, en gran parte, homólogos en lenguas y en civilizaciones distintas. Sin embargo, es importante no olvidar que existe una parte de no-coincidencia, que puede incluir desde el por qué se lee en ciertas ocasiones hasta la tradición retórica particular. Pero, sobre todo, lo que hace diferentes la lectura por parte de nuestros alumnos en japonés y en español es, precisamente, el nivel de competencia lingüística general:

Como afirma Clarke en su teoría del cortocircuito<sup>8</sup>, la incapacidad de leer bien en una lengua segunda o extranjera está relacionada con la falta de competencia general en esa lengua. No olvidemos que para leer eficientemente hay que combinar una serie de estrategias y competencias parciales: por ejemplo, la capacidad de hacer hipótesis, la jerarquización de las ideas, la inferencia, la activación de conocimientos previos y un largo etcétera. Cuanto mejores sean esas estrategias y competencias mejor será la competencia lectora general, y cuanto más equilibradas estén entre sí las distintas estrategias y competencias parciales menos necesidad tendrá el lector de cargar en algunas el peso de la lectura.

## El texto

---

<sup>7</sup> Concepto utilizado por Hymes en *On communicative competence*.

<sup>8</sup> Mark A. Clarke. *The short circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance*. En *Interactive approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988

Podemos decir que la lectura del texto comienza cuando este empieza a existir para el lector y no termina nunca definitivamente, puesto que su interpretación del mismo puede estar sujeta a revisiones ulteriores. Esta especie de cronología del proceso de lectura es de especial importancia a la hora de considerar la instrucción lectora y su división en actividades de prelectura, actividades simultáneas a la lectura y actividades de post-lectura.

En relación con la naturaleza del texto concreto al que nos estamos refiriendo, debemos considerar parte intrínseca del mismo todos los elementos que pueden afectar nuestra interpretación del mismo. Centrándonos en los elementos visibles: el tamaño y forma de la letra, el color, la distribución en párrafos, el uso de elementos gráficos (como líneas, puntos o asteriscos) y la presencia, y su naturaleza, de dibujos y fotografías en el contexto visible (interno al texto o adyacente), afectan la lectura en un grado tal que posiblemente sería mejor no considerar ninguno de esos elementos como externos a la lectura. El que los japoneses tengan o no conocimiento (y el nivel del mismo) de las convenciones gráficas que afectan a los textos escritos en español determinará en gran medida su capacidad de leerlos. De ello se deriva la necesidad de integrar la lectura del paratexto en la instrucción de la comprensión lectora.

Por otra parte, al plantearnos el alcance de la pedagogía de la comprensión lectora debemos tener en mente las enseñanzas que nos ofrece la pragmática y considerar parte de la lectura la habilidad de interpretar lo que significan las palabras más allá de su estricto significado<sup>9</sup>. No olvidemos que la lengua que debemos enseñar a leer y, por supuesto, a hablar, escribir y escuchar, no es la lengua ideal de la que hablaba Bertrand Russell, ese instrumento puro para el razonamiento filosófico sino la lengua real, impura, a veces ambigua, que usamos, junto con otros recursos, para comunicarnos.

## **La instrucción**

Algunos autores se plantean si debemos guiar al alumno o simplemente debemos motivarle para que lea libremente. Yo creo que la respuesta a la pregunta depende en gran parte de las características de los alumnos. En especial de su grado de formación lectora en su lengua. Si contáramos con alumnos que fueran lectores eficientes podríamos obviar algunas partes de la instrucción, en concreto aquellas ligadas a las técnicas de lectura independientes de la lengua en que esta se lleve a cabo. Pero, como lo que nos encontramos son alumnos escasamente formados para leer en su lengua, la instrucción se hace imprescindible. Lo cual no quiere decir que no podamos (y debamos), poco a poco, enfrentar a ese alumno a textos sin actividades de preparación, ya que así es como nos enfrentamos a la lectura en la realidad y es importante que el aprendiz desarrolle sus recursos.

Las actividades de lectura pueden implicar el uso de cualquiera de las cuatro destrezas. Lo realmente importante para considerarlas actividades genuinas de lectura es que se basen en el significado y no en la forma. Si consideramos la lectura como una actividad comunicativa es porque sabemos que, en circunstancias normales, se trata de una actividad que sirve para obtener información. Cualquier actividad que hagamos para estudiar aspectos formales del texto, por legítima que sea, deberemos tipificarla en un área distinta a la de la lectura. Una cosa es utilizar un texto como punto de

---

<sup>9</sup> “La pragmática intenta determinar hasta qué punto lo que no se dice explícitamente está implícito en los elementos léxicos y/o en la estructura sintáctica del enunciado; hasta qué punto lo que no aparece se desprende de factores extralingüísticos, de informaciones contextuales o de conocimientos compartidos.” Fernández, Claudia. *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1998.



partida para dar explicaciones de carácter cultural, gramatical o léxico y otra es enseñar a leer.

## **La dificultad de los textos**

Hay que tener en cuenta que el grado de dificultad de un texto tiene que relacionarse con el objetivo del mismo y el de su lectura. Resulta difícil generalizar en cuanto a la dificultad de un texto en sí sin considerar para quién es o no difícil. Si nos lo planteamos “para un hipotético estudiante medio de español en Japón” deberemos preguntarnos cuál es el nivel de lectura, el grado de comprensión, que ese estudiante espera alcanzar. Tal vez debamos suponer que el ideal de lectura es aquél en que se obtiene del texto el máximo posible de la información que contiene; y, una vez considerado el lector, aquél en que éste obtiene el máximo de información que desea conseguir. En el caso de nuestros estudiantes debemos tener en cuenta: el desconocimiento de otra lengua latina; el bajo nivel de conocimiento del inglés; el desconocimiento de la civilización occidental; el escaso dominio de los usos gráficos y de la organización de los textos.

Para determinar la dificultad, entre las características intrínsecas del texto hay que incluir tanto los elementos puramente lingüísticos como aquellos que, aun no siéndolo, afectan en alguna medida su comprensibilidad. Entre las circunstancias, hay que destacar las condiciones de lectura y, sobre todo, el contexto físico y cronológico del texto. En cuanto a las características del lector, además de su grado de conocimiento del español y de su cultura, tenemos que tener en cuenta su habilidad y hábito de lectura tanto en español como en japonés. Por último, hay que considerar el “éxito” o “fracaso” de la lectura, como de cualquier acto de comunicación, a la luz de los objetivos que con ella se persiguen. Este razonamiento nos abre la puerta al uso de textos de gran dificultad objetiva para nuestros alumnos siempre y cuando las tareas que les propongamos realizar sean posibles para ellos.

## **Lectura en voz alta**

Creo que la lectura en voz alta, en la clase, de textos pensados para la lectura individual típica, es decir, silenciosa, obliga al alumno a un esfuerzo que requiere demasiada concentración en el aspecto formal de la pronunciación e inhibe su capacidad de leer eficazmente en busca del significado. Si se quiere trabajar la habilidad de leer textos en voz alta se debe hacer con material para tal práctica, como, por ejemplo, discursos, noticias televisivas o radiofónicas, anuncios para leer por megafonía o, por qué no, teatro. Pero no ensayos sobre los Reyes Católicos, la América pre-colombina o la obra de Diego Ribera.

## **La diccionaritis**

Es éste un fenómeno muy típico de la lectura de los estudiantes japoneses. Posiblemente se debe a que ni siquiera en japonés han recibido instrucción correcta para leer y también a la diferencia entre las lenguas alfabéticas y el japonés, en que, en ocasiones, pueden no saber como se pronuncia una palabra pero fácilmente deducir lo que significa por los caracteres chinos de que se compone. Esto puede explicar, en parte, la falta de habilidad para deducir el significado por el contexto. Además, me consta que muchos colegas toman como criterio, para valorar si un alumno ha trabajado o no un texto, la

cantidad de anotaciones en japonés que hay en el papel. Este proceder es muy negativo porque fomenta la lectura “abajo-arriba” o lo que se llama “efecto túnel”, en que el lector no ve más allá de la palabra que tiene delante, y deja en segundo plano la aprehensión global del texto. El diccionario es un recurso de aprendizaje y de lectura muy útil, pero hay que saber utilizarlo.

## Encuesta

A continuación presento los resultados de una encuesta<sup>10</sup> sobre hábitos de lectura de los estudiantes que realicé en los meses de noviembre y diciembre de 2000 entre 100 alumnos de composición de tercer curso del departamento de español de Kansai Gaidai.

Sobre los gustos de lectura, lo primero que destaca es la gran variedad de las respuestas, en ambas lenguas, tanto en el apartado positivo, como en el negativo. Para comenzar, hay alumnos que se definen tomando como criterio la forma del texto, otros su grado de dificultad, otros que lo hacen destacando el género al que pertenecen los textos y aún otros que se centran en el tema. Las respuestas que toman como base el grado de dificultad son más abundantes en la parte referida a la lectura en español.

En cuanto a los géneros, es llamativo que la literatura suscite una reacción extrema en un buen número de estudiantes. Las respuestas positivas hacia la literatura son mucho más abundantes que las negativas, pero estas últimas alcanzan un volumen más que significativo. Debido a la gran importancia de la motivación, las respuestas referidas a los gustos de los alumnos deben tener una gran consideración en la programación de actividades. Posiblemente, la gran variedad de respuestas no hace nada más que confirmarnos la necesidad de trabajar con formas de programación flexibles que posibiliten en gran medida su adaptación a los alumnos.

Sobre lo asequible de los textos, también nos encontramos con un gran elenco de respuestas, aunque parece claro que un buen número de alumnos lo relacionan directamente a la presencia de ilustraciones, respuesta nada extraña en un país donde está tan extendida la costumbre de leer cómics.

En referencia a los géneros y a los temas, vemos como en las dos lenguas se encuentran muy próximas las proporciones de alumnos que consideran la literatura fácil y de alumnos que la consideran difícil. En cambio, existe coincidencia en ambas lenguas en señalar los temas referidos a política o economía como los más difíciles. Posiblemente, esto se deba a la novedad que, para muchos alumnos universitarios, siguen resultando estas materias.

Respecto al tiempo que reservan a la lectura, destaca la gran cantidad de alumnos que dedican por semana una hora o menos. En español son más de la mitad y en japonés una cuarta parte, ambas proporciones extraordinariamente significativas, si tenemos en cuenta que estamos hablando de estudiantes universitarios de tercer curso. La primera explicación a este fenómeno es que refleja el bajo nivel de exigencia de la universidad japonesa. El insuficiente nivel de lectura en japonés tiene posiblemente un gran efecto en la capacidad de lectura en español, ya que dificulta la transferencia de habilidades y conocimientos por ausencia o deficiencia de ambos.

En el apartado referido a la forma de escoger las lecturas destaca, en primer lugar, la gran variedad de respuestas, tanto en español como en japonés. En segundo lugar, es mayor en español el número de alumnos que se sirven del tema, posiblemente por la imposibilidad de escoger por el autor a causa del desconocimiento. Otro grupo importante es, en español, el de los que leen según lo que dice el profesor

---

<sup>10</sup> Ver apéndice.

y los que dicen usar Internet, que posiblemente se refieran a la actividad semanal obligatoria de mi asignatura.

En el papel de la imaginación previa a la lectura de un texto, es evidente que una gran cantidad de alumnos son conscientes del mismo, aunque también es bastante importante el número de los que dicen que no imaginan el contenido. Coherente con el alto número de alumnos que dicen imaginar el contenido de los textos es la cantidad de alumnos que afirman que la importancia del título radica precisamente en facilitar ese proceso. Cabe suponer, además, que las respuestas que dicen que el título atrae se han dado siendo conscientes de que esa capacidad de atracción está relacionada precisamente con el papel de reflejo del contenido asociado al título. Igualmente, una abrumadora cantidad de alumnos reconoce la importancia de las ilustraciones y su rol facilitador de la lectura.

En cuanto a los niveles de lectura, existen diferencias muy significativas entre los dos idiomas. Mientras en japonés el grupo más numeroso es el de los que leen en general, en español es el de los que leen palabra por palabra. Es posible que esto sea una consecuencia de los hábitos adquiridos por los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto del inglés como del español, excesivamente centrado en la traducción. También es cierto que la escritura del japonés lo hace mucho más susceptible a una lectura general que cualquiera de las lenguas alfabéticas.

En español, a la pregunta sobre la lectura y la pronunciación, casi siete de cada diez alumnos responden que leen imaginándola. Esta práctica puede denotar, por una parte, la influencia de ejercicios de lectura en voz alta, todavía muy habituales en muchas clases de lengua extranjera, y por otra, pueden reflejar una tendencia natural que debería ser combatida con actividades instructivas si queremos formar lectores eficientes, que se fijen en el significado.

En el enfrentamiento con vocabulario desconocido, se percibe una gran dependencia del significado de todas las palabras, bastante superior en el caso del español, pero también importante en el japonés. Estas respuestas son coherentes con las de los niveles de lectura, que demuestran una tendencia a leer palabra por palabra, especialmente marcada en español.

La pregunta sobre la importancia del kanji provoca una respuesta casi unánime: los alumnos son conscientes de un recurso que existe en japonés y que no pueden transferir a las lenguas alfabéticas. En este sentido, me gustaría destacar los excelentes resultados que se obtienen al trabajar con prefijos y sufijos y hacerles ver a los alumnos que, aunque más limitada que en japonés, en español también existe la posibilidad de deducir el significado de una palabra a partir de sus componentes. La mayoría de los alumnos reaccionan como si hubieran descubierto de pronto un filón de conocimientos que les pueden permitir aumentar exponencialmente su caudal léxico.

Por último, los alumnos que consideran que han entendido un texto cuando pueden dar su opinión a cerca del mismo son muchos más en japonés que en español. En español, seis de cada diez se conforman con entender la idea principal y dos de cada diez necesitan entender todas las palabras. Este último grupo se reduce a siete de cada cien en el caso del japonés. Si consideramos que la comprensión es el objetivo principal de la lectura y que para poder opinar sobre un texto se necesita alcanzar un grado superior de comprensión, podemos, fácilmente, deducir que el nivel de autoexigencia de los alumnos es distinto según se trate de su lengua o del español, posiblemente a causa de la conciencia que tienen de la diferencia existente también en cuanto al grado de dificultad.

Como colofón: Los comentarios, escritos por un número muy limitado de alumnos, posiblemente de entre los más aplicados, nos permiten, una vez más, ver la gran variedad de realidades a que nos

enfrentamos cuando tenemos ante nosotros a un importante número de aprendices, aun cuando estos pertenezcan a un grupo homogéneo en cuanto a nacionalidad y edad. Además, vemos una significativa sensibilidad respecto al significado y un alto grado de conciencia de las propias limitaciones, de la falta de instrumentos para enfrentarse a la tarea de leer en español. Unas limitaciones que nosotros, los profesores, debemos ayudar a superar.

### **Bibliografía**

- Baralo, Marta et al., *Didáctica del Español Lengua Extranjera*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1998.
- Carrell, Patricia (de), *Interactive approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988
- Fernández, Claudia et al., *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1997.
- Fernández, Claudia, *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1998.
- Grellet, Françoise, *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Miki Kondo, Clara et al., *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1997.
- Ortega, José Carlos, *La comprensión lectora: estrategias y técnicas*, en Frecuencia L nº14, Madrid, Edinumen, julio 2000.

## APÉNDICE

### Cuando lees en japonés...

#### ● ¿Qué tipo de textos te gusta leer?

Literatura(sin cómic) 49,36%

Novela (suma total) 45,56%

Novela 30,37%

Revista 10,12%

Novela policíaca o de intriga 8,86%

Ensayos 8,86%

Cómic 5,06 %

Periódico 5,06 %

Muy ilustrado 2,53%

Novela de amor 2,53%

Con vocabulario fácil 2,53%

Cuentos y leyendas 2,53%

Letras grandes 0,79%

Filosofía 0,79%

Historias reales 0,79%

Novela ciencia ficción 0,79%

Novela histórica 0,79%

Novela mito. 0,79%

Revistas fútbol 0,79%

De adivinación 0,79%

Sobre arte 0,79%

Sobre historia 0,79%

Sobre vida diaria 0,79%

Poesía 0,79%

Sobre lingüística 0,79%

De música actual 0,79%

Sobre películas 0,79%

Política y economía 0,79%

Sobre viajes 0,79%

#### ● ¿Qué tipo de textos no te gusta nada leer?

Literatura(suma total) 24,63%

Novela (suma total) 20,28%

Política o economía 11,59%

Textos largos o difíciles 10,14%

Novela 8,69%

Sobre historia 5,79%

Novela policíaca 4,34%

Ensayo 4,34%

Me gusta leer todo 4,34%

Literatura antigua 2,89%

Sin ilustraciones 2,89%

Ciencia 2,89%

Ciencia Ficción 2,89%

Periódico 2,89%

Sobre matemáticas 2,88%

Biografía 1,44%

Comedia 1,44%

Cómic 1,44%

Con metáforas 1,44%

Con vocabulario difícil 1,44%

Correspondencia comercial 1,44%

Sobre deporte 1,44%

Estudio tedioso 1,44%

Filosofía 1,44%

Históricos 1,44%

Libros sin ilustrar 1,44%

No me gusta ninguno 1,44%

Novela de misterio 1,44%

Novela de terror 1,44%

Poesía 1,44%

Psicológicos 1,44%

Revistas 1,44%

Sobre arte y literatura 1,44%

Sobre crímenes 1,44%

Sobre lógica 1,44%

Temas no interesantes 1,44%

Textos antiguos 1,44%

Traducciones al japonés 1,44%

#### ● ¿Qué tipo de textos te parece más fácil?

Ilustrados(suma total) 43,75%

Literatura(suma total) 26,56%

Textos ilustrados 20,31%

Novela(suma total) 17,18%

Cómic 14,06%  
Novela 10,93%  
Cuento 6,25%  
Revistas 4,68%  
Textos infantiles 4,68%  
Corto 3,12%  
Ensayo 3,12%  
Chiste 1,56%  
Infantil 1,56%  
Con letras grandes 1,56%  
Correo electrónico 1,56%  
Biografía 1,56%  
Ninguno 1,56%  
Novela fantástica 1,56%

● ¿Qué tipo de textos te parece más difícil?

Política o economía 30,76%  
Literatura (suma total) 16,92%  
Vocabulario difícil 7,69%  
Ciencia 6,15%  
Novela 4,61%  
Literatura 4,61%  
Sin ilustraciones 4,61%  
Temas no interesantes 3,07%  
Periódicos 3,07%  
Con oraciones largas 3,07%  
Historia 3,07%  
Filosóficos 3,07%  
Libros extranjeros 1,53%  
Antiguos 1,53%

● ¿Cuánto tiempo lees a la semana?

Una hora o menos 27,5%  
Dos horas 11,59%

● ¿Cómo escoges tus lecturas?

Por el título o la portada 20,83%  
Por el tema 16,66%  
Por el autor 15,27%  
Por la crítica 9,72%  
Elijo en librería/biblioteca 9,72%  
Hojeo o leo un poco 8,33%

● Antes de comenzar a leer un texto ¿imaginas su contenido?

Sí 68,11%  
No 21,73%

Novela mitológica 1,56%  
Novela policíaca 1,56%  
Novelas cortas 1,56%  
Opiniones de la gente 1,56%  
Periódico 1,56%  
Poesía con fotos 1,56%  
Sobre actual. de Japón. 1,56%  
Sobre deporte 1,56%  
Sobre entretenimiento 1,56%  
Sobre espectáculos 1,56%  
Sobre gramática inglesa 1,56%  
Sobre música 1,56%  
Sobre tema interesante 1,56%  
Textos con explicaciones 1,56%

Comedia 1,53%  
Con letras pequeñas 1,53%  
Con frases hechas 1,53%  
Con pocas explicaciones 1,53%  
Ensayo 1,53%  
Sobre folclore 1,53%  
Historia de la literatura 1,53%  
Historia japonesa 1,53%  
Largos 1,53%  
Literatura clásica 1,53%  
Literatura infantil 1,53%  
Novela policíaca 1,53%  
Poesía 1,53%  
Temas sofisticados 1,53%

Cuatro horas o más 33,33%  
Siete horas o más 27,5%

Por consejo 8,33%  
Leo el argumento 5,55%  
Por el grado de dificultad 2,77%  
Según las clases 1,38%  
Según el momento 1,38%

Sí, aunque no siempre acierto 5,79%

A veces 4,34%

● ¿Qué importancia tiene el título? Respuestas válidas 64

Conocer el contenido del texto 65,62%

Atraer al público 29,68%

Excita la imaginación 3,12%

Tiene muy poca importancia 1,56%

● ¿Qué importancia tienen los dibujos o fotografías que acompañan al texto?

Ayudan a entender 93,44%

Ayudan a soñar 3,27%

Atraen al público 1,44%

Destruyen nuestra imaginación 1,44%

● ¿Lees palabra por palabra, por líneas, por párrafos o lees el texto en general?

En general 44,44%

Por líneas 9,72%

Párrafos 23,61%

A los cuatro niveles 5,55%

Palabra por palabra 16,66%

● Cuando lees, si encuentras una palabra que no conoces ¿qué haces?

Consulto el diccionario o pregunto 55,38%

Imagino 24,61%

Si no afecta a la comprensión general, salto 13,84%

Primero leo y luego consulto 4,61%

Releo hasta entender 1,53%

● ¿Crees que el *kanji* te ayuda a entender o entenderías igual si sólo hubiera *kana*?

Ayuda 98,61%

No porque hay muchos que no sé leer 1,38%

● ¿Cuándo crees que has entendido un texto?

a) Cuando he entendido la idea principal. 46,56%

b) Cuando he entendido todas las palabras. 6,84%

c) Cuando puedo dar mi opinión sobre el texto. 46,56%

Otros comentarios:

- “Creo que no es necesario entender todas las palabras”
- “No leo el periódico casi nunca”.
- “Es importante leer textos que nos interesen, por eso, antes de decidirnos debemos leer un poco”.
- “Leo el periódico todos los días, pero no busco las palabras que no entiendo y creo que esos es un error”.

### Quando lees en español...

#### ● ¿Qué tipo de textos te gusta leer?

Literatura (suma total) 38,89%	Diálogos 1,31%
Ilustrados (suma total) 22,36%	Sobre economía 1,31%
Novela (suma total) 15,78%	Ensayo 1,31%
Fáciles 10,52%	Ilustrados de España y Latinoamérica 1,31%
Novela 10,52%	Historias verdaderas 1,31%
Con ilustraciones 9,21%	Interesantes 1,31%
Cuentos y leyendas 7,89%	Internet 1,31%
Revistas 7,89%	Metaficción 1,31%
Periódicos 6,57%	Nada 1,31%
Sobre costumbres o cultura 5,26%	Novelas d amor 1,31%
Infantil 3,94%	Prospectos 1,31%
Novelas fáciles 3,94%	Sobre bellas artes 1,31%
Cuentos 2,63%	Sobre Japón 1,31%
Sobre lingüística 2,63%	Sobre la vida diaria 1,31%
Historia 2,63%	Sobre la vida primitiva 1,31%
Sobre comida o música 2,63%	Sobre películas 1,31%
Cortos 1,31%	Teatro 1,31%

#### ● ¿Qué tipo de textos no te gusta nada leer?

Literatura (suma total) 20,83%	Cultura 1,38%
Difíciles 11,11%	Cumbre 1,38%
Novela (suma total) 9,72%	De miedo 1,38%
Largos 8,33%	Editorial 1,38%
Literatura 8,33%	Filosofía 1,38%
Política 8,33%	Formales 1,38%
Novela 6,94%	Lógica 1,38%
Ensayo 6,94%	Novela histórica 1,38%
Con letra menuda 5,5%	Novela policíaca 1,38%
Ciencia 4,16%	Para adultos 1,38%
Gramática 2,37%	Poesía 1,38%
Periódicos 2,37%	Profesional 1,38%
Sin fotos 2,37%	Sicología 1,38%
Todos 2,37%	Revistas 1,38%
Nada 2,37%	Sobre matemáticas 1,38%
Libro de texto 2,37%	Sobre política 1,38%
Comedia difícil 1,38%	

#### ● ¿Qué tipo de textos te parece más fácil?

Ilustrados (suma total) 47,76%	Ilustrados 32,83%	16,41%
	Literatura (suma total)	Novela (suma total) 10,44%



Revistas 5,79%	Ensayo 1,49%	Novela ilustrada 1,49%
Infantiles 4,34%	Eróticos 1,49%	Novela policíaca 1,49%
Novela 4,34%	Fácil de imaginar 1,49%	Opinión 1,49%
Vida cotidiana 4,34%	Frases cortas 4,34%	Poesía 1,49%
Novela corta 2,98%	Frases fáciles 1,49%	Poesía contemporánea 1,49%
Cómic 2,98%	Gramática básica 1,49%	Que me gusten 1,49%
Con vocabulario fácil 1,49%	Horóscopo 1,49%	Sobre ambiente o salud 1,49%
Cuento 2,98%	Libro de texto elemental 1,49%	Sobre espectáculos 1,49%
Con explicaciones 1,49%	Literatura infantil 1,49%	Todos 1,49%
Diario personal 1,49%	Musicales 1,49%	
Con vocabulario fácil 1,49%		

● ¿Qué tipo de textos te parece más difícil?

Política o economía 22,66%	Con vocabulario difícil 13,33%
Literatura (suma total) 20%	Con mucha letra 1,33%
Con estructuras difíciles 8%	Cumbre 1,33%
Novela (suma total) 8%	Texto Español II 1,33%
Novela 6,66%	Libro de texto 1,33%
Poesía 5,33%	De pocas explicaciones 1,33%
Sin ilustrar 5,33%	Diccionario 1,33%
Periódicos 4%	De autor latinoamericano 1,33%
Con letra muy menuda 2,66%	Literatura infantil 1,33%
Ensayo 2,66%	Lorca 1,33%
Frases largas 2,66%	Novela policíaca 1,33%
Historia 2,66%	Poesía antigua 1,33%
Literatura antigua 2,66%	Que no me gusta 1,33%
Adultos 1,33%	De química 1,33%
Con frases hechas 1,33%	Sin interés 1,33%

● ¿Cuánto tiempo lees a la semana?

Una hora o menos a la semana 53,94%	Cuatro o más 15,78%
Dos horas 28,94%	Siete o más 1,31%

● ¿Cómo escoges tus lecturas?

Por el tema 23,18%	Que sea fácil 8,69%
Título o portada 20,28%	Busco en la biblioteca 5,79%
Lo que dice el profesor 15,94%	Por el autor 4,34%
En Internet 10,14%	
Leo un poco 2,89%	
Por las ilustraciones 2,89%	
Leo el argumento 1,44%	
Sigo consejos 1,44%	
Por la crítica 1,44%	
Hojeo 1,44%	

Cuando lees ¿intentas imaginar la pronunciación o sólo te importa el significado?

-Intento imaginar la pronunciación 68,05%

-Sólo el significado 31,94%

● Cuando lees, si encuentras una palabra que no conoces ¿qué haces

Consulto a alguien o en el diccionario 81,69%

Primero leo hasta el fin y luego busco 14,08%

A veces imagino y a veces consulto el diccionario 4,22%

● ¿Cuándo crees que has entendido un texto?

d) Cuando he entendido la idea principal. 59,72%

e) Cuando he entendido todas las palabras. 22,22%

f) Cuando puedo dar mi opinión sobre el texto. 18,05%

Otros comentarios:

- “Siempre creo que entiendo poco”
- “Leer en español es muy difícil, sólo leo para esta clase”
- “Creo que es mejor intentar imaginar el significado de las palabras sin usar el diccionario”
- “Mi español no es perfecto, por eso para mí es muy difícil leer un libro completo. Sin el diccionario no puedo llegar hasta el final”
- “Ahora hay muchos libros españoles traducidos al japonés, por eso no tengo oportunidad de leer en español”
- “Hasta ahora he leído poco en español. Quiero leer por lo menos una vez una novela española, aunque me cuesta mucho”.
- “Es muy difícil leer en español, pero cuanto más leo más fácil es. Quiero leer más”.
- “No puedo entender el texto si lo leo sólo una vez”.
- “Para mí es difícil todavía entender los textos escritos sólo en español”
- “Cuando leo en español pierdo la calma de entender las ideas del autor debido al esfuerzo que debo hacer por entender el vocabulario”.
- “Las frases de los textos en español son más bonitas que las japonesas porque tienen juegos de palabras”.
- “Si no puedo entender todo, leo hasta al fin y al terminar, sin saber por qué entiendo”.
- “El diccionario y mucho tiempo son necesarios para entender un texto en español perfectamente”.
- “Leer en español es muy difícil por la falta de vocabulario”.

# LÍMITES DE LA METODOLOGÍA EN LA DESCRIPCIÓN ANÁLISIS Y TEORIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Arturo J. Escandón Godoy

## Introducción

Cada lengua es una ventana que da a otro mundo, otro paisaje, otra estructura de valores humanos. Recalquémoslo otra vez: cierta pedagogía psicológica, sobre todo norteamericana, querría convencernos de que el niño multilingüe corre peligro de caer en la esquizofrenia, en los desarreglos mentales. A mi modo de ver es absurdo. Dar a un niño una serie de lenguas equivale a dar a su personalidad, para empezar, un sentido ampliamente humano. Es decir que no hay monopolio chauvinista, ni nacionalista de una única fórmula humana. Las literaturas de que dispone, la historia de una tradición diferente, ¡es lo esencial! Si los árboles tienen raíces —y yo amo los árboles— los hombres tienen piernas: es un progreso inmenso: las lenguas nos confieren esas piernas. Podemos ser huéspedes de otros hombres, comprender lo que nos dicen y responderles...

(Steiner, 1999, pp. 16-17)

Con una declaración de principios, que es la cita a Steiner, inauguro esta breve reflexión sobre el marco teórico que sustenta el ejercicio de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de la lengua española en el sistema universitario japonés.

Si el fin del aprendizaje de una lengua es dotar al hombre de un nuevo par de piernas para recorrer el mundo, para habitar la mente de sus iguales, la enseñanza debería ser el medio idóneo para cumplir ese noble fin. Sin embargo, la enseñanza de las lenguas extranjeras en Japón, como se la entiende y practica en la actualidad, en lugar de apuntar a este objetivo, parece, en lo más abstracto, concentrada en la metodología de la enseñanza y, en lo más concreto, en el desarrollo o reproducción de métodos y técnicas de enseñanza. La metodología se presenta como una forma sin contexto, capaz de justificar las acciones del docente, pero difícilmente constituye una forma eficaz de explicar íntegramente el fenómeno de la enseñanza / aprendizaje. Ocultos quedan en la mayoría de los casos los marcos filosóficos y hasta ideológicos que conforman la noción particular de método que se emplean o practican con mayor o menor grado de conocimiento. Veladas también se mantienen las circunstancias sociales y materiales concretas que modifican las aproximaciones metodológicas o seleccionan a los estudiantes. La metodología figura al centro de la *cuestión educativa*, aun cuando es discutible que esté en el centro.

La metodología dista mucho de ser un sistema aséptico o el resultado de un análisis racional expresamente elaborado para cumplir ciertos objetivos educativos. Antes bien, los paradigmas metodológicos cambian según los tiempos y el contexto social.

## 1. Las orientaciones educativas

Chambers (1993) ha extractado y clasificado las distintas corrientes de pensamiento acerca de la

naturaleza y propósitos de la educación en tres grupos denominados orientaciones (Fig. 1).

Fig. 1 Orientaciones educativas

<i>Orientación educativa</i>	<b>Modo de investigación</b>	Orientación psicológica	<i>El aprendizaje es principalmente un(a)...</i>
Liberal / humanista	Histórico-hermenéutico	Cognitiva	Proceso
Técnica / vocacional	Empírico-analítico	Conductista	Producto
Emancipadora	Socio-crítico	Psicoanalítica, cognitiva	Acción

(Chambers, 1993)

Cada una lleva consigo sus correspondientes metodologías y métodos, que no son inmotivados. Por el contrario, cada metodología se funda en un paradigma filosófico. No obstante, éstos no son los únicos determinantes. Las orientaciones educativas mantienen una relación dialéctica con los modos de investigación y los métodos de enseñanza en sus fases más concretas. La reproducción de las orientaciones ocurre también como consecuencia de la reproducción del conocimiento de disciplinas específicas mediante el empleo de métodos concretos de investigación o enseñanza. La teoría lingüística sistémico-funcional reconoce que las prácticas pedagógicas asociadas a disciplinas específicas son determinantes incluso del lenguaje empleado en el aula y, por ende, no sólo reproducen sus esquemas didácticos sino un lenguaje particular, lo cual supone formas de configuración del espacio social, control y dominación<sup>1</sup>. Los procesos selectivos marcados por las preferencias vocacionales suelen esconder la marginalización de los estudiantes que no pudieron acceder al lenguaje de una disciplina, un proceso que no siempre depende de la evaluación de sus capacidades cognitivas. De hecho, varios factores sociales, incluidas las diferencias de género, entran también en la ecuación<sup>2</sup>.

En el plano netamente educativo, el sistema que certifica la validez del conocimiento, según Bernstein (1977, p. 85), puede dividirse en tres “sistemas de mensajes”: (a) el programa de estudios, o currículo, que define lo que se considera conocimiento válido; (b) la pedagogía, que define lo que se considera como transmisión válida del conocimiento; y (c) la evaluación, que define lo que se considera como la comprensión válida de ese conocimiento por parte del educando.

### 1.1. La orientación liberal / humanista

Esta orientación está marcada por una doble concepción del conocimiento. Por una parte, éste es un proceso colectivo de interpretación hermenéutica y cíclica del conocimiento heredado, que no supone la quiebra del sistema interpretativo, el cual siempre queda enmarcado por la tradición disciplinaria. El conocimiento es, por tanto, un *corpus* colectivo que se actualiza según se vaya interpretando la *artis materia*. Esto corresponde, más o menos, a la tradición humanista. Por otra, la

<sup>1</sup> Una visión panorámica de la producción más reciente de la teoría lingüística sistémico-funcional puede obtenerse en Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, Continuum, London, 1999.

<sup>2</sup> Desde la perspectiva del docente, la forma más sencilla de justificar esta *selección* aparentemente *natural* pasa por el discurso de la “falta de motivación por parte de los estudiantes”, como si existiera una sola motivación y una única aproximación correcta a la disciplina (Morgan, 1993).

tradición liberal incorpora históricamente la idea del conocimiento como un proceso protagonizado por el individuo, pero cuya producción queda circunscrita dentro de la esfera de la *res* pública, esto es, su propósito, aunque abierto a la competencia individual, es la promulgación de una moral social.

La pedagogía de la universidad medieval occidental rescató el método del dictado como una forma práctica de solucionar la carencia de libros de texto (Hajnal, 1959) y de proveer a los alumnos de ayudas mnemotécnicas, lo cual requirió el desarrollo de gramáticas más o menos explicativas o normativas con el fin de mejorar la claridad de lo dictado, erradicar la comisión de errores ortográficos y promover el uso normativo de una lengua que se aprendía a escribir a una edad más bien tardía y sobre la cual actuaban las variantes regionales o simplemente otros idiomas. La evaluación se correspondía con el espacio oral de la escritura y lectura en voz alta. La *disputatio*, que era el método calificativo por excelencia, no sólo era un elemento fundamental de evaluación del conocimiento adquirido, sino que resumía y simbolizaba el espacio de libertad y creatividad de la Academia platónica o del *ágora*<sup>3</sup>. La enseñanza de la gramática iba, por tanto, acompañada de las otras dos disciplinas del Trivium: la Retórica y la Dialéctica. Este método de evaluación ha sobrevivido hasta hoy en lo que aún se denomina *viva voce* o defensa de la tesis doctoral. No obstante, el superviviente llega ya muy disminuido. Los elementos dialógicos, tanto de los clásicos de la Antigüedad como de la práctica constante y central de la *disputatio*, han sido desplazados por el monólogo y el examen escritos. En Inglaterra, por ejemplo, a fines del s. XVIII, la Universidad de Oxford seguía manteniendo los exámenes orales como método de evaluación del grado académico, a pesar de que Cambridge, como consecuencia del apogeo de las matemáticas newtonianas, que eran su fuerte, había reducido el componente oral de los exámenes a su mínima expresión y había sobredimensionado el elemento escrito<sup>4</sup>.

## 1.2. La orientación técnica / vocacional y la educación de masas

Otro sistema instalado en la base de los sistemas metodológicos es la validación científica del oficio de maestro. Se respalda cada acto pedagógico invocando, supuestamente, principios generales que conforman un cuerpo teórico acumulado en largas noches de investigación empírica. El ejercicio de la profesión de docente debe ser una actividad racional explicitada. Se cree que su componente artístico, y por tanto implícito, es susceptible de ser asimilado por el método. En este caso, método se refiere precisamente a la aplicación de principios generales. En otras palabras, pasamos del arte, como método de modelo implícito, a la ciencia, como modelo explicitado.

Según Schön (1987), la escuela de primer y segundo ciclos y las escuelas universitarias que forman a los educadores están dominadas por el paradigma del positivismo, al cual llama modelo técnico-racional (*technical-rationality model*). Es el modelo de la investigación universitaria moderna y proviene de la doctrina positivista que se incorporó en las universidades alemanas al finalizar el s. XIX.

---

<sup>3</sup> Aunque la mayoría de las universidades medievales decían recoger la tradición de la Academia platónica y algunas se reconocían con poca razón como la continuidad histórica de la misma, es imposible entender el fenómeno universitario sin analizar la importancia que tiene la aparición, en Europa, de grandes centros urbanos, la emergencia de una masa estudiantil en las ciudades, la democratización del sistema universitario y la autonomía relativa que adquiere la corporación universitaria tanto de la Iglesia como del Estado, fenómenos todos bastante ajenos al contexto social de la Antigüedad.

<sup>4</sup> Varias razones se citan para explicar tal hecho. Hay al menos tres que se las debemos a Stray (2001): Primero está el cambio a finales del s. XVIII de una evaluación del aprendizaje basada en elementos sociales y morales a una basada en la capacidad cognitiva individual; segundo, la dificultad de establecer exámenes orales en temas diversos, como consecuencia de la diversificación de las materias y disciplinas de estudio y la especialización de los maestros; y tercero, el enorme impacto administrativo que provoca el aumento año tras año del número de alumnos.

El modelo, omnipresente en Europa, llegó a los Estados Unidos vía la Universidad John Hopkins y de allí se transmitió a otros sitios tales como Michigan y Columbia hasta alcanzar a la Ivy League<sup>5</sup>.

Se basaba en la visión, entonces revolucionaria, de que la universidad debía ocuparse de la creación de nuevo conocimiento, de preferencia científico y ciertamente sistemático. (...) Y después estaba el tema de qué hacer con la práctica, y el intento inicial fue de mantener las profesiones fuera de las escuelas universitarias. Thorstein Veblen echaba pestes contra la Universidad de Chicago porque tenía la idea de incorporar una escuela de negocios. (...) Y las profesiones, como un billete de admisión en la universidad, tuvieron que estar de acuerdo con la epistemología que las universidades habían adoptado y construyeron el conocimiento como la aplicación de la investigación. De allí proviene la noción del currículo profesional normativo (...): Primero enseñales la ciencia básica relevante, luego la ciencia aplicada relevante y entonces hazles hacer una práctica en la que puedan practicar la aplicación de dicha ciencia a los problemas cotidianos. Y también produjo la separación institucional entre investigación y práctica porque, si su modelo de investigación es el del método científico en el sentido del laboratorio, con sus controles experimentales, la práctica es un ambiente confuso para la experimentación.<sup>6</sup>

(Schön, 1987)

En el modelo teórico-racional, el conocimiento, que Schön denomina conocimiento académico o escolar (school knowledge), se concibe con tres características fundamentales. Primero, existe la noción de que es un producto, es decir, hay un cuerpo de conocimiento y hay respuestas correctas para cada pregunta. Es deber del docente conocer este cuerpo y comunicarlo a los estudiantes. El conocimiento es formal y categórico. Se puede formular explícitamente en proposiciones que asignan propiedades a los objetos o se pueden expresar en términos verbales o simbólicos las relaciones entre los objetos y sus propiedades. En segundo lugar está la idea de que mientras más general y teórico, el conocimiento es superior. Por último, está la noción de que el conocimiento es molecular, que está compuesto de unidades de información o unidades básicas de habilidad que pueden ser armadas en agrupaciones de información más complejas y avanzadas.

Este modelo es clave para comprender la especialización que alcanza el currículo moderno y el modo en que se configura la división exclusiva de los saberes y disciplinas que componen, verbigracia, una carrera universitaria determinada. Sin esta división sería imposible atender las necesidades educativas de las masas de estudiantes que acuden a la universidad. La emergencia de este modelo en el s. XVIII y su apogeo en el s. XIX coinciden con la estrecha dialéctica que surge entre el mercado laboral y el sistema educativo. El primero acaba concediendo al segundo las prerrogativas exclusivas de la asignación del capital simbólico mediante el sistema de acreditación. En un ámbito aún más amplio, durante ese periodo el sistema educativo termina imponiendo el reconocimiento del lenguaje legítimo en desmedro de las variantes populares o regionales (Bourdieu, 1991, p. 49)<sup>7</sup>. El sistema educativo

---

<sup>5</sup> Ivy League o Liga de la Hiedra es un grupo compuesto por ocho distinguidos colegios universitarios y universidades del Este de los Estados Unidos que se caracterizaban por tener los muros de ladrillo cubiertos por enredaderas. Comprende a las universidades de Brown, Columbia, Cornell, Harvard, Princeton y Yale, el Colegio Universitario de Dartmouth y la Universidad de Pensilvania.

<sup>6</sup> Traducción española del Autor (en adelante, *T. del A.*).

<sup>7</sup> Sobre la relación entre educación, lenguaje y mercado laboral en el contexto actual, pueden consultarse también los trabajos de Fairclough, N., *Language and Power*, Longman, London, 1989 y "Global capitalism and critical awareness of language", *Language Awareness* 8.2 (Special No. in CLA ed. Clak, R. & Ivanic, R.), 1999, y el de Edwards, R., "Different discourses, discourses of difference: globalisation, distance education and open learning", *Distance Education*, Vol. 16, No.

adquiere un papel relevante como certificador de la socialización del individuo en el proyecto nacional.

La fragmentación del conocimiento en disciplinas permite que los docentes no solo se especialicen sino que sean transplantados a lo largo de la línea de producción *fordista*, cuyo plan productivo es el currículo. El docente pierde el derecho de presentar el conocimiento como un todo coherente e integrado y su antigua labor formativa se reduce a la mínima expresión. Incluso, puede que deje de participar en la elaboración del currículo.

### 1.3. La emancipación forzada

La aparición, en la segunda década del s. XX, de la psicología construccionista de Vygotsky ha tenido hasta hoy amplias repercusiones en el campo de la educación. El aprendizaje dejó de ser, al menos en teoría, la recepción pasiva de la *realidad* y se convirtió en un proceso provisorio que depende de la experiencia social de la comunicación y la interacción<sup>8</sup>. Los pilares de la metodología construccionista son la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje donde los estudiantes sean los protagonistas y puedan construir conjuntamente el conocimiento. Para ello, la enseñanza se basa en actividades cooperativas o de colaboración cuya meta sea la solución de problemas lo más reales posible. El aula se vuelve un simulador de los problemas del mundo.

Aun cuando los métodos basados en el paradigma construccionista dicen centrarse en el estudiante, éste aún no tiene capacidad de negociación y su discurso ha de contenerse dentro de los límites demarcados: la organización y formulación del problema corren, por norma general, por cuenta del profesor. En otras palabras, el problema no se lo plantea el estudiante sino hasta después de que el facilitador lo ha presentado en la forma de una actividad. Asimismo, lo más seguro es que la institución tenga preparados los objetivos según un currículo escrito en el lenguaje del positivismo, con lo cual las actividades construccionistas se vuelven instrumentales. Allí se establecen los objetivos o productos a conseguir. Las actividades focalizadas en el estudiante, aunque de apariencia más libre, son recicladas por el docente en el aula conservando el esquema positivista. De hecho, cuando a las pocas semanas el truco es descubierto por los estudiantes, éstos comienzan a demostrar aburrimiento o franco tedio. Después de todo, ellos no han formulado la pregunta original ni mucho menos fijado el objetivo de las actividades. Los estudiantes, al advertir la manipulación, activarán el modo de aprendizaje superficial (Morgan, 1993, p. 83).

Para suplir el tedio y la aversión que toda actividad obligatoria crea en el estudiante, es muy posible que el docente tienda a reforzar el esquema de control mediante varios métodos a su disposición. En primer lugar, puede buscar actividades cada vez más interesantes, transformando la clase en una exhibición progresiva en que los estudiantes consumen el espectáculo de unas actividades bien preparadas. En segundo lugar, puede premiar la participación en clase, de forma que ésta incida completa o parcialmente en la calificación final. Como señala Gilson (1994), la clase se vuelve a

---

2, 1995, pp. 241-55.

<sup>8</sup> Es interesante constatar que el paradigma construccionista ha impuesto sin aspaviento el término “estudiante” donde antes imperaba la utilización de las voces “alumno” o “pupilo”. En inglés, los términos “pupil” e incluso “student” han sido desplazados por la voz “learner”, cuya etimología coincide con el verbo “to learn” (aprender) y el sustantivo “learning” (aprendizaje). Los docentes han pasado de ser profesores, maestros o instructores a ser “agentes facilitadores”. Su trabajo consiste, sobre todo en la clase de lengua extranjera, en organizar actividades facilitadoras del aprendizaje que “se focalizan o centran en el estudiante”. En inglés, el cambio paradigmático de la metodología ha quedado reflejado en expresiones tales como “learner-centred methods” o “student-centred methods” (métodos focalizados en el estudiante).

focalizar en el docente, puesto que los estudiantes no sólo deben participar, sino que además deben demostrarle al profesor que participan y harán todo lo posible por cumplir con sus criterios, asimilando de manera más o menos inconsciente sus objetivos. Las formas de evaluación, sobre todo si son monoinstrumentales (examen escrito o examen oral, individual o colectivamente), pueden discriminar a estudiantes con diferentes orientaciones y aproximaciones al estudio, con fortalezas y debilidades, con habilidades e incapacidades en áreas precisas de aprendizaje o incluso con diferentes prestancias para el juego social que son determinadas por la procedencia social, por rasgos psicológicos particulares, por parámetros culturales, etcétera. Premiar la participación es recompensar un tipo de motivación en perjuicio de otras motivaciones que el estudiante pueda tener y que son tan válidas como aquellas que dan más puntaje. Al igual que Morgan (1993), creo que el caso no es que los estudiantes tengan o carezcan de motivación para aprender sino que sus motivaciones son diferentes, más o menos instrumentales, más o menos vocacionales, más o menos académicas. En muchas oportunidades, estas motivaciones se contraponen a los criterios de validación del conocimiento, en especial si el conocimiento, el currículo y el sistema de evaluación son concebidos y practicados en sistemas cerrados o diseñados para la educación masiva.

Por último, la falta de un currículo explicitado acentúa el papel de la evaluación como el currículo oculto del curso (Rowntree, 1997). Es uno de los elementos de mayor poder y puede condicionar todas las actividades que se plantean en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Es también, a primera vista, una de las áreas más descuidadas por las universidades japonesas, que aún parecen desconocer en qué lenguaje se escribe el programa de estudios: si en aquel del humanismo, en el lenguaje positivista, o en el del modelo educativo emancipador. Esto, si es que alguna vez llega a esbozarse coordinadamente el programa en primer lugar. Windschitl (1999, p. 752) nos advierte que las actividades construccionistas no pueden ser adoptadas fuera de su marco filosófico, puesto que al descontextualizarlas se “(...) corre el riesgo de que se conviertan en una colección fragmentada de prácticas que fracasan en reforzarse unas a otras”<sup>9</sup>. Por lo mismo, la aplicación de una pedagogía construccionista pierde su valor emancipador cuando el resto de los criterios de validación del conocimiento, es decir, la concepción del conocimiento y el sistema de evaluación, se rigen por otros paradigmas, por otras orientaciones educativas, en el marco de un sistema educativo cerrado, incapaz de ofrecer mecanismos de negociación curricular.

La noción de conocimiento, el modelo de adquirirlo o crearlo y los métodos de enseñarlo y evaluarlo dependen en gran parte de la formación escolar y superior del docente, y de los instrumentos objetivos de la disciplina aprendida, sobre todo si ésta es una especialidad. El debate que se ha sostenido recientemente en Japón acerca de la enseñanza de la gramática española desde el paradigma de la orientación liberal / humanista o desde el positivismo de la lingüística parece signado por esta lógica y circunstancia: los docentes japoneses reproducen el modelo de enseñanza que heredaron de sus maestros y profesores, que es lo que más y mejor conocen, y se apegan, por cierto, a una tradición a la que les ha costado muchísimo trabajo acceder y que ciertamente les ha reportado beneficios intelectuales y prácticos como el hecho de dominar en grado diverso una lengua extranjera<sup>10</sup>. No es extraño que esos profesores provengan del círculo de estudiantes de los programas japoneses de postgrado y hayan sido seleccionados por los criterios de validación del conocimiento de disciplinas

---

<sup>9</sup> T. del A.

<sup>10</sup> La posición japonesa en el contexto del debate está resumida magistralmente en Nakai, K., “La función de la gramática en la enseñanza del español”, *Cuadernos Canela*, Vol. IX, 1997, pp. 85-100.



tales como la literatura o la lingüística, más bien ajenas a la orientación emancipadora<sup>11</sup>. Por cierto, algo similar se podría decir desde la perspectiva de esas orientaciones sobre la actividad que realizan los docentes, en su mayoría extranjeros, que intentan adoptar y adaptar la orientación emancipadora, camuflada bajo el ropaje del “enfoque comunicativo”. Esta orientación, desde la perspectiva de disciplinas como la literatura o la lingüística, puede parecer poco metódica y hasta libertina.

## 2. La enseñanza / aprendizaje de lenguas

El estudio y enseñanza de las lenguas que no sean la lengua materna, es decir, segundas o extranjeras, ha sido modificado longitudinalmente por los mismos paradigmas filosóficos del conocimiento precitados<sup>12</sup>. El estudio y enseñanza de las lenguas segundas comenzó en el marco de la filología o gramática, es decir, correspondió más bien a la tradición humanista, donde se mantuvo por siglos hasta la aparición de la lingüística moderna. Sin embargo, como apunta Kramsch, a partir de mediados del s. XX se comienzan a replantear críticamente las bases de la enseñanza de lenguas.

Entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial la aparición de la psicología y las ciencias de la educación puso a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en la órbita de la educación y de las ciencias sociales. La aparición de la lingüística, tras la Segunda Guerra Mundial, le dio a la enseñanza de lenguas extranjeras una nueva disciplina maestra llamada lingüística teórica. La lingüística reemplazó a la literatura y la educación como la base de investigación de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En la década de los 70 un nuevo campo interdisciplinario, nacido de la conjunción de la lingüística, la psicología y la educación hizo su aparición: SLA [Adquisición de Lenguas Segundas]. La investigación de la Adquisición de Lenguas Segundas, nacida del estudio a inicios de los 70 de la adquisición de lenguas por parte de los niños, así como de la necesidad de enseñar Inglés como Lengua Segunda (ESL) a un creciente número de estudiantes en todo el mundo, ha sido útil no solo para la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas segundas tales como el *Français langue étrangère* (Fle) en Francia, el *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) en Alemania, el *Español como lengua extranjera* (ELE) en España, sino también para el estudio de lenguas extranjeras en ambientes educativos. Ha completado gradualmente el trabajo académico filológico o literario y a la psicología educativa como la base teórica para la práctica de la enseñanza de lenguas en Estados Unidos. Ha forjado nuevos métodos pedagógicos y ha aportado nuevas ideas de por qué los estudiantes de lenguas extranjeras fracasan o tienen éxito en la escuela y en la universidad.<sup>13</sup>

(Kramsch, 2000, pp. 312-313)

En la actualidad, tenemos cuatro disciplinas dedicadas al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas que no sean la lengua materna, todas entrecruzadas, que hacen mayor o menor hincapié en algún paradigma u otro, y que conciben el conocimiento y la enseñanza / aprendizaje de una manera u otra y con distintas metodologías. Estas son, a saber, la Adquisición de Lenguas Segundas, la Lingüística Aplicada, la Educación de Lenguas Extranjeras y la Metodología de Lenguas Extranjeras.

---

<sup>11</sup> Chomsky y estructuralistas aparte, la lingüística (sobre todo la norteamericana) ha estado hasta hace poco dominada por el empiricismo y el conductismo.

<sup>12</sup> Véase un sumario de los métodos de enseñanza de lenguas y su contexto histórico en Kopp, H. “Un alto en el camino” *Gaikokugo Kyōiku*, No. 23, 15 de marzo de 1997, Centro de Educación de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tenri, pp. 1-12.

<sup>13</sup> T. del. A.

La mayoría de estas disciplinas nació del paradigma positivista y llevan la carga de la metodología homónima, la cual está en franca retirada a la luz de su incapacidad de entregar resultados en un área intermedia del conocimiento, que es además interdisciplinario, donde confluyen teoría y práctica y en donde el viejo esquema positivista que pone a la teoría por encima de la práctica se halla agotado, pese a que cualquier apología de la práctica parece que es aún mirada en menos en el mundo académico. El principal problema del modelo positivista es que establece una marcada y artificial separación entre las etapas de descubrimiento y verificación, es decir, entre la etapa precursora de la investigación, en que surgen creativamente las hipótesis y preguntas, y la etapa de verificación, la cual se lleva a cabo mediante la observación controlada (Guba y Lincoln, 1989). En el paradigma convencional la primera etapa queda marginada de la investigación científica. En otras palabras, el lenguaje teórico es una transformación matemática reduccionista (mediante afirmaciones y proposiciones cuantitativas) de un proceso creativo de descubrimiento que depende muchas veces del conocimiento tácito, el cual debe quedar, a su vez, a distancia lejana del lenguaje de la observación (lleno de denotaciones y connotaciones cualitativas).

Sobre el recelo que puede despertar el área de estudios llamada Adquisición de Lenguas Segundas comenta Kramersch (2000, p. 320) que «[d]ada la naturaleza interdisciplinaria de este campo, se espera que los investigadores de disciplinas tan establecidas como la lingüística, la literatura, la sociología y la psicología, sospechen de su validez académica (...) [La asociación de investigadores de la Adquisición de Lenguas Segundas], con la instrucción de lenguas, tiende a devaluar *a priori* su campo de investigación en aquellos departamentos que consideran que el estudio del lenguaje no es más que la mera adquisición de habilidades y carece de contenido intelectual»<sup>14</sup>.

Se observa, de otro lado, el vuelco que viene experimentando recientemente la Lingüística Aplicada. Horowitz (1999), en una reseña de la problemática surgida en un congreso mundial de esta disciplina<sup>15</sup> comenta que “Widdowson, de la universidad de Viena, apuntó cómo el espectro de los estudios de lengua se ha extendido durante los últimos veinte años desde las propiedades formales internas del lenguaje (un lenguaje ideal como construcción abstracta) a la lengua real (tal como la experimentan los hablantes)”. Y más adelante señala: “Algunos ponentes cuestionaron cuál debería ser el papel de la Lingüística Aplicada, ya sea el de una disciplina, un método o un componente de las Humanidades”<sup>16</sup>. Esto se lo preguntan los mismos que profesan la disciplina.

La Lingüística Aplicada, tal y como se viene ejerciendo hoy día, puede, a juicio de Kramersch (2000) cumplir el papel de disciplina unificadora en la estructura departamental de las universidades. La razón es que este campo del saber está a medio camino entre teoría y práctica y porque investiga la relación entre forma y usos del lenguaje y entre diversos discursos —desde el coloquial al literario. Desde esta perspectiva, la Adquisición de Lenguas Segundas es un subconjunto de la Lingüística Aplicada. Aparte de estudiar la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas que no sean la materna, la Lingüística Aplicada incluye las siguientes áreas de estudio: la comunicación en las profesiones, los desórdenes comunicativos, lenguaje y medios, lenguaje y derecho, política y planificación lingüística, traducción e interpretación, lenguaje y tecnología, estética y retórica, alfabetismo, análisis de discurso y lenguaje coloquial, y lenguaje de signos.

La necesidad de que el quehacer y estudio de los docentes abarque áreas de investigación y

---

<sup>14</sup> T. del A.

<sup>15</sup> El Congreso Mundial de Lingüística Aplicada de Tokio, que se desarrolló en Waseda del 1 al 6 de agosto de 1999.

<sup>16</sup> T. del A.

práctica interdisciplinarias, tales como las planteadas por la Lingüística Aplicada, es posible que no pueda seguir siendo ignorada si es que se desea cambiar para bien la condición actual de la enseñanza y aprendizaje del español lengua extranjera en las aulas japonesas y extranjeras. Es muy probable que la aplicación idealista de metodologías o métodos no cambie la situación en su aspecto más esencial por cuanto éstos suelen ser absorbidos por las condiciones de existencia del sistema educativo, especialmente el universitario, cuyas características he descrito someramente.

### **3. Conclusión: La reflexión crítica**

La dinámica del docente en el aula corresponde a una epistemología de la práctica que Schön (1983) denominó “reflexión en la acción” (reflection-in-action). Ésta se basa en el conocimiento tácito, inarticulado, del profesional. Difícilmente se podrán establecer criterios teóricos con los cuales contrastar la experiencia en el aula del docente y mucho menos se podrán establecer principios generales para evaluar su actividad. No obstante, el docente actúa, maniobra, toma decisiones sin interrupción, basándose en el “conocimiento en la acción” (knowing-in-action). Si se enuncian algunos principios teóricos, siempre pueden enunciarse otros opuestos a los primeros para justificar el proceder del docente. Con esto no se quiere sugerir que desaparezcan los principios generales sino que, en la aplicación concreta, el profesional debe tomar decisiones basadas muchas veces en el choque de principios o la competencia de éstos.

La primera razón que impide oponer la actividad concreta con los principios generales en este caso es el hecho de que, por norma general, los cursos de lengua están dominados por un currículo que ya se basa en una orientación educativa técnica / vocacional que considera la enseñanza como un producto: “la materia debe pasarse”. El producto se evaluará, además, al finalizar el ciclo, mediante un examen escrito que actúa como mecanismo de control oculto de la labor en el aula. La segunda razón tiene que ver con la sociología de la clase en particular, que depende de factores diversos tales como el grado de madurez de los estudiantes; las etapas anteriores de socialización, que impiden, por ejemplo, el trabajo entre compañeros de distinto sexo o compadreo; el bagaje educativo de los estudiantes, como el hecho de que no puedan leer ni escribir con facilidad el alfabeto español; el número de estudiantes en una sola clase, etcétera.

La reflexión sobre la acción que plantea Eraut (1995) es vital para pasar de la reflexión en la acción, que Schön estableció como la epistemología de la práctica, a una reflexión crítica desde la cual se pueda deconstruir el conocimiento. Los practicantes se vuelven conscientes de sus métodos de enseñanza, de sus prejuicios culturales, de los límites que las categorías de sus propias especialidades o disciplinas imponen, y de otros factores que inciden en la práctica. Asimismo, pueden volver conscientes a los estudiantes de sus propias distorsiones mediante la utilización de actividades metacognitivas y la creación de un espacio de reflexión crítica en el aula.

Eraut, con vistas a reconciliar la práctica y algunas formas del positivismo teórico tales como la investigación científica, complementa el marco establecido por Schön al señalar que: (a) la reflexión exige tiempo para reflexionar; (b) la reflexión debe articularse verbalmente para ser compartida socialmente, complementando el uso del conocimiento tácito como parte de la reflexión; (c) la reflexión no siempre es la respuesta a un estímulo dado sino que puede cambiar el contexto también, esto es, tiene una vocación de futuro (reflexión para la acción); y (d) critica el uso de dicotomías como práctica / teoría; conocimiento científico / conocimiento en la acción que limitan la comprensión de

interrelaciones complejas.

Se llega, por lo tanto, a un escenario que se denomina reflexión crítica<sup>17</sup>, en que se configura un espacio complejo de análisis que incorpora las metodologías desde una nueva perspectiva y que ayuda a desconstruir aquellos aspectos oscuros de la práctica en un lenguaje común, vinculante. Sin embargo, para acceder a este espacio se debe dejar de concebir el quehacer del docente como la mera aplicación fragmentada de métodos de enseñanza y volcar las metodologías en la búsqueda del entendimiento del marco en el que se construye el conocimiento, incluido el reconocimiento de las distorsiones propias y, por supuesto, aquellas de los estudiantes. La Lingüística Aplicada, una vez superada la crisis, podría ser la matriz interdisciplinaria idónea desde la que podrían postularse de nuevo los objetivos de la metodología de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras con acento en la reflexión crítica.

## Referencias

- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol. III*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bourdieu, P. (1989) *La noblesse d'État*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*, Thompson, J. (ed.), Polity Press, London.
- Bourdieu, P. (2000) *Pascalian Meditations*, Polity Press, Cambridge (United Kingdom).
- Chambers, E. (1993) "The role of theories of discourse in course design for humanities distance Education", *Media and Technology for Human Resource Development*, vol. 5, no. 3, pp. 177-96.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process* (second edition revised), D.C. Heath, Boston.
- Eraut, M. (1995) "Schön's Shock: a case for reframing reflection-in-action?", *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 1. pp. 9-22.
- Gilson, C. (1994) "Of dinosaurs and sacred cows: The grading of classroom participation", *Journal of Management Education*, May, Vol. 18 Issue 2, pp. 227-237.
- Hajnal, I. (1959) *L'Enseignement de l'écriture aux universités médiévales*, Academia Scientiarum Hungarica Budapestini, Budapest, citado en McLuhan, M., 1965.
- Hawkrige, D. y George, R. (2000) "Becoming a critically reflective practitioner", *Foundations of Open and Distance Education*, The Open University, Milton Keynes.
- Horowitz, R. (1999) "Applied linguistics conference focuses on unity and diversity", *Reading Today*, october/november, Vol. 17, Issue 2, p. 25.
- Kramsch, C. (2000) "Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages", *The Modern Language Journal*, 84, iii.
- McLuhan, M. (1965) *The Gutenberg Galaxy*, University of Totonto Press, Toronto.
- Morgan, A. (1993) *Improving Your Students' Learning: reflections on the experience of study*, Kogan Page, London.
- Rohlen, T. (1983) *Japan's High Schools*, University of California Press, Berkeley.
- Rowntree, D. (1997) *Assessing students: How shall we know them?*, Harper and Row, London.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith, London.
- Schön, D. (1987) "Educating the Reflective Practitioner", presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association, Washington D. C.
- Steiner, G. (1999) *La barbarie de la ignorancia*, El Taller de Mario Muchnik, Barcelona, traducción española de Muchnik, M.
- Stray, C. (2001) "The Shift from Oral to Written Examination: Cambridge and Oxford 1700-1900" *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 1.

---

<sup>17</sup> Es indudable la reminiscencia con la filosofía educativa de Dewey (1933).



TERCERA PARTE

---

INFORMES



**EL DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y EL CLAVE.  
DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL:  
¿PERO DE VERDAD SON PARA HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL  
ESTOS DICCIONARIOS?<sup>1</sup>**

**Lidia Sala Caja**

A pesar del trabajo hecho quedaron pendientes puntos importantes, siendo uno de ellos reseñar los diccionarios monolingües adecuados para nuestros estudiantes. Las siguientes líneas pretenden pagar una deuda contraída en octubre al comentar brevemente dos de esos diccionarios. Me refiero al *Clave. Diccionario de uso del español actual* (Madrid, SM)<sup>2</sup> y el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (Madrid, Santillana/Universidad de Salamanca)<sup>3</sup>.

Ambos se publicaron en 1996 y de ellos se dijo que clausuraban una etapa caracterizada por el mero trasiego de información de una obra a otra. Ciertamente enriquecieron el panorama lexicográfico en lengua española, que andaba falto de diccionarios de uso actualizados y sólo un año antes había visto publicado el primero para hablantes no nativos de español<sup>4</sup>. De su repercusión es testimonio, por citar un ejemplo cercano, la revisión del *Diccionario del español moderno* de la editorial Hakuuisha publicada en 1999, que los cita entre sus fuentes.

A pesar de que otros diccionarios se autodefinen en el prólogo como obras dedicadas en exclusiva a los hablantes extranjeros de español, el *Salamanca* y el *Clave* no distinguen entre nativos y no nativos. De todas formas, como vamos a comprobar a continuación, es indudable que responden a las necesidades de los aprendices de español como lengua extranjera.

Éstos suelen lamentarse de lo complicado que les resulta encontrar voces cuya forma no coincide con la del lema de entrada donde se definen. Los responsables de estos diccionarios, conscientes de ello, se han preocupado de que el acceso a la información encerrada en él pueda realizarse sin demasiados conocimientos previos de español.

Lo veremos mejor con un ejemplo. A un nativo, le es relativamente fácil saber que la interjección ¡*basta!* es una forma verbal del verbo *bastar* por lo que se dirigirá a esa entrada verbal para encontrarla. En efecto, es allí donde la ubica el *DRAE 92*<sup>5</sup>. A un hablante no nativo, sin embargo, este hecho es más que probable se le escape y acabe sin encontrar la acepción o haciéndolo tras mucho tiempo. Los diccionarios para aprendices lo tienen en cuenta y actúan para facilitar el encuentro de esta interjección, aunque con ello se pase por alto la verdad histórica o gramatical. Así, el *Clave* lo define como una acepción del lema *basta* y el *Salamanca* le dedica una entrada, ¡*basta!*, con los signos de exclamación que le distingue del sustantivo *basta*.

---

<sup>1</sup> En octubre del año pasado nos reunimos en la Universidad Provincial de Aichi para discutir el papel del diccionario en el aprendizaje del español dentro del contexto japonés. A lo largo de la jornada se juzgó de qué manera los problemas que surgen durante su consulta o a raíz de ella incumben a estudiantes, lexicógrafos y profesores. El veredicto fue que nadie estaba libre de culpa y que estaba en manos de todos mejorar la situación.

<sup>2</sup> De ahora en adelante el *Clave*.

<sup>3</sup> De ahora en adelante el *Salamanca*.

<sup>4</sup> El primero fue el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española; Alcalá de Henares*, de 1995. Vox/Universidad de Alcalá.

<sup>5</sup> *Diccionario de la Real Academia Española*, Espasa Calpe, Madrid, 1992.



No es esta la única medida encaminada a guiar al usuario hacia la información. También entran en la misma categoría la adopción del orden internacional y el agrupamiento de los homónimos en una sola entrada, distinguiéndolos por su categoría. Con todo, donde mejor se deja sentir la atención por la accesibilidad es quizá en el complejo sistema de remisiones al que han recurrido para las locuciones y las voces con dos o más formas admitidas.

En el *Salamanca* éstas pueden buscarse por cualquiera de las dos formas; la entrada menos frecuente remite a la más frecuente. El mismo criterio rige para las locuciones, que pueden buscarse por todas sus palabras. Allí o bien se definirán o bien se indicará bajo qué entrada se hallará su significado. Algo distinto es el procedimiento adoptado por el *Clave*. Éste las define dentro del artículo de su primera palabra fuerte y, en vez de remisiones en el resto de sus componentes, lista todas las locuciones ordenadas alfabéticamente en un apéndice final. El objetivo en ambos casos es el mismo: tender una red de seguridad que supla la falta de competencia lingüística o lexicográfica del usuario.

El acceso a la información no es la única cuestión que emerge en los comentarios de los aprendices de español. Los hay que inciden no ya en su diseño sino directamente en su contenido. O mejor dicho, en sus omisiones. De muchas de ellas han intentado dar cuenta estos dos volúmenes.

El criterio para el acotamiento de las parcelas léxicas que debían cubrir ha sido ocuparse de “lo que se dice”, pero sin las cortapisas de lo que constituye el buen uso. O sea, sin que el hecho de que fuera admitido o no por la norma académica fuera causa de exclusión. Es lógico por tanto que no figuren en sus páginas ni voces ni acepciones arcaicas, dialectales o demasiado técnicas. En cambio, sí han dado entrada a partes del léxico más desatendidas en otras obras de referencia como son prefijos, abreviaturas, siglas, coloquialismos y neologismos.

En contraste con el diccionario de la Academia, no se hallan en ninguno voces como *basquiñaña*, *basilear*, *bastanero*, *bastir*, *bástulo*, *batey*, *batifulla*, ni tampoco la acepción militar de *báscula*; en cambio el *Salamanca* le ha querido añadir a este último lema la locución mexicana *pasar por la báscula*. En ambos diccionarios están definidas *basset* y *basket*, como también la acepción deportiva de *base*. En el *Clave*, además, se puede encontrar el significado de *batasuno/na* y del anglicismo informático *basic*; en el *Salamanca*, el del coloquialismo *batallita*.

Sin embargo los dos diccionarios son algo más que una simple puesta al día del caudal léxico. No se trata sólo de qué se define sino de cómo se define. En este sentido ambos apuestan por una vocación pedagógica más amplia, que desea traspasar la simple interpretación hasta llegar a “ayudar a los usuarios a que incorporen activamente a su léxico las palabras consultadas”<sup>6</sup>. Como para conseguirlo es necesaria la precisa comprensión del significado junto con todo lo que rodea su empleo, desde su entorno lingüístico más habitual hasta la situación comunicativa que le es propia, estos diccionarios estarán obligados a incluirlo de alguna forma en sus artículos. Y deberán hacerlo de modo que su acceso y su comprensión sea asequible por igual para aquellos cuya L1 sea el español como para los que no lo es.

Es a consecuencia de dicha expansión funcional del diccionario que se han producido gran parte de las innovaciones presentes en estas obras, empezando por la manera de definir, que intenta ser más transparente gracias al uso de un vocabulario básico, controlado, y sobre todo gracias a la sistematización de las estructuras de las definiciones. En concreto, el *Clave* contiene modelos tipo para campos semánticos cerrados como los instrumentos musicales o las unidades de medida; el *Salamanca*

---

<sup>6</sup> Introducción del *Salamanca*, p. VI

presenta las paráfrasis definitorias de adjetivos siempre bajo la forma de una oración de relativo.

Además, por si la definición no le bastara al usuario para hacerse una idea del significado, se la acompaña de uno o varios ejemplos que además proporcionan información enciclopédica. Sirva de ejemplo el que acompaña a *barbero* en el *Clave*, gracias al cual nos enteramos de que “En la época medieval los barberos eran los encargados de extraer muelas y de realizar pequeñas operaciones quirúrgicas”. Aquí la novedad radica no tanto en la presencia misma de ejemplos como en su procedencia, ya que en su mayoría se han acuñado especialmente. La tradicional procedencia literaria se ha desechado porque al usuario de estas obras le es prioritario conocer el valor habitual de la voz y no el extraordinario.

Con todo, lo que marca la diferencia con otros diccionarios monolingües y con los bilingües, que son el verdadero competidor en el mercado de los aprendices, es la gran atención que prestan a los aspectos estructurales y pragmáticos con el propósito de acercar al usuario a una realidad lingüística que puede desconocer. De este modo consiguen que entre la interpretación y la producción haya un paso, no un abismo.

Claro está que diccionarios anteriores monolingües también codifican el uso, el registro o el ámbito específico en que se utiliza una palabra pero, dado que se trataba de información conocida para su público, los registran de forma relajada. Por contra en éstos, al gobernar también aquí el principio de no dar nada por sentado, se asiste en primer lugar a una mejor clasificación de las mismas y en segundo lugar a una aplicación más rigurosa, en especial de las que hacen referencia al uso y al registro.

El *Salamanca* reúne (con el detalle de explicarlas en la Introducción) las marcas de uso y registro *restringido*, *rural*, *vulgar*, *jergal*, *coloquial*, *literario*, *elevado*, *administrativo* y *afectado*; el *Clave*, *anticuado*, *coloquial*, *eufemístico*, *poético*, *vulgar* y *vulgar malsonante*. El primero también acoge 23 marcas pragmáticas (*humorístico*, *sorpresa*, *eufemismo*, *presentación*) para señalar ciertas posibilidades de uso de algunas expresiones y términos. En cuanto a su codificación, ambos diccionarios coinciden en abreviar estas marcas y colocarlas precediendo la definición escritas con una tipografía especial. No ocurre lo mismo con las diatécnicas y diatópicas. Mientras el *Salamanca* mantiene el mismo procedimiento (ANAT., MED., BIOL., AMER., CHILE, ARG.), en el *Clave* se integran en la paráfrasis de la definición aunque siempre en posición inicial y también con la tipografía cambiada (En matemáticas, En una armadura).

El empeño de estas obras por plasmar todas las dimensiones del léxico no se detiene en la utilización de la voz dentro del contexto comunicativo adecuado sino que se adentra en la misma construcción de la oración en que se inserta sin por ello descuidar las premisas de exhaustividad y claridad. Y es en este último punto donde se materializa el verdadero avance respecto a la tradición lexicográfica hispana anterior.

Así, se indica cuando la pronunciación no es predecible. Lo hace entre paréntesis al inicio del artículo el *Salamanca* (CSIC: (pronunciamos ‘cesic’)) mientras que el *Clave* se ha decantado por las notas al final (*jogging*: PRON. [yogin]). También alertan sobre la existencia de homófonos: *bate* es “diferente de vate” o “Dist. de vate”.

Más esencial para el usuario será la información morfosintáctica sobre la flexión nominal y verbal que llega a concentrarse en los artículos: especifican si una voz o alguna de sus acepciones se usa preferentemente en plural, si el género del adjetivo o del sustantivo es invariable, si los últimos son de género común o no contables. Información de este tipo no sólo es útil para distinguir acepciones, también sirve para despreocuparse del plural

morfológico o para decidir el artículo.

Así mismo, ambas obras intentan mostrar el entorno más habitual del lema inyectándolo dentro de la definición. El *Clave* principia sus definiciones verbales con un “Referido a” que permite extraer el sujeto, el objeto directo o el complemento preposicional regido del verbo en cuestión. La misma fórmula sirve para introducir a los sustantivos calificados por el adjetivo definido. Ejemplos y notas finales completan aquello que no se ha podido insertar en la definición. Gracias a todo esto, cuando queramos utilizar el verbo *barajar* en el sentido de “considerar antes de llegar a una decisión” sabremos que deberá ser “Referido a un conjunto de posibilidades” con la condición de que sean, según se puntualiza al final del artículo, “dos o más posibilidades pero no una sola”.

En este aspecto cabe ensalzar los esfuerzos y los resultados conseguidos por el diccionario *Salamanca*. En él aparece como novedad absoluta un sistema de definiciones para los verbos que sistemáticamente coloca entre corchetes el objeto directo y entre paréntesis cuadrados el sujeto. Es decir, la misma paráfrasis proporciona el esqueleto de la oración. En este diccionario los ejemplos también se explotan para resaltar el régimen preposicional o para introducir una colocación usual. El verbo *bastar* ofrece una buena muestra de cómo se aprovecha el espacio combinando definición y ejemplo. En su acepción intransitiva e impersonal, la definición señala que su sujeto puede ser “<una cosa>” y los ejemplos suministran las preposiciones que rige, convenientemente destacadas en negrita: “Nada basta **a** su ambición. Basta un soldado **para** contenerlos. Basta **con** media docena. Basta **de** bulla.”

En los adjetivos, se advierte cuando su construcción se aparta de un uso no marcado tanto en lo que respecta a los verbos *ser* y *estar* como en la posición del sustantivo. Una vez más se consigue armar el entorno de la voz definida. Por ejemplo, a los que quieran utilizar *bello/a* en el sentido “Que produce satisfacción moral o intelectual” el paréntesis que sigue al número de acepción les previene de que en tal caso el adjetivo debe ir ‘antepuesto’ como en “Marga es una bella persona”.

De todos modos, es sabido que la mera exposición de lo que “es” no basta para evitar lo que “no debe ser”, en especial cuando se trata de producir un texto oral o escrito. Entonces, dada la nueva dimensión activadora de esta clase de diccionarios, es comprensible que incluyan también algún tipo de información sobre errores de los usuarios destinada a paliar este hecho. El *Clave* destaca en esta faceta merced a las notas finales que enriquecen los artículos con matizaciones semánticas, ortográficas, etc. Valgan como muestra las siguientes: en el artículo de *bostezar* avisa que “La *z* se cambia en *c* delante de *e*”; en el de *a bordo* que “no debe emplearse referido a vehículos terrestres” o que *bocanada* “es distinto de *boqueada* (cada una de las veces que un moribundo abre la boca para respirar)”. A ellas se suman a una serie de prácticos apéndices finales destinados a solucionar las dudas que pueden plantearse en la expresión oral o escrita: uso de la mayúscula, la forma de citar o presentar una bibliografía, y muchos más.

Hablar de lo que “no debe ser” para el español conduce irremediabilmente a la Real Academia. De hecho, la visibilidad de la norma académica es uno de los rasgos que más diferencia a los dos diccionarios. El *Salamanca*, anclado firme en una descripción didáctica neutra, hace “recomendaciones” o resalta lo “preferible” sin hacer referencia explícita a decisiones académicas. Los contextos negativos escasean.

Bien distinta es la actitud del *Clave* donde lo normativo se subraya a nivel gráfico poniendo entre corchetes términos y expresiones no admitidas por la RAE. También en las notas finales “se enseña cuál

es el papel que desempeña la Real Academia Española en la definición de norma de nuestra lengua<sup>7</sup>. En efecto, en dichas notas se confronta uso y norma con comentarios que aluden a la autoridad directamente (“aunque la RAE prefiere balbucir, se utiliza más balbucear”) o indirectamente (“está muy extendida la pronunciación [balaústa]”). Aunque no siempre la balanza se incline a favor del uso: del término del golf *birdie* se denuncia que “su uso es innecesario y puede sustituirse por una expresión como *uno bajo par o menos uno*”. Logran “aunar así los enfoques descriptivo y normativo en el tratamiento del lenguaje”<sup>8</sup> dotando al usuario con las dos caras de la misma moneda.

La actitud respecto a la norma académica no es la única diferencia entre ellos. La indicación de los americanismos es otra que merece mencionarse: el *Clave* tras una recapitulación de los rasgos que caracterizan al español fuera de la península, decide unificarlos en una sola marca *En zonas del español meridional* por ser su localización “imposible de concretar con los datos que se poseen actualmente”<sup>9</sup>. Lo prefieren a aportar información parcial y dudosa.

El *Salamanca* ha hecho frente a dicho problema de modo parecido, con una marca que alude de manera imprecisa a la región (bayuno, a. *adj.* AMÉR. C.), pero precisa el país o países de aquellos sobre los que sí se tenía seguridad suficiente. Además, también los marca cuando son rurales, restringidos o coloquiales. “Se trata, sobre todo, de distinguir los hispanoamericanismos urbanos o generales de los plurales, dialectales o menos comunes en todas las capas sociales”<sup>10</sup>. Así, informa que *bajar* con el significado de ‘robar’ no sólo es voz propia de México, sino que debe considerarse vulgar.

De todas formas, más que resaltar las divergencias entre ambos diccionarios, es necesario insistir una vez más en el esfuerzo que realizaron para adecuar la organización y el contenido al perfil de usuario que los iba a utilizar, rompiendo algunos moldes en el camino. Ante los mismos retos han reaccionado distinto, pero sin duda alguna los dos son valiosos aliados para quien decida adentrarse en los entresijos de la lengua española actual.

Eso no significa que su utilización sea una perita en dulce para los aprendices de español como L2. A pesar de las mejoras que contienen, comparten con sus homólogos en otras lenguas una serie de obstáculos que aún frenan a estos usuarios: la excesiva codificación, un efecto secundario indeseado de ese afán por abarcar lo máximo en el mínimo espacio; la lengua de las definiciones, aún demasiado complicada, o el hecho de que la información metalingüística esencial esté en la L2 del usuario. Las dos últimas afectan en particular a aquellos cuya L1 no posea sustrato o adstrato grecolatino, como los japoneses.

Es de justicia reconocer que para este último grupo de aprendices el listón que deben superar para manejar diccionarios como el *Clave* y el *Salamanca* es muy alto. Ahora bien, ¿significa esto que su consulta es imposible para ellos, a pesar de estarles destinados? No, en absoluto. Los diccionarios, sean del tipo que sean, pueden ser útiles en el aprendizaje siempre y cuando el profesor guíe su manejo en las primeras ocasiones. Satisfacción, motivación y mejora del nivel son beneficios que no pueden pasarse por alto.

La tarea del profesor consiste en orientar a los estudiantes acerca de los pasos que deben preceder la consulta e informarles acerca del contenido del diccionario y su explotación, no con una solitaria homilía sino con diversos encuentros prácticos que les permitan probar la herramienta. Sólo así

---

<sup>7</sup> Cómo se usa *Clave*, p. XVII

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> La variedad y la unidad del español en *Clave*, p. XIII.

<sup>10</sup> Introducción, p. X

adquirirán confianza suficiente para emprender la consulta en solitario y, más importante aún, culminarla con éxito.

Pero esto es ya otra historia.

CUARTA PARTE

---

RESEÑAS



**DEL FRANQUISMO A LA POSMODERNIDAD: LA NOVELA ESPAÑOLA  
(1975~1999) ANÁLISIS Y DICCIONARIO DE AUTORES**

**Langa Pizarro, M. Mar,  
Universidad de Alicante, Murcia, 2000, 307 pp.**

**María del Mar Jorge de Sande**

En nuestras sociedades de consumo, en las que también el mundo editorial obedece, más que nunca, a las leyes del mercado, el bienintencionado lector de novelas se siente, en no pocas ocasiones, abrumado por una siempre atractiva oferta de novedades que desborda sus expectativas y hace difícil su elección.

Tanto para él como para el lector especializado que inicia sus primeros pasos en la investigación de la narrativa española de los Últimos veinticinco años este trabajo de M.Mar Langa Pizarro constituir una importante ayuda “para disfrutar más y mejor de nuestra novela actual” (p.12), a la vez que proporcionar una visión esquemática, pero precisa de un panorama abigarrado, heterogéneo y difícil de valorar.

Constatando, con honestidad y modestia, el hecho de que “resulta imposible conocer todo lo que se está publicando en nuestro país”(p.11) y tomando como fecha departida, por su carácter simbólico, el año 1975, Langa Pizarro nos ofrece en la Primera Parte de su estudio(pp.13~91) una visión de conjunto de lo acaecido en novela española durante la democracia, sin obviar la polémica que enfrenta a quienes consideran que vivimos una edad de plata literaria con los que aseguran que el género está agotado.

La Segunda Parte (pp.93~293) la constituye un diccionario que recoge más de cuatrocientas entradas de novelistas con obra publicada entre 1975 y 1999.

El estudio introductorio, Primera Parte: ANÁLISIS (pp.13~91), está dividido en cuatro apartados. En el primero de ellos, LA NOVELA EN EL FRANQUISMO: 1939~1975 (pp.15~23) Langa Pizarro sintetiza la evolución de una noveística que, falta de información y libertad en los años 40, renueva el realismo, gracias a la introducción del componente social en los 50 y, agotadas las posibilidades del compromiso a finales de los 60, desemboca en un tipo de novela que incorpora toda una serie de nuevas técnicas que permiten a los novelistas españoles entroncar con la mejor tradición europea y norteamericana, al tiempo que reciben la influencia de los escritores del llamado *boom* de la literatura hispanoamericana. La autora traza un bosquejo de estos treinta y seis años de novela en el que no faltan las referencias a los aspectos políticos y sociales que hicieron posibles todos estos cambios y a los autores y los títulos más destacados de la narrativa española del período.

El agotamiento de la novela experimental, profusamente cultivada por los escritores de la llamada Generación del 68, que la autora sitúa en torno a 1974, propicia la vuelta a la narratividad, al placer de contar historias, es decir, al cultivo de un tipo de realismo “enriquecido por nuevas perspectivas, por el tratamiento formal y psicológico” (p.26).

Las razones que explican este cambio, así como también una breve descripción de las tendencias dominantes de la narrativa del período las encontrar el lector en el apartado II. LA NOVELA EN LA TRANSICIÓN: 1975~1982 (pp.23~32), que, dividido en tres secciones (A *La nueva forma de narrar*, B. *El interés por la historia* y C. *La narrativa de intriga*), concluye con un comentario relativamente



extenso acerca de la importancia que en su momento tuvo la publicación de *La verdad sobre el caso Savolta* de Eduardo Mendoza (1975) y su carácter de símbolo al resumir “en sí misma la trayectoria general de la novela en la transición, pasando del experimentalismo a la estructura más tradicional” (p.30).

En las tres primeras secciones (A. El mundo editorial, B. Los lectores y C. La crítica, las revistas y los premios, pp.35~49) de III. LA NOVELA EN LA DEMOCRACIA: 1982~1999 (pp.32~88) Langa Pizarro da cuenta de la extraordinaria importancia que los factores extraliterarios tienen en el hecho literario y de como repercuten, de manera alarmante, tanto en la elección del lector como en la libertad creadora del escritor.

El estado de las bibliotecas, los géneros más exitosos, el papel de la crítica y los premios son algunos otros aspectos sobre los que la autora se detiene antes de iniciar el apartado D. Los escritores (pp.49~54), que dedica a repasar los criterios (edad, sexo, localización geográfica) de que se han valido los críticos para clasificar a los escritores de este período. El apartado E. La nueva novela (pp.54~67) trata de arrojar luz sobre el revuelo que, hacia mediados de los 80, generaron términos como “última narrativa”, “última novela” o “narrativa joven” entre los críticos. El intento de caracterizar la narrativa de la democracia dentro de lo que se ha denominado “posmodernidad literaria”, así como un somero análisis de las causas del *boom* de los escritores jóvenes o el comentario a la novela paradigmática del período, *Béver Yin* (Jesús Ferrero, 1981), ocupan también buena parte de este capítulo. Pero es, sin duda, el apartado F. Tendencias de la novela actual (pp.67~88) el que despertar mayores expectativas en el lector. A pesar de ello, el intento de clasificación de novelas, basado no en criterios temáticos, sino “conceptuales” (antinovela, metanovela y neenovela) que articula el capítulo quizá desanime al lector no especializado, por lo enmarañado de las distinciones terminológicas y la necesaria concisión de las explicaciones. Si bien esto es especialmente cierto en el caso de las secciones 1. Antinovela y 2. Metanovela, también lo es el hecho de que la relación de tendencias que aparece en el apartado 3. Neenovela (pp.77~88) contribuya a despejar dudas y a aclarar ideas.

Consideradas como neenovelas “la mayor parte de las creaciones de la etapa democrática” (p.77), Langa Pizarro repasa los antecedentes, características más sobresalientes y un buen número de ejemplos de los subgéneros literarios cultivados por los escritores españoles del período : novela erótica, policiaca, de ciencia ficción, histórica, testimonial y lírica. Finaliza con una breve mención a la narrativa de los años 90 (realismo sucio).

En el apartado IV. EL FUTURO DEL GÉNERO (pp.88~91), que cierra esta Primera Parte, la autora retoma la cuestión relativa al supuesto agotamiento de la novela y, tras recopilar opiniones a favor y en contra, concluye esperanzadamente: “Que la novela cambie por la aparición del cine, de la fotografía o de Internet no significa que vaya a morir, significa que está viva y, como todo ser vivo, evoluciona por osmosis” (p.91).

La Segunda Parte, el DICCIONARIO DE NOVELISTAS (pp.93~293), interesa tanto a quienes lo lean de corrido como a quienes acudan a él en busca de datos concretos acerca de un escritor particular. En él, además de información acerca del autor y su producción, el lector encontrará datos curiosos y la acertada mención a autores que escriben en otras lenguas peninsulares, diferentes del castellano.

El diccionario constituye, así mismo, una buena brújula para quienes hayan perdido el norte y no sepan “por dónde seguir leyendo”, al reseñar lo más destacado de cada escritor dentro de la totalidad de

su producción.

La BIBLIOGRAFÍA (pp.295~307), extensa y bien estructurada, cierra el estudio y ser un punto de referencia de fácil consulta para quienes deseen ampliar conocimientos acerca de cualquiera de los aspectos mencionados a lo largo de las más de trescientas páginas de la obra.



# ***MUNDOS ARTIFICIALES: FILOSOFÍA DEL CAMBIO TECNOLÓGICO***

**Broncano, F.**

**Ciudad de México: Editorial Paidós, 2000, 324 pp.**

**Arturo J. Escandón Godoy**

El trabajo de Broncano<sup>1</sup>, dividido en seis capítulos, comienza con una poco profunda pero bien esquematizada reflexión sobre la racionalidad tecnológica, que va desde el problema del determinismo tecnológico (con fuerte base en el pensamiento de Smith y Marx), pasando por el modelo constructivista o sociológico que devuelve al análisis la injerencia social en la técnica, hasta la necesidad planteada por Heidegger<sup>2</sup> de reparar en la (esencia de la) técnica ya no como medio o instrumento (racionalidad instrumental) sino como una forma de *desocultamiento* que nos lleva a descubrir la verdad (substancialismo). Broncano intenta adoptar a través de la crítica de cada una de estas tres corrientes filosóficas –a modo de distendido marco teórico– los mejores elementos de análisis, concluyendo con una propuesta de racionalidad como «capacidad para descubrir y aprovechar las oportunidades» (p. 79). Esta posición rechaza tanto las nociones metafísicas heideggerianas como cualquier enfoque escolástico sin raíz en el contexto de la producción tecnológica. La racionalidad tecnológica quedaría demarcada por las propias posibilidades concretas de la tecnología.

En el segundo capítulo («Mundos artificiales»), se expone el difícil problema de la división entre lo natural y lo artificial. Compara las formas de diseño biológico (evolutivo) –con su tensión permanente entre genio y fenotipo– y la arquitectura funcional del diseño artificial. Ésta se podría distinguir del diseño científico (método científico), el cual se basa fundamentalmente en teorías, en cuanto a que siempre se mueve dentro de la artificialidad de sus «posibilidades pragmáticas» (p. 129). Dicho de otro modo: «Los diseños son a la tecnología lo que las teorías a la ciencia» (p. 130).

Los pormenores del diseño artificial, en tanto que representación abstracta funcional de segundo orden (instrumentos que crean instrumentos), están contenidos en el tercer capítulo. Especial atención se presta al sujeto de las decisiones tecnológicas, desde la visión elitista (el diseño lo realizan los expertos) hasta la postura constructivista (la sociedad construye y configura los objetos).

En el capítulo cuarto se esbozan varios modelos de cambio tecnológico a menudo relacionados con modelos teóricos evolutivos (selección natural, sistemas caóticos, memes, etc.). La pregunta central es sobre el porqué de la innovación: «¿por qué se dedican tantos recursos a la innovación tecnológica?» (p. 223). Sorprendentemente, Broncano advierte que la respuesta no pasa por las teorías utilitaristas (racionalidad económica) sino que la explicación hay que buscarla en «factores de orden psicológico, psicosocial, político o histórico» (p. 223).

Los dos últimos capítulos se dedican a la reflexión ética en torno a las comunidades de práctica (escuelas, colegios profesionales, etc.) y la forma en que se establecen controles sociales sobre la actividad tecnológica. Por último, se exploran los conflictos valóricos y de objetivos, especialmente la tensión que existe entre acuerdo (y colaboración) y la urgencia por la innovación (competencia). El

---

<sup>1</sup> Profesor de Lógica y de Filosofía de la Ciencia en la Universidad Carlos III de Madrid.

<sup>2</sup> Broncano advierte la paradoja de que Heidegger y Ortega son considerados por muchos autores como los grandes filósofos de la técnica, y sin embargo no escribieron «poco más que algún opúsculo sobre el tema» (p. 58-9).

trabajo concluye con un sugerente epílogo titulado «Los viejos cacharros nunca mueren», el cual resume la posición del autor respecto al cambio tecnológico. Para Broncano, la deriva del diseño y la permanencia de los objetos culturales (tecnológicos) no es un árbol de ramas que se bifurcan, sino «una colección de arbustos que se abren paralelos unos a otros» (p. 302). Como sus análogos biológicos, las especies de objetos también están en peligro de extinción debido a nuestra falta de memoria. Es por ello que es necesaria la conservación tecnológica con el fin de mantener siempre abiertas las posibilidades de deriva de un arbusto o una de sus ramas con vistas a procurar soluciones a problemas actuales y futuros: «Llegados a un cierto grado la preservación de los artefactos pasados es la garantía de los artefactos y soluciones del futuro» (p. 303).

La obra, como lo adelanta el propio Broncano en la introducción, puede leerse como un ensayo o como un manual sobre filosofía de la tecnología. Por lo mismo, cada capítulo acaba en un resumen y un apartado útil de sugerencias bibliográficas.

En conclusión, «Mundos artificiales» es un intento valioso de ordenamiento en lengua española de las principales teorías, tesis y nociones que viene empleando en la actualidad la filosofía de la tecnología, amén de una forma de presentar sistemáticamente los principales problemas que abarca esta disciplina.





## Normas de presentación de los artículos para Cuadernos CANELA

1. Los artículos se remitirán en su disquete (véase Norma 4 y 5) y una copia impresa en tamaño B5 (182 mm por 257 mm) al jefe del grupo respectivo antes del último día de septiembre. Las conferencias y reseñas se entregarán directamente al Editor de *Cuadernos CANELA* en su disquete (siguiendo las mismas normas editoriales de los artículos) y una copia impresa en tamaño B5 (182 mm por 257 mm) antes del último día de octubre.
2. El Consejo de Redacción (compuesto por los jefes de grupo y el Editor) decidirá sobre la idoneidad del artículo para ser publicado.
3. Una vez aprobada su idoneidad, los jefes de grupo entregarán los artículos al Editor. La fecha límite de entrega será el último día de octubre.
4. El documento original se entregará usando el formato de procesadores de textos *Microsoft Word* (no en *Wordperfect*) y en el formato del sistema operativo *Microsoft Windows*. Se aceptará la entrega de documentos en el formato del sistema operativo *Macintosh*, siempre y cuando se emplee el formato de procesadores de texto *Word*. Asimismo, los originales en sistema operativo *Macintosh* pueden remitirse como documentos adjuntos por correo electrónico al Editor, pero siempre bajo el formato de procesadores de textos *Microsoft Word*. El formato del documento será el siguiente:
  - 4.1. Márgenes [Archivo Configurar página Márgenes]  
[ファイル ページ設定 余白]  
Superior: 18 mm Izquierda: 20 mm Encuadernación [とじしろ]: 0 mm  
Inferior: 23 mm Derecha: 18 mm
  - 4.2. [ファイル ページ設定 文字数と行数] [文字数 文字数 (E) 43 ]  
[文字送り (I) 9.5pt ]  
[行数 行数 (R) 42 ]  
[行送り (T) 14.3pt ]
  - 4.3 Fuente [Formato Fuente] [書式 フォント]  
タイトル Título Tipografía: Century Cuerpo: 12 puntos en mayúscula y en  
negrilla (太字)  
著者名 Autor Tipografía: Century Cuerpo: 11 puntos en mayúscula y en  
negrilla (太字)  
本文 Artículo Tipografía: Century Cuerpo: 10.5 puntos  
脚注 Notas Tipografía: Times New Roman Cuerpo: 9 puntos
  - 4.4 Sangría y espacio [Formato Párrafo Sangría y espacio]  
[書式 段落 インテンドと行間]  
Alineación [配置]: Justificada [両端揃え]  
Interlineado [行間]: [固定値 14 pt ]



5. Los trabajos se presentarán de la siguiente manera:

En la primera línea se deberá poner el título del artículo en el centro, con letras en mayúscula y en negrilla[太字]. El cuerpo de letra será mayor al normal (refiérase al artículo anterior). Después se dejará una línea en blanco.

En la siguiente línea se escribirá el nombre del autor en negrilla. El cuerpo de letra también será mayor al normal (refiérase al artículo anterior). Dejando dos líneas en blanco, se comenzará el artículo.

Los capítulos irán siempre en negrilla en el centro y los subcapítulos, sin negrilla y a la izquierda. No hay líneas en blanco entre el capítulo y el subcapítulo. Al terminar un capítulo, se dejará dos líneas en blanco para pasar al otro.

Las notas se pondrán a pie de página cambiando de tipografía y cuerpo de letra (refiérase al artículo anterior). A la bibliografía, al final del artículo, se le aplicará la sangría francesa y el interlineado será de 1 línea.

6. Las conferencias no superarán las 20 páginas. Las ponencias serán de 12 a 16 páginas. Ambas incluyendo las notas y la bibliografía. Las reseñas no serán más de 2 páginas.

7. La prueba final será remitida al autor para su última corrección.

8. En documento electrónico aparte (pero incluido en el *disquete* en que se contendrá el artículo) deberán constar los datos siguientes, necesarios para actualizar las bases de datos de *Cuadernos CANELA* y la página Web:

8.1. Palabras clave. Escriba las 10 palabras clave, separadas por comas, que mejor sirvan para describir el artículo o reseña. Ejemplo: Quijote, Cervantes, proverbios, Sancho, interpretación, cura, barbero, quema, perífrasis, leísmo

8.2. Resumen: Escriba un brevísimo resumen de un máximo de 30 palabras. Ejemplo: Trata sobre el problema de la perífrasis en el Quijote. Especialmente en aquellos pasajes en que don Quijote habla a Sancho e interpreta el mundo.

9. El autor tiene derecho a recibir 5 ejemplares de *Cuadernos CANELA* y 30 separatas.

NOTA: Aquellos socios que quieran publicar un artículo en *Cuadernos CANELA* podrán solicitarlo a la Junta Directiva (por medio del Editor) antes del 15 de septiembre.

*Mishima, 10 de junio de 2002*  
El Editor de Cuadernos CANELA





## CUADERNOS CANELA XIII

Publicación periódica de la Confederación Académica  
Nipo-Español-Latinoamericana (CANELA)  
Presidente: Dr. Noboru KINOSHITA

### CONSEJO DE REDACCIÓN:

Editor: Tetsuyasu SUMITA  
Consejeros: María del Mar JORGE DE SANDE (Literatura)  
Shinjiro ANDO (Historia-Pensamiento)  
Jordi JUSTE (Metodología)  
Colaboradoras: Yukari ITO y Midori ASAWAKA  
Fecha de publicación: 31 de marzo de 2002

### DIRECCIÓN: a/c Noboru KINOSHITA

Universidad Nanzan, Facultad de Estudios Extranjeros  
Departamento de Estudios de España y Latinoamérica  
18, Yamazato-cho, Showa-ku, Nagoya, 466-8673, Japón  
Tel: 052-832-3111 (Ext. 541)  
<http://www.nakamachi.com/canela/>

---

### 日本・スペイン・ラテンアメリカ学会誌 第13号

発行人 木下 登 (日本・スペイン・ラテンアメリカ学会会長)  
編集人 角田哲康  
編集企画 María del Mar JORGE DE SANDE (文学)  
安藤真次郎 (歴史・思想)  
Jordi JUSTE (外国語教授法)  
編集 伊藤ゆかり 浅若みどり  
発行日 2002年3月31日  
事務局 〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地  
南山大学 外国語学部 スペイン・ラテンアメリカ学科  
木下 登 研究室  
Tel: 052-832-3111 (内線 541)

