
CUADERNOS CANELA

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

Volumen XIX

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

SALUDO

Estimados colegas, queridos amigos:

Aparece este número de nuestros *Cuadernos* cuando CANELA está a punto de cumplir veinte años de vida y nos disponemos a celebrarlo en nuestro próximo Congreso. Dos décadas son mucho tiempo; son, por lo pronto, bastantes años como para considerar que nuestro grupo se ha consolidado, que no ha dejado de crecer y que todos sus integrantes hemos obtenido beneficios personales y profesionales. Beneficios, porque concretan nuestro lema: Unión, Ciencia, Amistad.

Ya tendremos ocasión de considerar lo que hemos logrado y lo que nos falta por hacer. Por lo pronto, este número de Cuadernos CANELA, que recopila los trabajos presentados en el XIX Congreso, es una muestra representativa de la diversidad de intereses y perspectivas que hay entre nosotros. Efectivamente, nos movemos entre temas tan interesantes y heterogéneos como las conferencias plenarias que dan cuenta de la situación del español en esferas bien específicas de la sociedad japonesa contemporánea. Las otras presentaciones impresas en estas páginas muestran el quehacer de cada una de las secciones que conforman nuestra confederación. Algunos de estos trabajos serán útiles a todos de manera inmediata, pues refieren y analizan experiencias concretas en el aula. Otros nos abrirán los ojos a nuevos temas y nuevas perspectivas. Esperamos, en todo caso, que nos enriquezcan y que compartamos con sus autores las inquietudes que despierten en nosotros al leerlas.

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

Prof. Claudio A. Vásquez Solano
Presidente

ÍNDICE

ALGUNAS ESFERAS DEL USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA SOCIEDAD JAPONESA	
Información que se ofrece en español en la provincia de Aichi	Miki ITOIGAWA, 8
Situación del español en el ámbito jurídico	Hiroaki KAWABATA, 13 Nobuyuki TSUKAHARA, 19
Condicionantes sociales del bilingüismo	
Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE: el caso de la motivación integrativa	Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO, 23
El culebrón como recurso didáctico en la enseñanza de los componentes no verbales en ELE	Daniel QUINTERO GARCÍA Leticia VICENTE-RASOAMALALA, 39
Budismo theravada: una ética de liberación	Pedro M. ARBELLA, 57
Relaciones transfronterizas hispano-portuguesas bajo la influencia de la política comunitaria	Lluís VALLS CAMPÀ, 75
Del realismo social a la novela psicológica: <i>Ritmo lento</i> (1963), De Carmen Martín Gaité (Salamanca, 1925-Madrid, 2000)	María del Mar JORGE DE SANDE, 93
Comparación de la Jacinta de Galdós y la Murasaki no Ue de <i>El Príncipe Genji</i>	Masae KOCHIWA, 109
Definiciones del realismo mágico	Mayu KUSUMI, 125

RESEÑAS

<i>El olli en la plástica mexicana. El uso del hule en el siglo XVI</i> , de Emilie Carreón Blaine. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 2006; 244 pp.	Yukitaka INOUE, 135
<i>Breve historia del mito</i> , de Karen Armstrong. Ediciones Salamandra,	Ignacio ARISTIMUÑO, 138

Barcelona, 2006; 160 pp.

ALGUNAS ESFERAS DEL USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA
SOCIEDAD JAPONESA

Conferencia plenaria

Miki ITOIGAWA,
profesora titular de la Universidad Provincial de Aichi
Hiroaki KAWABATA,
profesor titular de la Universidad Provincial de Aichi
Nobuyuki TSUKAHARA,
profesor no numerario de la Universidad Provincial de Aichi

El profesor Kawabata, el profesor Tsukahara y yo misma estudiamos en diferentes campos pero compartimos algunas cosas, además del español que usamos en nuestro trabajo. Aprendimos español en la misma universidad, en la misma época: desde finales de los años 80 hasta principios de los 90. Es una de las épocas más importantes para la enseñanza de la lengua española en Japón. Sobre todo hay que destacar los acontecimientos de 1990. Entre ellos, que se publicaran dos diccionarios de español-japonés, el de Hakuishisha y el de Shogakkan.

Hay otro asunto que no debemos olvidar: la revisión de la ley de extranjería, cuyo nombre completo es "Ley de Control de Inmigración y Reconocimiento de Refugiados". Como sabemos, a partir de esa revisión empezó a aumentar en la sociedad japonesa el número de personas procedentes de países hispanohablantes, y ha seguido haciéndolo. Eso significa que cada vez hay más hispanohablantes en esta sociedad. Desde entonces también ha cambiado la situación del uso de esta lengua o el ambiente en que se aprende español en esta sociedad. Por ejemplo, ahora se puede leer un periódico semanal en español con noticias sobre los países hispanohablantes y sobre Japón, y se pueden ver programas de Televisión Española.

Estos artículos revisan algunas esferas del uso de la lengua española desde 1990 en la sociedad japonesa, desde diferentes puntos de vista y distintas posiciones.

Miki Itoigawa

INFORMACIÓN QUE SE OFRECE EN ESPAÑOL EN LA PROVINCIA DE AICHI¹

Miki ITOIGAWA
itoigawa.miki@nifty.ne.jp

Como mencioné hace unas líneas, empecé a aprender español a finales de los 80. Entonces no se apreciaba tanto el aprendizaje de este idioma como ahora, pues aprender una lengua extranjera significaba aprender inglés. Cuando decíamos que estudiábamos español en la universidad, nos preguntaban para qué servía esa lengua. O “¿o sea que ya sabes inglés?” En tales circunstancias, en mi caso, me alegraba cuando encontraba algo escrito en español en las calles, aunque fuera los nombres de las tiendas, porque podía tener la sensación de que realmente se utilizaba ese idioma en esta sociedad. Ahora, sin embargo, cuando digo que me dedico a la enseñanza de la lengua española, me dicen: “¡Es una lengua muy importante!” También hay estudiantes que cuentan que su motivo para aprenderlo es que de ahora en adelante el español va a tener más importancia. Otros dicen que se utiliza en varios países.

En cualquier caso, ya no se hace aquella pregunta: ¿Para qué sirve el español?

Debido a todos estos cambios, desde los años noventa el español ha empezado a aparecer en las calles. Por ejemplo, en la caja de los supermercados, en las bolsas de basura designadas por el ayuntamiento, en los *convini*, en las tiendas de 24 horas. Por la razón que ya dije, al principio me alegraba cuando lo encontraba. Pero después sentía que esa alegría iba convirtiéndose en una incomodidad que no podía explicar. En mi caso, es esa sensación lo que me ha hecho estudiar este tema.

Según datos publicados por el gobierno de Aichi a fines de 2006², hay en la provincia más de 206.000 extranjeros registrados. Es bien sabido que Aichi tiene el mayor número de registros de nacionalidad brasileña de todo Japón: unos 75.000. Frente a estas cifras podemos contar 10.000 registros de personas con nacionalidad de países hispanohablantes en toda la provincia. Los más numerosos son los 7933 peruanos. En 1988 sólo había 15 registros de esta nacionalidad en la región. Actualmente, Aichi es la segunda provincia en número de peruanos residentes, después de Kanagawa, con 8661.

¹ Esta conferencia forma parte de la investigación “Estudios sobre la enseñanza del español jurídico para fomentar la comunicación entre la sociedad local y las comunidades extranjeras”, financiada por *Grant-in-Aid for Scientific Research (C) from the Japan Society for the Promotion of Science* (2007-9, No. 19520498, investigador principal, Hideo Hotta).

² Según datos procedentes de <http://www.pref.aichi.jp/kokusai/tourokusyasuu/H18/18%20%20sokuhou.html>

A continuación voy a detenerme en tres tipos de servicios que se brindan a los hispanohablantes: información por consulta, publicaciones y señalización callejera. Recorro a datos de estudios realizados en 2005 y 2006³ y también a mi experiencia como intérprete voluntaria en un grupo que ayuda a las mujeres maltratadas por su marido. Empezamos por el servicio de consulta.

SERVICIO DE CONSULTA

Son muchos quienes han trabajado o trabajan como intérpretes o consejeros en las asociaciones o centros internacionales municipales. Actualmente hay en Japón más de dieciséis ciudades que ofrecen este servicio en castellano durante cinco o más días a la semana. En seis ciudades de la provincia de Aichi hay centros que ofrecen el servicio en castellano. En Nagoya y Toyota se atiende en este idioma todos los días entre semana; en otras dos ciudades, dos días a la semana; en las restantes, un día al mes. En Nagoya, capital de la provincia, podemos contar cuatro entidades que lo hacen durante cinco días a la semana: el Centro Internacional de Nagoya, la Asociación Internacional de Aichi, la Oficina de Empleo y la Oficina de Inmigración. Los dos primeros centros, el Centro Internacional de Nagoya y la Asociación Internacional de Aichi, tratan asuntos generales. La segunda ofrece el servicio en cinco lenguas: japonés, inglés, portugués, español y chino, esta última únicamente los sábados. Sólo en 2005 se atendieron 1884 consultas, 906 de ellas en portugués y 447 (23,7% del total) en castellano. Esta última cifra es 0,6 puntos más alta que la del el año anterior y el castellano es de hecho la segunda lengua más utilizada en el servicio de consulta en esta asociación.

Parece ser que ahora los asuntos que se atienden en estas asociaciones son más variados que antes. Los problemas laborales o de educación infantil siguen siendo los más destacados, pero también hay consultas sobre matrimonio, divorcio, problemas psicológicos y delincuencia juvenil, asuntos que requieren conocimientos especializados y de una variedad para la que es comprensible que los consejeros no estén suficientemente preparados. Según el informe de la coordinadora del seminario de asesoría para los extranjeros de Aichi⁴, los asesores tienen dificultades en su trabajo.

Como actualmente es difícil que se hagan públicos datos más detallados sobre las consultas atendidas en estos centros, no se puede definir de manera muy precisa una tendencia; sin embargo, en las conferencias sobre la asesoría que se

³ Itoigawa, Miki (2006): "Panorama del uso del español en el espacio público de la Provincia de Aichi" en *Hispánica*, num. 50, pags 171-176.

⁴ Kuzuma, Gaby (2007): "Desde las experiencias de asesoría" Folleto del Seminario para la Internacionalización Local, pags.10-15. Centro Internacional de Nagoya, el 3 de marzo de 2007.

brinda a los extranjeros suele hablarse de un aumento en el número de las consultas sobre violencia doméstica.

En 2006 el centro de consultas para mujeres de esta provincia empezó un servicio en lenguas extranjeras dedicado a atender casos de maltrato conyugal, pero no se incluyó el español. El servicio se ofrece en chino, portugués y tagalo una vez al mes, previa reserva. Además, para inscribirse es necesario acudir al Ayuntamiento acompañada de una persona que hable japonés. A las hispanohablantes se les propone que consulten con el Centro Internacional de Nagoya o la Asociación Internacional de Aichi. Como se sabe, para atender casos de violencia de género se requiere que el personal tenga un profundo conocimiento, entrenamiento y vocación. De no ser así, se produce lo que se conoce como “violencia secundaria”: la que ejercen contra la víctima de maltrato quienes debieran apoyarla cuando, por ejemplo, no respetan su confesión, le piden que asuma parte de la culpa o le recomiendan que vuelva con el marido. Por otro lado, también es posible que al asesor o asesora se le produzcan traumas, depresión, insomnio mientras atiende a esas mujeres.

PUBLICACIONES EN CASTELLANO E INFORMACIÓN POR INTERNET

Es bien sabido que algunas ciudades publican información en castellano en Internet. En más de doce provincias hay centros oficiales que lo hacen. Se da así a conocer al pueblo que se está haciendo algo por los extranjeros. El folleto más conocido de la provincia de Aichi es la guía de la basura. No lo es tanto el manual o guía sobre la vida cotidiana en esta sociedad. Ahora bien, ¿cuál es el fin de estas acciones? Aunque se supone que la información se ofrece en varios idiomas con el fin de mejorar la vida de los ciudadanos extranjeros que no saben japonés, está centrada en las obligaciones de los extranjeros para la buena convivencia. ¿Y sus beneficios?

La situación está cambiando poco a poco, y ya hay alguna información disponible para los extranjeros sobre sus derechos, como guías de escolarización y folletos sobre el Servicio de Salud. Según datos del año pasado, en Nagoya hay 88 publicaciones en alguna lengua extranjera, incluyendo hojas volantes. La mayoría se ofrece solamente en inglés, pero hay 24 en español:

Manual de la vida cotidiana

Preparativos para terremotos

Impuestos

Guía de la basura

Información sobre los servicios de salud, sistema de seguros de salud

Viviendas municipales

Información sobre el sistema de educación

Folleto de Museo de la Ciencia

Es un gran progreso que se dé información sobre los servicios educativos y de salud, pero es poca la que se ofrece sobre la ciudad misma. De los tres museos municipales que hay en Nagoya, sólo uno tiene explicaciones en castellano. La mayoría de los parques y jardines de la ciudad sólo ofrecen explicaciones en inglés, y algunos también en chino: el parque zoológico y botánico, en inglés, chino y coreano; el Jardín Tokugawa, en esos tres idiomas y portugués.

Puede deducirse de lo anterior que no hay un criterio cierto del uso de las lenguas: ¿Qué tipo de información y en qué lenguas se ofrece? La decisión depende de los departamentos del Ayuntamiento y de su presupuesto. En algunos se puede encontrar información antigua y equivocada. Si se encarga la traducción a varias empresas, no existe una terminología unificada.

En cuanto al servicio en castellano hay que destacar lo siguiente: debido a la falta de presupuesto, al mayor número de brasileños o lusohablantes y a la creencia de que los hispanohablantes entienden el portugués, se tiende a excluir el uso del español y a atender en portugués a los hispanohablantes.

ESPAÑOL EN LAS CALLES

A continuación veremos el uso del español en las calles. Por ejemplo, en Nagoya el Ayuntamiento ha colocado recientemente indicaciones en cinco lenguas: japonés, inglés, coreano, chino y portugués. En la foto 1 se ve una máquina expendedora de boletos en el metro municipal, con explicaciones sobre cómo operarla. Así poco a poco aumenta la información multilingüe, supuestamente en beneficio de las personas que no entienden japonés.

Pero hay otro tipo de mensajes multilingües, como el de los supermercados: “No se cambia”. O sea, advertencias para no

自動券売機でのきっぷの買い方

①. 券売機の上にある運賃表を見て、目的地までの運賃を確認します。
 ②. お金を先に入れます。
 ③. 運賃ボタンの中から、目的地までの運賃ボタンを選んで押します。
 ④. きっぷが出てきます。お釣りがある場合は取り忘れないようご注意ください。
 a. こどものきっぷを買う場合は、お金を入れた後に押します。
 b. やり直す場合は、運賃ボタンを押す前に押してください。お金が戻ってきます。
 c. 地下鉄一日券を買う場合は、運賃ボタンを押す前に押してください。
 d. 地下鉄・バス共通一日券を買う場合は、運賃ボタンを押す前に押してください。
 e. 毎月8日は、名古屋環境きっぷ（地下鉄・バス共通一日券）がお得です。

How to Buy a Ticket

①. Read the fare chart, and confirm the fare to your destination.
 ②. Place money into the machine.
 ③. Push the fare button that matches the fare to your destination.
 ④. A ticket will come out. Don't forget any change.
 a. Push the child button after putting in money.
 b. Push the cancel button before pushing the fare button, and money will be returned to you.
 c. Push the 1 day subway ticket button first, then the fare button.
 d. Push the 1 day bus and subway combination ticket button first, then the fare button.
 e. On the 8th of every month the Nagoya Environmental Ticket (1 day subway and bus combination ticket) is available at a discount.

자동발매기에서 승차권을 구입하는 방법

①. 자동발매기 근처에 있는 요금표를 보시고 목적지까지 요금을 확인합니다.
 ②. 요금을 먼저 넣으십시오.
 ③. 요금버튼 중에서 목적지에 해당하는 버튼을 선택하여 누르십시오.
 ④. 승차권이 나옵니다. 거스름돈이 있는 경우에는 잊지 않도록 주의하십시오.
 a. 소인 승차권을 구입하실 경우에는 요금을 넣으신 후에 누르십시오.
 b. 처음부터 다시 시작하실 경우에는 요금버튼을 누르시기 전에 눌러 주십시오.
 c. 지하철 일일승차권을 구입하실 경우에는 요금버튼을 누르시기 전에 눌러 주십시오.
 d. 지하철·버스 공통 일일승차권을 구입하실 경우에는 요금버튼을 누르시기 전에 눌러 주십시오.
 e. 매월 8일은 나고야 환경승차권(지하철·버스 공통 일일승차권)이 경제적입니다.

自动售票机的购票方法

①. 查看售票机附近的票价表，确认到目的地的票价。
 ②. 首先放入钱币。
 ③. 从票价表中找到到目的地的票价键并按下。
 ④. 乘车票会出来。如果被找有零钱请不要忘记拿。
 a. 购买儿童票时，请在投入钱币后按键。
 b. 需要更改时，请在按票价键之前按下，钱币会被退回来。
 c. 购买地铁一日券时，请在按票价键之前按下。
 d. 购买地铁·公共汽车一日券时，请在按票价键之前按下。
 e. 每月8日，购买名古屋环境票（地铁·公共汽车通用一日券）非常合算。

Como Comprar Passe nas Máquinas Automáticas

①. Veja a lista das tarifas próximas a máquina de venda de bilhetes e verifique o preço da passagem até o destino desejado.
 ②. Primeiro coloque o dinheiro.
 ③. Pressione a tecla do valor correspondente ao local onde deseja ir.
 ④. O passe sairá automaticamente. Não esqueça de pegar o troco, caso tenha.
 a. Para comprar passe para criança, coloque o dinheiro antes e aperte este botão.
 b. Para cancelar, antes de apertar a tecla do preço da passagem, aperte este botão e o dinheiro será devolvido.
 c. Para comprar o passe de 1 dia de metrô, antes de pressionar a tecla do preço da passagem, aperte esta tecla.
 d. Para comprar o passe de 1 dia integração ônibus/metrô, antes de apertar a tecla do preço da passagem, aperte este botão.
 e. No dia 8 de todos os meses, pode-se utilizar o passe de 1 dia com desconto (kanryo kippu), para metrô e ônibus.

Foto 1

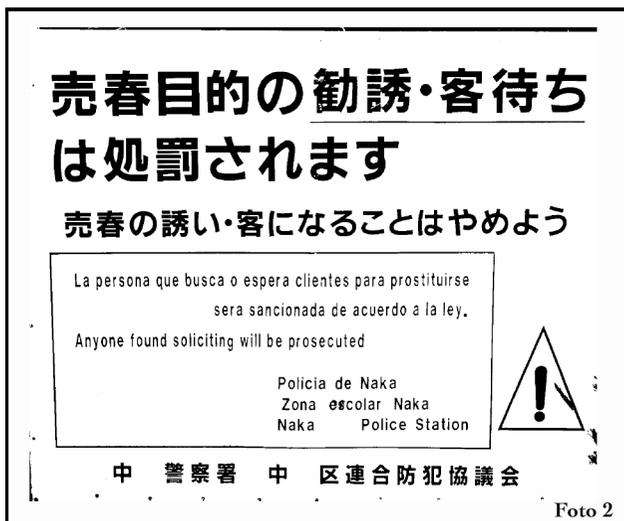
hacer algo. En 2002 la mayoría de los *convini* de la provincia de Aichi tenían en la puerta un cartel que decía en seis lenguas (japonés, inglés, chino, portugués, coreano y español):

Seguridad Policial.

Vigilancia Permanente por el sistema de video.

Era el único mensaje que se ofrecía en varios idiomas.

Mostraré otro ejemplo. La foto 2 la tomé en 1999. Se ve un cartel de la policía municipal con la colaboración del comité local contra la delincuencia. Sigue en el mismo sitio, en una zona de Nagoya con numerosos *love-hotel*. Me impresionó mucho encontrarlo en la calle. Está en tres lenguas: japonés, español e inglés. Hay que destacar dos cosas. La primera, que se antepone el español al inglés, algo muy raro en un cartel oficial. Segundo, que hay una diferencia de contenido entre el japonés y las otras dos lenguas. En las tres dice: “la persona que busque clientes para prostituirse será sancionada de acuerdo a la ley”. Pero sólo en japonés se añade: “Dejen de ser clientes de prostitutas y de buscar clientes”.



POR ÚLTIMO

Mientras que se observa una tendencia a usar el portugués con los hispanohablantes en los servicios de información de la provincia de Aichi, en 2006 la policía de la provincia abrió 15 plazas para personas con conocimientos de chino o español. La policía dispone de un centro propio de interpretación y traducción, y ofrece información por Internet y folletos impresos en seis lenguas extranjeras (portugués, chino, coreano, tagalo, español e inglés) que, según una entrevista realizada a la policía en 2006, representan al 70% de las habladas por ciudadanos extranjeros de la provincia. Por otro lado, es evidente que faltan intérpretes y traductores en los servicios de salud y en las escuelas. No sólo la policía los necesita para cumplir su trabajo, sino también los médicos, los profesores y los maestros.

Quizá sea necesario reflexionar de nuevo sobre el propósito que deben tener los servicios ofrecidos en varios idiomas.

SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO JURÍDICO

Hiroaki KAWABATA

INTRODUCCIÓN

Muy buenas tardes a todos. Ante todo quisiera agradecerles la invitación; es un honor para nosotros poder exponer nuestras opiniones sobre un tema que, estoy seguro, será de interés para esta prestigiosa reunión académica. Es la primera vez que me ocupo de un tema relacionado con la Lengua española o la terminología del español y el Derecho. Y la verdad es que es una materia que me ha atraído siempre por mi propia rama, que es el Derecho Constitucional iberoamericano.

EXPERIENCIA PERSONAL (INTERVENCIÓN EN ALGUNOS JUICIOS)

Me gustaría empezar mi ponencia refiriendo mi intervención en algunos juicios para hablar sobre el tema que me corresponde: “Situación del español en el ámbito jurídico”. Vamos al grano.

Hay un caso penal en el que he trabajado como traductor y perito a pedido de la fiscalía. El procesado —advierto que en adelante voy a emplear sólo el género masculino— era un ciudadano hispanohablante y el delito exigía la investigación de sus antecedentes policiales o criminales y judiciales. Conseguidos éstos, que son elementos probatorios del país natural del procesado, se requería en principio que quien fuera a traducirlos tuviera conocimientos suficientes no sólo del idioma, sino del sistema penal de dicho país. La fiscalía había conseguido a unas personas que se harían cargo de la tarea, pero cuando me trajeron de la fiscalía las traducciones que habían hecho me quedé algo sorprendido: ni una sola de ellas estaba completa, casi todas decían “ilegible” o “incomprensible”. Esa fue la razón por la que la fiscalía acudió a mí. ¿Qué les había sucedido a los traductores? A mi parecer, había básicamente dos explicaciones para esta “reacción”: una, que por lo antiguo de la máquina de escribir y lo borrosas que en consecuencia eran las letras de los documentos, no se podían leer bien; otra, que los traductores no entendían los términos o fórmulas que se empleaban en este tipo de documentos. Como es fácil de imaginar, un expediente de esta naturaleza, sea un atestado policial o una resolución judicial, suele consistir en dos partes: una trata de los hechos criminales y otra de la argumentación jurídica. Por ejemplo, una denuncia describe primero la circunstancia de los actos, de ahí deduce un delito y luego concluye con la pena que se debe aplicarse en el caso. Lo que habían hecho los traductores era traducir esa primera parte que narraba los hechos, que eran “comprensibles” para ellos; el resto se había quedado con esas notas puestas por ellos “ilegibles” o “incomprensibles”. Esto nos conduce a afirmar la mayor probabilidad de la segunda interpretación, o sea que debido a la falta de conocimiento suficiente acerca de la terminología o el sistemas judicial de ese país,

los traductores no habían conseguido entenderlo todo. Dicho sea de paso, al pedirme la ayuda de la fiscalía, me contaron que habían tenido muchas dificultades para conseguir a alguien que conociera el sistema judicial de los países de donde vienen hoy en día muchos extranjeros a Japón.

Me parece que este caso nos muestra *grosso modo* la necesidad de tratar del asunto desde dos perspectivas: lingüística y extralingüística. En lo que sigue me voy a referir primero, como factor propiamente lingüístico, a la variedad de los términos jurídicos de la lengua española y las diferencias entre los sistemas jurídicos. Si bien es cierto que éstas últimas no son estrictamente “lingüísticas”, en esta ponencia las incluyo en esa categoría, puesto que una cosa trae otra, es decir, las diferencias entre los sistemas jurídicos producen la variedad terminológica y viceversa. En definitiva, las diferencias entre los sistemas jurídicos no pueden pasarse por alto como algo ajeno a la lengua. En segundo término voy a llamar su atención a un factor extralingüístico, que es el insuficiente interés académico por este tema. Estas son, a mi parecer, áreas de interés central en las que se sitúa el español jurídico en Japón.

FACTORES LINGÜÍSTICOS

Como en cualquier otro idioma, en el español hay variedad. En el ámbito que nos interesa, también se puede observar esta variedad o diferencia lingüística entre España y América Latina. Suzumi Nishimatsu, traductora que se dedica a trabajar para los juicios, tiene un estudio en el que narra las dificultades que han significado para ella esas diferencias. El español en el ámbito jurídico tampoco está exento de esta naturaleza de la lengua. Cuando se habla del español jurídico, como en otras áreas de las ciencias sociales, habría que tomar en cuenta los sistemas judiciales de cada país.

De los casos en que he intervenido, el Perú parece ser un ejemplo adecuado para este tema, por la dimensión de esta comunidad en la sociedad japonesa. En el sistema penal peruano hay una instancia “previa”, denominada “instrucción”, que se realiza antes de la apertura del juicio oral o audiencia pública; es un sistema que no existe en Japón. Según el Derecho de Procedimientos Penales del Perú, la entidad que se encarga de este procedimiento se llama “Juzgado”, que sería la primera instancia, y los magistrados que pertenecen a esta son “jueces”. Asimismo el órgano que supervisa todo lo que es el juicio es la “sala penal” que forma parte de la Corte Superior. Si hay apelación en esta instancia, la competencia para conocer el caso se traslada a la última, que es la Corte Suprema. Los magistrados de estas instituciones son denominados “vocales”. Estos términos varían de país en país en América Latina y tienen distintos matices, sobre todo la nomenclatura de los cargos. Por ejemplo, en Bolivia se llama a los de primera instancia “jueces de Partido” y a los de la Corte Suprema “Ministros”, cuando según el uso común y

corriente los ministros son figuras administrativas o ejecutivas dentro de la estructura tradicional del poder. Algo parecido ocurre en Chile y Ecuador, donde los jueces de las Cortes Superior y Suprema son “ministros”. Y por último, en el Perú se llama “magistrados” sólo a los que forman el Tribunal Constitucional o Jurado Nacional de Elecciones que no forman parte del sistema judicial ordinario, cuando en Colombia y Venezuela los jueces de la Corte Suprema son “magistrados”, aunque en Colombia se llama así a los de la Corte Superior también.

Dentro del sistema penal peruano encontramos algunos términos de apariencia engañosa: por ejemplo, en los relativos a las manifestaciones tomadas en la instrucción, las del procesado constituyen la “instructiva”, mientras que las de la víctima, la “preventiva”. Aquí, ¿cómo podría por este término, “preventiva”, suponerse algo que tuviera que ver con la víctima? Otros términos que nos ponen en aprietos se refieren a quien se ve sometido a juicio: “procesado”, “encausado”, “denunciado”, “inculpado”, “acusado”. Dentro del sistema peruano, la “denuncia” es la solicitud que formula un fiscal ante el juez instructor para la apertura de la instrucción y la “acusación” es el dictamen fiscal que se presenta en el juicio oral y que contiene el delito y la pena que le corresponde al procesado. Aquí vemos muy clara la diferencia entre un “denunciado” y un “acusado”, pero para ello uno tendría que estar al tanto del sistema penal peruano, o al menos tener suficiente comprensión al revisar el derecho procesal penal del Perú. Tal vez dirán que estos detalles son lo de menos, pero pienso que son necesarios si se quiere formar una sociedad preparada para la convivencia cultural. Por otro lado, reconocemos que cuesta entenderlos, tanto a los japoneses como probablemente a los nativos.

La variedad terminológica jurídica del español y las diferencias en los sistemas judiciales se explican en parte por el origen histórico del sistema. Siendo así, se comprende la reacción de aquellos traductores que se vieron obligados a dejar inacabada su tarea. Hay países que crearon su sistema tomando como modelo el derecho *continental* europeo, por ejemplo el francés, que suele tener el sistema de la “instrucción”, mientras que en otros países se ha tomado como modelo el sistema penal *anglosajón*, que normalmente consiste en tres instancias. El japonés es de estos últimos.

En los expedientes elaborados en el Perú los términos arriba mencionados aparecen sin nota previa y no es de extrañar que si los traductores japoneses no tienen conocimiento del sistema jurídico y su origen histórico, al verlos no les quede sino marcarlos como “ilegibles” o “incompresibles”. Más bien, con mayor razón sí es comprensible para mí. Los ejemplos son innumerables. Por todo lo dicho, según tengo entendido, la escasez de conocedores del español jurídico, y en consecuencia las dificultades concernientes a la comunicación que se presentan en el ámbito jurídico se deben en gran medida, como sucede en muchas otras áreas

del conocimiento, a este factor de la *terminología española*.

FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS

Ahora bien, como factor extralingüístico, lo primero que podríamos señalar es que el interés por este tema y la atención que se ha prestado en el ámbito académico —principalmente en el del Derecho— ha sido insuficiente. Es una negligencia que parece ya una tradición o una tendencia arraigada, y hasta se podría caracterizarlo como “coherente” en el medio académico japonés. No estoy muy enterado de lo que ocurre a este respecto en las ciencias humanas, pero en las ciencias sociales es incontestable la preferencia por Europa y Estados Unidos. En el área del Derecho, un estudio comparado que trate de los casos hispánicos llama la atención, y no, en mi opinión, porque se valore debidamente su calidad, sino por su carácter inusitado, pues España y América Latina son áreas muy poco exploradas en Japón. Es y ha sido esta una tendencia innegable en el medio académico japonés en las ciencias sociales. Reconozcamos que es una situación deplorable. Lo mismo se observa en el ámbito del Derecho, prueba de ello es que somos contados los juristas japoneses especializados en Derecho español o iberoamericano. En vista de que el Derecho, como disciplina de las ciencias sociales, es fruto producido a lo largo de la historia occidental, se entiende esta situación académica.

Por otro lado, siendo esa la situación académica, sería injusto olvidar la gran aportación hecha por algunas obras que tratan del español jurídico. Señalo tres relativamente recientes. La primera es un vocabulario jurídico español-japonés y japonés-español, centrado en lo penal, editado en 1991 por la Dirección de Asuntos Criminales del Ministerio de Justicia. La segunda obra es el *Diccionario Jurídico Español-Japonés y Japonés-Español* editado el año pasado por el profesor Nobuhiko Yamada, autor de una *Historia del Derecho español*. Por último, el *Diccionario Jurídico Japonés-Español Español-Japonés* que salió a la luz en el año 2004, editado por la sección de Derecho japonés de la Cátedra Garrigues de Derecho global de la Universidad de Navarra en España con la colaboración del doctor Francisco Barberán. Se trata de esfuerzos altamente valiosos de instituciones y personas, pero no se puede negar que incurren en una falta que difícilmente responde a la realidad social. Esto es, como confiesa el profesor Yamada en el prefacio de su obra, que un rasgo común de estos libros es su preferencia o inclinación por los términos más usuales en España, sobre los de América Latina. Se da un trato secundario, por decirlo de alguna manera, a los de ésta última. Con toda sinceridad, debo confesar que no fue mucho lo que me ayudaron estas obras durante mi intervención en las causas penales con la fiscalía. Repito, se trata de un gran paso en un ámbito que sufre de la falta de especializados, pero para seguir navegando con el rumbo correcto hay que apuntar

bien el asunto en relación con la realidad social.

Entonces, piensen ustedes cómo se puede formar a traductores versados en terminología jurídica de la lengua española, si hay tan pocos estudiosos especializados en Derecho de los países hispánicos en Japón. Hay aquí una relación de causa y efecto, y precisamente es ésta la que tenemos que cuestionar a la luz de la realidad social.

Por eso, volviendo la mirada hacia el exterior del ámbito académico, nos encontramos con una realidad contrastante. Como ya se ha mencionado en la ponencia anterior, en virtud de la modificación de 1990 a la llamada Ley de Extranjería han aumentado los inmigrantes latinos, que han formado una comunidad enorme. Es natural que este fenómeno sociocultural traiga consigo muchas tareas hasta hace poco desconocidas en la sociedad. El ámbito jurídico es precisamente uno de los más necesitados. En lo penal, está creciendo el número de casos y en estas circunstancias cualquiera, sea japonés o extranjero puede ser involucrado. Y si la Constitución japonesa establece no sólo para el pueblo japonés sino para todas las personas la garantía de los derechos fundamentales, tales como el derecho de acceso a la justicia impartida por los jueces, de la integridad física, del silencio, la misma garantía constitucional se extiende a lo civil. Mientras más extranjeros residan en Japón, surgirán más asuntos legales en torno a los bienes, deudas, matrimonios, etc... Hoy en día en todas partes se requieren medios legales y en estas circunstancias contemporáneas no se lograría una sociedad multicultural sin fomentar la comunicación y comprensión mutuas. De ahí que, en lo que respecta a la comunidad latina, se sienta más todavía la necesidad de formar expertos en la terminología jurídica de la lengua española. En una palabra, quiéranlo o no, esta sociedad ya se ha abierto para un cambio que ha producido la nueva política de extranjería, y debería asumir con debida responsabilidad todos los desafíos que se le presentan. Ante esta situación y ante una exigencia social tan imperativa, no se puede menospreciar el vacío que ha venido dejando el medio académico japonés.

CONCLUSIÓN

En vista de lo expuesto y para concluir esta ponencia quisiera apuntar una sola cosa. Aunque la provincia de Aichi, donde los tres ponentes radicamos, es una de las más pobladas por gente de habla española, la reacción del gobierno local es muy lenta, como mostró la profesora Itoigawa. Ya se imaginarán ustedes cómo es en otras partes de Japón. Pero la realidad transcurre sin parar ni esperarnos y cada vez nos presenta nuevos retos, como mostrará el profesor Tsukahara.

El asunto tratado en esta ponencia no es exclusivo del ámbito jurídico; también compete al ámbito de la medicina, la educación, del trabajo, empresarial y se manifiesta, en fin, en casi todas las dimensiones de la vida cotidiana. Aún

queda mucho por hacer y seguramente no es poco lo que podríamos aportar los hispanistas. Es hora de que reflexionemos sobre este asunto con mayor seriedad.

Muchas gracias.

CONDICIONANTES SOCIALES DEL BILINGÜISMO

Nobuyuki Tsukahara

tukahara.nobuyuki@nifty.com

1. INTRODUCCIÓN

Según datos facilitados por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 2005 había en las escuelas públicas japonesas 20,692 niños extranjeros que necesitaban atención especial para aprender japonés. 3,156 (aproximadamente 15%) tenían como primera lengua el español. 542 se encontraban en la Provincia de Aichi, que resultó ser la más poblada por niños hispanohablantes entre todas las provincias. (La razón es que en Aichi, una de las zonas industriales más grandes de Japón, se encuentra la multinacional Toyota, donde trabajan muchos emigrantes; las fábricas necesitan mano de obra barata y ofrecen plazas a trabajadores no calificados, que son los padres de esos niños.)

Para evitar que los niños latinoamericanos, sobre todo brasileños y peruanos, que cada vez son más numerosos en las escuelas públicas, abandonen los estudios a causa de su desconocimiento de la lengua, los ayuntamientos de la Provincia de Aichi, como los de otras provincias, han tomado algunas medidas.

Kahai: asignación de una cantidad de maestros mayor que el de las plazas establecidas, a efecto de brindar una atención individualizada.

Kokusai gakkyu: apertura de un aula de acogida en la que los niños pasen parte de su vida escolar aprendiendo sólo la lengua japonesa.

Tsuuyaku haken: envío de intérpretes y traductores de español y portugués a las escuelas, para que colaboren tanto en la educación como en la administración.

Estas medidas varían según las zonas de la ciudad, ya que la distribución de los alumnos extranjeros es dispareja, pues depende de la ubicación de las fábricas y las viviendas públicas donde suelen establecerse las familias latinas. Por lo mismo, la política educativa sobre los alumnos extranjeros no es uniforme, incluso dentro del mismo ambiente administrativo. Hay una gradación.

A pesar de ello, lo cierto es que se han tomado medidas para potenciar el aprendizaje del japonés a costa del de la otra lengua de los niños (en este caso, el español) ya que el aprendizaje de la lengua de herencia no tiene espacio en las escuelas públicas. El modelo lingüístico escolar japonés es el llamado de “inmersión”, que se adoptó en los años 60 en Estados Unidos y fue criticado y retirado más tarde. También se conoce como el modelo de “ahogarse o nadar”.

Dada la situación de monolingüismo escolar, en Toyokawa, una ciudad de Aichi, hace cuatro años se reunió un grupo de padres peruanos que, preocupados ante la previsible pérdida de la lengua familiar, emprendieron actividades educativas extra escolares, tanto para mantener la lengua familiar como para reforzar los estudios escolares.

A esa serie de actividades se le dio el nombre de PECLA, abreviatura de "Programa Educativo del Círculo Latinoamericano de Toyokawa". Cada sábado, PECLA organiza en un establecimiento público tres aulas de lenguas, dedicadas al japonés, el portugués y el español. Las aulas de español y portugués están dirigidas por profesoras contratadas; el aula de japonés, por voluntarios japoneses, de cuya coordinación me encargo.

2. PRIMER CONDICIONANTE

Los padres que se reúnen en el PECLA son aquellos que están más conscientes de que el idioma familiar puede perderse, y de la incomunicación generacional que la pérdida puede ocasionar. Actualmente estoy llevando a cabo una serie de entrevistas con ellos para conocer su punto de vista sobre la conservación de la lengua de herencia y el bilingüismo y las prácticas para apoyarlo. Como veremos, por la naturaleza de los entrevistados, el bilingüismo que tratamos aquí es el de los inmigrantes de la clase trabajadora. Nuestras conclusiones serán aplicables a casos parecidos y no al bilingüismo en general.

Aquí presento algunas opiniones de los padres.

Primero, todos ven positivo que se mantenga la lengua familiar y, por lo tanto, el bilingüismo japonés-español de sus hijos. Teniendo en cuenta el origen del PECLA, parece lógico. Pero no lo es tanto si recordamos que el PECLA también ofrece el reforzamiento del estudio escolar; podría haber padres que llevaran a sus hijos a las aulas únicamente para reforzar el estudio del japonés. Pero no es así.

Segundo, todos piensan que mantener la lengua de herencia es una tarea del hogar. Y algunos han hecho o están haciendo algo para que sus hijos sean bilingües. Principalmente dos cosas. Una es, en casa, siempre hablarles a los hijos en español. Uno de los padres dijo que siempre les habla a sus hijas en español y que cuando ellas le contestan en japonés, como suelen hacerlo, les hace repetir la frase en español. Una de las madres confesó que se arrepentía de haberles permitido a sus hijos que hablaran en japonés entre ellos en el hogar. Son dos hermanos; el mayor ya hablaba español cuando llegó a Japón, pero el menor, no. Ahora el menor no habla el idioma familiar, aunque lo comprende. La otra cosa que suelen hacer es llevar a sus hijos al país de origen y sumergirlos durante cierto tiempo en un ámbito lingüístico en que no se habla sino español. Una familia llevó a su hija de cinco años a Perú durante once meses, y allí le puso una profesora particular para la alfabetización. La madre dijo que a raíz de eso ahora su hija mantiene un nivel de español aceptable. Otra familia llevó a sus hijos a Perú durante tres meses antes de que entraran en la escuela primaria. Pero después lo dejaron porque el calendario escolar no se lo permitía.

Tercero, en cuanto a la formación bilingüe, todos coinciden en señalar la importancia del tiempo que pasan juntos padres e hijos, y en la dificultad para

tenerlo. Hay padres que trabajan en fábricas y cada semana cambian turnos de día y de noche, mientras sus hijos mantienen un ritmo “normal”. Hay otros que trabajan los fines de semana y descansan entre semana. Una madre explicó cómo había logrado asegurar que hubiera tiempo para la comunicación familiar. El padre, cuando trabaja de día, sale de casa a las siete de la mañana y vuelve a las nueve de la noche. El hijo, que está en el primer año de la escuela primaria, lo espera por la noche para pasar un rato con él antes de dormir. Por la mañana, se levantan a las seis para poder desayunar juntos; cuando el padre se marcha, el hijo vuelve a la cama. También hay madres que, con tal de guardar tiempo para la comunicación hogareña, no trabajan la jornada completa. Optan por la media jornada o el trabajo temporal aunque ello signifique tener un menos ingresos. No ignoran que van a necesitar dinero para la educación de sus hijos. Tiempo y dinero. Es un dilema.

Parece cierto que mejores condiciones laborales de los padres favorecen la formación bilingüe de los hijos, ya que les permiten pasar más tiempo juntos, y esto facilita su desarrollo lingüístico en la lengua familiar. En este sentido, la mejora de condiciones laborales de sus padres es uno de los condicionantes sociales del bilingüismo de los niños inmigrantes latinoamericanos.

3. SEGUNDO CONDICIONANTE

Así pues, ¿la mejora de condiciones laborales soluciona todo el problema de bilingüización? Al parecer, hay otro condicionante. Volvamos a las entrevistas.

Una madre me contó una experiencia desgraciada de uno de sus hijos. Cuando tenía cinco años, iba a la guardería japonesa. Era un niño alegre, que hablaba más español que japonés. Un día, inesperadamente, dejó de hablar en español, y no volvió a decir una palabra en el idioma de la familia, ni fuera ni dentro de casa. La madre le seguía hablando en español, pero él se negaba a responder en otra lengua que japonés. Más tarde la madre se enteró de que una maestra le había ordenado enérgicamente al hijo que hablara solamente japonés. Ahora, a los 17 años, sigue entendiendo lo que le dicen en español, pero nunca lo habla. Otra madre relató algo parecido. En la guardería las maestras le insistían a la madre en que su hija tenía que hablar totalmente en japonés, incluso en el hogar, para adquirirlo rápidamente. La familia no les hizo caso, porque nadie en la casa hablaba japonés. La niña es ahora bilingüe, con un nivel considerable. Suponiendo que estas maestras hayan obrado de buena fe, pensando que el español impedía el desarrollo de japonés, debemos decir que ese punto de vista es totalmente negado hoy por los expertos en bilingüismo y adquisición de lenguaje.

De estos episodios podemos decir que un conocimiento preciso del bilingüismo y su divulgación, sobre todo en el ámbito educativo, es otro condicionante social del bilingüismo de los niños latinos.

4. CONCLUSIÓN

Cuando hablamos de bilingüismo aquí y ahora, en la sociedad japonesa, sociedad monolingüe desde el punto de vista del uso lingüístico, solemos centrarnos en la competencia lingüística del individuo. Hacerlo así puede llevarnos a comprender sólo parcialmente el bilingüismo: a entenderlo como la mera competencia personal para manejar dos o más idiomas. Pero más allá de la competencia lingüística personal hay elementos sociales, como hemos visto. La competencia lingüística no se da por si sola, sino también en respuesta al entorno social.

Esto es lógico, porque una lengua es siempre una existencia social. Pero, al parecer, este hecho irrefutable muchas veces se olvida. Nos convendría recordarlo siempre a la hora de reflexionar sobre el bilingüismo.

FACTORES VIRTUOSOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
Y SU POSIBLE APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE:
EL CASO DE LA MOTIVACIÓN INTEGRATIVA

Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO
gisele@w8.dion.ne.jp

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surgió por la necesidad de encontrar respuesta a algunas preguntas que la autora se planteaba al observar los diferentes resultados que los estudiantes obtenían del aprendizaje de una lengua extranjera.

- (1) ¿Por qué algunas personas adquieren una segunda lengua y otras, aparentemente en las mismas condiciones, no lo hacen?
- (2) ¿Cuáles son los factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua, en especial aquellos factores virtuosos considerados subjetivos, es decir, provenientes de la propia experiencia de los discentes?
- (3) ¿Podrían estos factores aislarse y recrearse de forma controlada en una clase de Español Lengua Extranjera (ELE) a manera de intervención para influir de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos?

El estudio consiste, por tanto, en una búsqueda de los factores virtuosos que forman parte del aprendizaje, sea reglado o no, y propone, además, una forma de intervención, de entre muchos otros tipos posibles, tendente a reforzarlos en ambientes reglados, tales como una clase de ELE en una escuela secundaria japonesa, con el fin de incorporar a los discentes de forma activa en su propio proceso de aprendizaje y conseguir los objetivos de un plan de estudio dado.

MÉTODO

Para determinar la existencia de los factores virtuosos se realizó una encuesta a personas que habían obtenido cierto éxito en el proceso de aprendizaje de su segunda lengua (L2).

Los criterios para seleccionar a los encuestados fueron los siguientes:

- (a) *Edad del comienzo del aprendizaje de la L2.*

Se optó por estudiar solo aquellos casos en los que la adquisición de la L2 había comenzado en la edad adulta. La razón principal fue evitar estudiar sujetos que hubieran podido estar en contacto con su L2 desde la infancia, puesto que esto desvirtuaría totalmente los resultados de la investigación. La edad media del comienzo del aprendizaje de la L2 fue de 23 años.

(b) *Nivel de competencia.*

Los encuestados fueron interrogados acerca del nivel de competencia obtenido en su L2. El nivel de competencia se estructuró en tres niveles: elemental, medio y superior, siguiendo la división de estas categorías un criterio simple y subjetivo desde la perspectiva de los participantes, con el fin de no obstaculizar la recolección de datos debido al uso del lenguaje especializado de la lingüística aplicada. Se distinguieron asimismo cuatro diferentes áreas de conocimiento en cada nivel, correspondientes a las cuatro destrezas: hablar, comprender, leer y escribir.

Solo se estudiaron aquellos casos en los que, al menos en dos de las áreas de conocimiento, se había alcanzado un nivel superior. Fueron asimismo descartados del estudio los sujetos que únicamente habían alcanzado un nivel elemental, así fuera en solo una de las áreas de conocimiento, aunque en las tres restantes su nivel fuera superior. El objetivo de estos requisitos fue constatar que, efectivamente, el participante hubiera alcanzado un alto nivel de conocimiento de la L2.

No se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar a los encuestados ni su lengua materna ni cual era su L2, ni las diferencias gramaticales, estructurales o de grafía que pudieran existir entre ellas. La clasificación concerniente a estas categorías fue llevada a cabo durante la tabulación de los datos. Tampoco se tuvieron en cuenta factores tales como el país de residencia de los encuestados ni el uso que estos hacen de su L2 en la vida cotidiana.

El cuestionario constó de 20 preguntas. La mitad de ellas, aproximadamente, fueron de opción múltiple y la mitad restante abiertas. Las encuestas fueron administradas de junio a octubre de 2006 en persona o por correo electrónico.

Para este estudio fueron admitidas 172 personas que cumplían los requisitos anteriormente indicados. Los participantes tenían 14 nacionalidades y 13 lenguas maternas diferentes. Cada participante describió en el cuestionario un proceso de aprendizaje particular que le diferenciaba de los demás. El desafío de esta investigación fue encontrar los puntos comunes a todos los encuestados y tratar de establecer de qué modo esos factores habían sido condicionantes del éxito obtenido en la adquisición de la L2.

Con el propósito de ilustrar la complejidad de las situaciones analizadas en la recolección de datos, baste con señalar el caso de un sujeto de nacionalidad española, natural de Galicia, de 72 años, emigrado a Alemania a los 23, el cual declaró que su L2 era el castellano, lengua con la que no había tenido contacto en su infancia y que estudió de forma autodidacta después de emigrar a Alemania y cuando ya su conocimiento del alemán había alcanzado un nivel superior, pese a ser esta lengua, el alemán, la que usaba con mas frecuencia en su vida familiar, social y laboral.

RESULTADOS

En el gráfico 1 se han representado los porcentajes correspondientes a los lugares donde los encuestados declararon haber adquirido su L2. El grupo más numeroso (50%) corresponde a aquellos que adquirieron la L2 en su propio país. El segundo grupo (36%) está formado por aquellos que realizaron sus estudios o aprendizaje en un país o comunidad que usa preferentemente la lengua objeto del sujeto en cuestión. El restante 14% declaró haber compaginado las dos opciones.

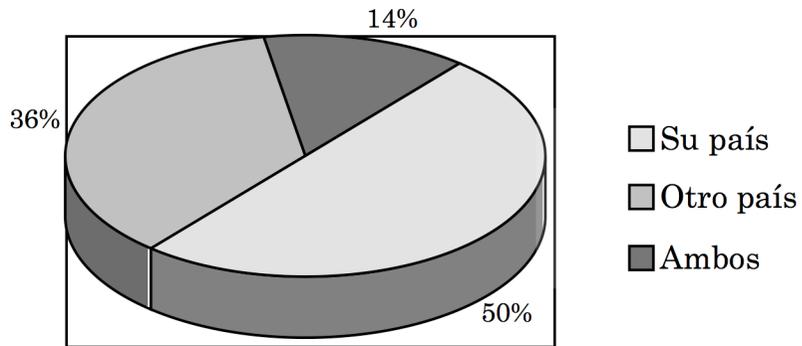


Gráfico 1

En el siguiente cuadro se puede observar cuáles fueron los tiempos de aprendizaje requeridos por los encuestados para adquirir su L2 y sus correspondientes porcentajes. El grupo más numeroso (23,1% de los encuestados) necesitó entre 6 y 12 meses para completar su aprendizaje. A continuación se encuentran los grupos que invirtieron de 1 a 2 años y de 2 a 3 años, con porcentajes sobre el total de 19,2% y 15,4% respectivamente.

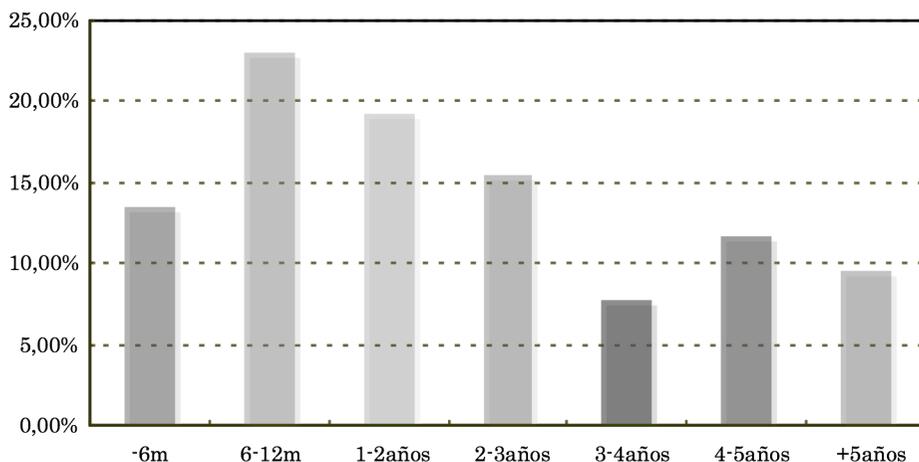


Gráfico 2

A la luz de los datos recogidos no se puede obviar que diversos factores externos inciden de forma directa en el proceso de adquisición de una L2. Se ha observado, confirmando lo apuntado por Ellis (1994, p. 327), que el tiempo de aprendizaje varía sustancialmente dependiendo de la cercanía estructural y/o gramatical entre L1 y L2, puesto que la distancia lingüística actúa como un elemento constrictor de la transferencia lingüística. Las diferentes grafías entre las lenguas es otro de los factores que pueden retrasar la adquisición de la L2, tal como se puede apreciar en el gráfico 3.

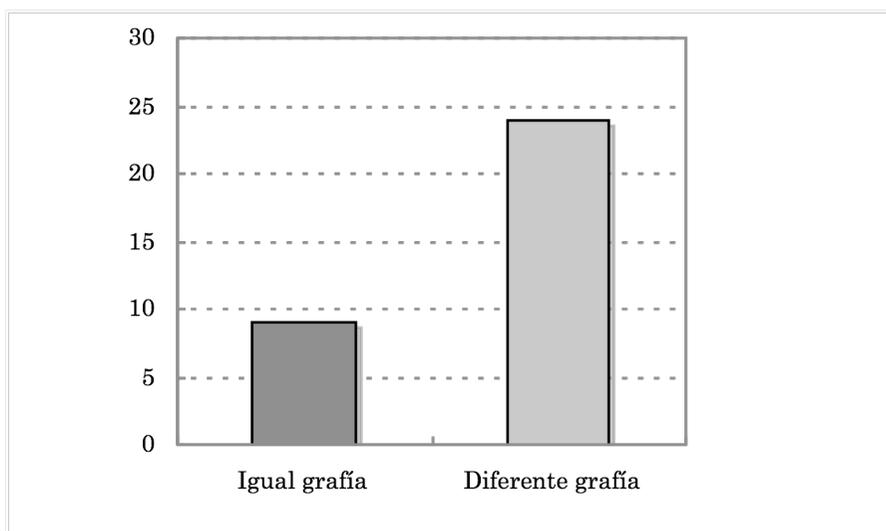


Gráfico 3

En los casos en los que la lengua objeto era de igual grafía a la L1 los encuestados requirieron, por término medio, 9 meses de aprendizaje; se ha observado, sin embargo, un incremento sustancial de este tiempo para completar el estudio de lenguas de diferente grafía obteniendo en este caso un resultado promedio de 24 meses. Como ya se apuntaba anteriormente, no era un requisito imprescindible para participar en esta investigación tener un dominio completo de las cuatro áreas de conocimiento por lo que un alto porcentaje de los encuestados cuya L2 era de diferente grafía a su L1 solo alcanzaba un nivel medio en las áreas que incumben a la grafía, esto es: leer y escribir.

Asimismo se obtuvieron muy diferentes resultados al analizar el tiempo empleado en el aprendizaje, dependiendo de si este se había realizado en el país de origen del encuestado, por medio del estudio, ya fuera de forma autodidacta o asistida, o bien por el método de inmersión en un país que use preferentemente la L2. En el gráfico 4 se puede observar la diferencia entre dichos tiempos. Aquellos que estudiaron la L2 en su país de origen requirieron 3,5 años para completar su

aprendizaje, periodo que contrasta visiblemente con el otro grupo que empleó, por término medio, 1,5 años

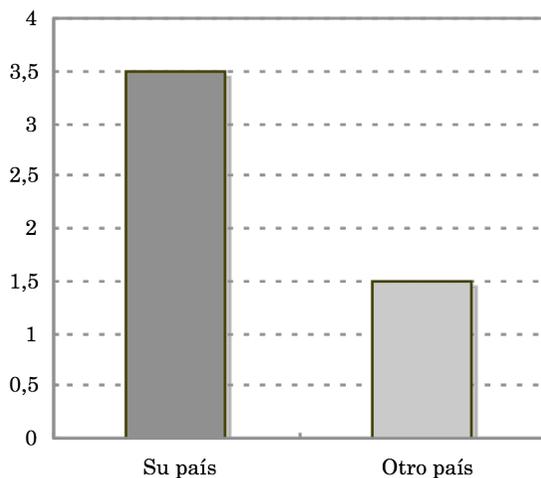


Gráfico 4

Como tiempo de aprendizaje se ha considerado el tiempo que transcurre desde que el mismo comienza hasta que el sujeto puede expresarse en la L2 de manera fluida, esto es: sin tener que recurrir a su L1 como referente. Es este un punto muy subjetivo y como tal puede dar pie a muy diferentes interpretaciones pero, curiosamente, muy pocos encuestados han dudado a la hora de señalar el punto en el cual pudieron empezar a expresarse con fluidez. Muchos de ellos recordaban el momento exacto en el que esto ocurrió y la descripción que hacen de él guarda muchas similitudes en todos los casos. Uno de los encuestados escribió acerca de este acontecimiento:

P1 “Llevaba casi tres años viviendo en ese país cuando un día, en una reunión de amigos, de repente me di cuenta de que podía entender la conversación y participar de ella sin tener que usar mi propio idioma dentro de mi cabeza. Fue como si durante aquellos tres años hubiera estado componiendo un puzzle y en aquel instante, por fin, hubiera podido ver por primera vez la imagen completa del mismo a pesar de que aún le faltaran algunas piezas”.

De las 20 preguntas que figuran en el cuestionario solo una hace referencia directa a la cuestión del bilingüismo: “¿Se considera usted bilingüe?”

En el siguiente cuadro (gráfico 5) se puede observar que el 40% de los encuestados no se consideró bilingüe frente al 60% que sí lo hizo. Resulta importante resaltar que no se pudieron encontrar diferencias significativas de nivel de competencia entre los encuestados que se consideraron bilingües y los que declararon que no lo

eran, dato que corrobora lo dicho por Mackey (1962, 7, 51-8): “El fenómeno del bilingüismo es completamente relativo”

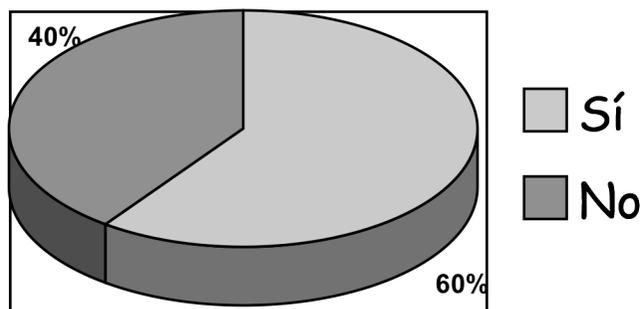


Gráfico 5

DISCUSIÓN

El bilingüismo y su estudio han dado pie a numerosas definiciones y teorías, algunas similares y otras totalmente contradictorias. El grado de similitud o divergencia se basa en la noción que sostienen de *hablante nativo*, en cuanto que sujeto ideal, poseedor de las competencias lingüísticas. Históricamente, uno de los extremos teóricos lo representa Bloomfield. En su opinión, un bilingüe debe poseer “un dominio de dos o más lenguas igual al de un nativo” (1933, p. 56). En el otro extremo se sitúa Macnamara (1969), quien proponía que una persona podía ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades en una primera lengua, tenía algunas habilidades en alguna de las cuatro áreas de competencia (hablar, comprender, leer, escribir) de la segunda.

Nociones tales como *bilingüismo* y, por antecedente, *hablante nativo* han sido deconstruidas teóricamente por las corrientes socioculturales aplicadas al estudio de la adquisición de lenguas (Thorne, 2005). Esta deconstrucción no solo esclarece la formación histórica y cultural de los sujetos *hablante nativo* y *bilingüe* sino busca cuestionar los objetivos de la enseñanza de lenguas para ponerlos del lado de competencias más apegadas a la realidad y, por tanto, más variadas, comprendiendo variaciones en la noción de *bilingüismo*, por ejemplo.

En el ámbito del subjetivismo que existe sobre estos conceptos clave de parte de las personas que participaron en el estudio, éstas dejaron constancia de su opinión e incluso definieron lo que el bilingüismo significaba para ellas, a pesar de que no fueron consultadas explícitamente acerca de esta cuestión, confirmando que los temas vinculados a la adquisición de una L2 siempre giran en torno a dichas nociones fundamentales.

Curiosamente han sido las personas que no se consideraron bilingües las que más comentarios han dejado escritos. Estos son algunos:

P1 “El concepto de bilingüismo para mí implica el poder expresarse como un

nativo en cualquiera de las lenguas conocidas y en cualquier situación, por esa razón no me considero bilingüe aunque sí creo que tengo un alto nivel”.

P2 “Creo que para considerarme bilingüe debería tener dominio absoluto de la segunda lengua en cuestión”

P3 “En mi caso creo que tardaré mucho (si es que lo consigo) en hablar mi L2 al mismo nivel que mi lengua materna. Para mí eso es ser bilingüe”.

Son solo tres ejemplos de las múltiples definiciones de las que los encuestados dejaron constancia. En su totalidad estas definiciones coinciden en cierta medida con la dada por Bloomfield, que exige el dominio de la L2 al nivel de un *nativo*. Lo que Bloomfield no especifica es cuál debería ser el nivel de un *nativo* para ser considerado como tal en primer lugar.

En el diccionario de la RAE (*Diccionario de la lengua española*) encontramos, entre otras, estas dos definiciones del término *nativo*: "perteneciente o relativo al país o lugar en que uno ha nacido" y "natural, nacido en el lugar de que se trata (...)". Según esta definición, *nativo* sería tanto el sujeto que, pese a ser analfabeto y tener un limitado conocimiento de la gramática, puede comunicarse en su L1, como el sujeto que ha estudiado ésta en profundidad e intenta hacer de su uso un arte. ¿Con cuál de estos dos extremos se debería comparar aquel que pretendiera adquirir dicha lengua?

Mucho menos extremos se muestran Harding-Esch y Riley (2003) en la definición de lo que llaman “bilingüismo funcional”. Partiendo de la idea de que resulta difícil comparar en forma cuantitativa las competencias de un hablante en las lenguas utilizadas, ellos definen como bilingüe a “toda persona que emplea dos lenguas (dos variedades lingüísticas) en su vida cotidiana aunque haya una disimetría en sus competencias” (2003, p.12). De una forma aún más clara, expresan su idea en la siguiente frase: “Todos hablamos parte de nuestra lengua materna, la persona bilingüe también” (p.33).

Sin embargo, no es extraño que existan tantas y tan diferentes definiciones acerca del bilingüismo, puesto que a pesar de que la mayoría de las personas cree que el sujeto bilingüe es una excepción, lo cierto es que más de la mitad de la población mundial es bilingüe. No se debe olvidar que existen en el mundo entre 3.000 y 5.000 lenguas pero solo hay unos 150 países.

Como ya vimos en el gráfico 1, el 50% de los encuestados habían residido en algún momento en algún país que usaba de forma preferente la L2 que querían adquirir. Tomando como referencia este grupo, otro de los factores estudiados fue el grado de integración subjetiva en el país receptor que los encuestados percibían. Se intentó relacionar el factor “integración” con el mayor o menor éxito obtenido en la adquisición de la L2. No se ha podido demostrar que exista ninguna influencia, puesto que no se ha encontrado ninguna relación entre integración y nivel de

competencia de los encuestados. Sin embargo, al analizar otro tipo de factores, aquellos que se refieren al deseo de integración de los participantes, sí que se pudo advertir una clara relación entre dicho deseo y el éxito obtenido en el aprendizaje de la L2.

En el punto 19 del cuestionario se pedía a los encuestados que escogieran entre las dos siguientes afirmaciones la que consideraban más cercana a su propia experiencia:

(a) El conocimiento de la lengua propició mi integración social.

(b) Mi deseo de integración en la sociedad fue un factor decisivo para aprender la lengua.

El 34% de los encuestados que contestaron a este punto se decantó por la opción (a), frente al 66% que eligió la opción (b).

Fue al analizar estos datos e intentar relacionarlos con los que hacían referencia al propio bilingüismo subjetivo del encuestado cuando se pudieron observar notables diferencias entre las respuestas obtenidas: el 20% de los que se consideraban bilingües y que habían residido en algún momento en un país que emplea su L2, eligieron la opción (a), y el 80% restante se decantó por la opción (b), que hace referencia a su deseo de integración como factor determinante del éxito de su aprendizaje de la L2. Y estos resultados contrastan notablemente con los de los sujetos que no se consideraron bilingües, que eligieron en su mayoría (70%), la opción (a) frente al 30%, que eligió la opción (b). Se puede observar de forma mas clara esta diferencia en el siguiente gráfico.

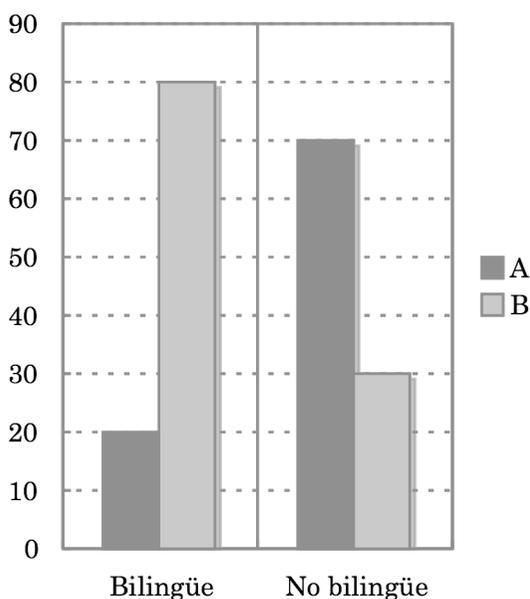


Gráfico 6

Usando como base los datos obtenidos en el gráfico 6 se analizaron las divergencias existentes entre aquellos participantes que se habían decantado por la opción (a) y los que lo habían hecho por la opción (b), y se pudo observar que existía una notable diferencia entre el tiempo que unos y otros habían empleado en el aprendizaje de la L2. Tal como se puede ver en el gráfico 7, aquellos que eligieron la opción (a) invirtieron una media de 30 meses en la adquisición de su L2, frente a los 18 meses que requirieron los que señalaron la opción (b) como la más cercana a su experiencia personal.

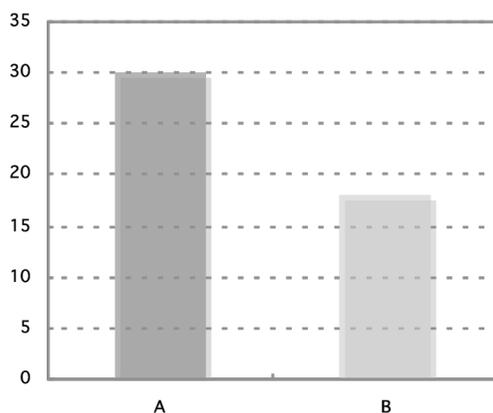


Gráfico 7

Se puede deducir de estos datos que el conocimiento de una lengua no implica necesariamente un mayor grado de integración del sujeto en la comunidad de acogida pero que, sin embargo, el deseo de integración influye notablemente en el acortamiento de la distancia psicológica que el estudiante experimenta con respecto a los hablantes de la lengua objeto, favoreciendo de esta manera la adquisición de la L2. Estudios como el de Young (1992) apuntan, además, que el deseo de integración, considerado como el deseo de identificación con el grupo de hablantes de la lengua meta, puede llevar a la reducción de los filtros afectivos, tal como la disminución de la ansiedad perjudicial en el proceso de aprendizaje.

Son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo la edad, la aptitud lingüística o el desarrollo intelectual; sin embargo, los factores que más mencionaron los encuestados en sus respuestas fueron aquellos que hacen referencia a la necesidad o deseo de comunicar, apareciendo así la comunicación como motivación fundamental.

La motivación hace referencia a las metas individuales del aprendiz de una L2. En sus primeros trabajos, Gardner y Lambert (1972) establecieron una distinción entre el sujeto integrativamente motivado, que buscaría una proximidad máxima con los miembros de la comunidad de acogida con el fin de

relacionarse, comunicarse e incluso convertirse en miembro de la misma, y el sujeto motivado instrumentalmente o con una motivación funcional; por ejemplo: aquellos que desean adquirir una lengua por razones prácticas y limitadas tales como la supervivencia, o de tipo comercial y educativo. En consecuencia, si la meta del sujeto se limita a razones prácticas, este mantendrá un alto nivel de distancia psicológica entre él y los hablantes de la lengua objeto.

Las nociones originarias propuestas por Gardner y Lambert han sido revisadas posteriormente por diversos autores para incorporar otro tipo de motivaciones (Ely, 1986) u ofrecer una ampliación de aquellas (Oxford y Shearin, 1994). Sin embargo, a falta de una integración entre las distintas teorías y los resultados de las investigaciones más recientes, es conveniente mantener como elementos de análisis en el presente estudio las nociones de motivación integrativa y motivación funcional primigenias.

En el punto 15 del cuestionario los encuestados debían responder a la siguiente pregunta: “*¿Cuál fue, en su opinión, el factor decisivo para que consiguiera adquirir su L2?*”

A continuación se pueden ver algunas de las respuestas ; en su mayoría hacían referencia a la necesidad como factor decisivo.

P1 “ La necesidad de aprender el idioma fue fundamental. Cuando una procede de un país como Nicaragua e intenta integrarse en una sociedad tan cerrada como la noruega conocer el idioma es vital”

P2 “ Para mí lo más importante fue el enorme deseo de comunicarme que sentía, quería saberlo todo, conocerlo todo, preguntarlo todo, pero me veía limitado por el idioma. Con el paso del tiempo comprobé que cuanto más avanzaba en el conocimiento del idioma mas se enriquecían mis relaciones personales con lo que mi motivación por el estudio aumentaba”.

P3 “Pienso que fueron las ganas y la motivación que tuve por aprender la lengua (danés) del país en el que resido actualmente lo que hizo de verdad posible que la llegara a aprender a un nivel en el que puedo desenvolverme sin problemas, aunque lo cierto es que esta motivación ha ido desapareciendo hasta llegar al estado actual en el que no tengo realmente interés alguno por esta lengua (ya estoy harto de este país y esta sociedad con la que no me identifico en absoluto)”.

P4 “Me sentí desde el primer momento totalmente identificado con el país y con su sociedad, incluso al principio, cuando no dominaba la lengua, sentía que pertenecía a esta tierra. Sintíéndome así el aprendizaje de la lengua (español) fue un proceso totalmente natural y espontáneo”.

Según los datos obtenidos en este cuestionario la necesidad destaca como factor común a la mayoría de los encuestados a la hora de obtener buenos resultados en sus procesos de aprendizaje de L2.

Como profesora de ELE me resultaba inevitable plantearme la siguiente cuestión: ¿Hasta qué punto mis alumnos sienten esa necesidad de aprender una segunda lengua?

Salvo casos excepcionales, los alumnos de ELE a los que he impartido clases durante estos últimos ocho años no tenían, en principio, más necesidad objetiva de aprender la L2 que aquella que deriva directamente del requisito formal de obtener una cierta calificación para poder proseguir con sus estudios. Es esta una motivación funcional que, como ya hemos visto, no ayuda al estudiante a reducir la distancia psicológica existente entre él y la lengua objeto. Cuando esta distancia es grande, el alumno se siente inseguro ante el uso de la L2, no sabe si sus palabras reflejan lo que quiere expresar y tampoco consigue interpretar de manera correcta lo que escucha ya que atribuye a las palabras significados diferentes a los que realmente tienen. El estudiante no obtiene de esta forma ninguna satisfacción, al contrario de lo que ocurre cuando usa su L1. Todo esto puede derivar en un rechazo de la nueva lengua, su cultura e incluso su gente.

¿Cómo se podría acortar esa distancia psicológica en los estudiantes? ¿Pueden cambiarse motivaciones y actitudes? ¿Podría recrearse de forma controlada la motivación integrativa en un aula de ELE para influir de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos?

INTERVENCIÓN

Con el fin de alterar el citado ciclo (motivación funcional= distancia psicológica elevada= rechazo a la L2) la autora introdujo en uno de los cursos que le habían sido asignados, algunos elementos que pretendían desviar la necesidad de los alumnos hacia una motivación integrativa.

El experimento se llevó a cabo entre octubre y diciembre de 2006 en un grupo de 27 alumnos que cursaban segundo año de bachillerato. Los estudiantes tenían entre 16 y 17 años en el momento de la prueba y llevaban recibiendo 2 clases semanales de español desde el mes de abril. El nivel alcanzado por el grupo era muy básico, debido en parte a las pocas clases que habían recibido, pero fundamentalmente debido a la baja motivación y pésima actitud de los alumnos hacia la lengua objeto.

El docente contactó con el tutor de un grupo de estudiantes de semejante edad en Lima, Perú, y pidió su colaboración para el presente experimento. Se acordó llevar a cabo una comunicación continuada entre los dos grupos de alumnos. El procedimiento sería el siguiente: el grupo de alumnos japoneses escribiría en el aula, semanalmente, bajo la supervisión del profesor y de forma individual, un mensaje a los estudiantes del otro grupo.

Durante la segunda parte de la clase todos los textos serían transcritos a un único correo electrónico que sería remitido al tutor del grupo de Perú, que enviaría

por el mismo medio las contestaciones de sus alumnos.

Antes de dar comienzo a las comunicaciones, se realizó en el aula un test de comprobación de nivel. Dicho test se llevó a cabo en octubre, inmediatamente después de las pruebas parciales en las cuales los alumnos habían obtenido una nota media significativamente baja: 51 puntos sobre 100, siendo la media mínima oficial de este centro de 60 puntos.

El test se realizó aprovechando los contenidos que los alumnos habían estudiado durante los dos últimos meses.

Se les pidió a los estudiantes que en un papel en blanco, de forma individual, y sin recurrir a ningún tipo de material de apoyo, escribieran un texto imaginando que el mismo sería publicado en una página de contactos de un periódico español. En dicho texto debían presentarse a sí mismos de forma positiva y apuntar cuáles eran las cualidades que esperaban encontrar en la persona buscada.

La única ayuda con la que contaron los estudiantes fue la posibilidad de preguntar al docente, de forma individual, tres palabras que desconocieran en español.

A continuación se puede leer uno de los textos resultantes del test de comprobación de nivel:

Yo soy de Japon.
Yo soy diecisiete.
Yo me gusta mucho la música.
Yo soy baja.
Yo soy morena.
Yo teng rizado
Yo soy familiar.
Yo me gusta mocho
Yo busco chico gracioso.
Yo busco chico familiar.
Yo busco chico amamble.
Yo busco chico joven de 16 a 20 años.
Yo busco chico tiene pasian.

Se puede observar en este texto una ordenación característica de los primeros niveles de estudio de la lengua. Las oraciones aparecen desconectadas unas de otras y el ritmo es casi inexistente. Se aprecian, asimismo, diversos errores formales, tanto de vocabulario como gramaticales.

Después de realizado el test de comprobación de nivel y durante la siguiente clase se dio comienzo al intercambio de correos electrónicos entre los dos grupos

según el método descrito. Después del primer intercambio se les permitió a los alumnos dirigir sus mensajes a personas concretas del otro grupo creándose de esta forma grupos de trabajo muy interesantes.

Un cambio de actitud sustancial se hizo patente ya desde la segunda semana en algunos de los alumnos. Aumentó su interés por la cultura, la música y el pueblo peruano, extendiéndose ese interés, con el paso del tiempo, hacia otros países hispanoamericanos. Este interés afectó también su relación con la lengua objeto, el español, que dejaron de ver como un obstáculo para convertirla en un medio. Al cabo de un mes de contactos semanales casi la totalidad de los alumnos había superado su rechazo a la L2 y asumido un cierto grado de identificación con sus compañeros peruanos, lo que introdujo un cambio subjetivo en su motivación que pasó a convertirse en una motivación claramente integrativa.

Una vez concluido el ciclo de intercambio se les volvió a realizar el mismo test de control de nivel de conocimientos que habían cumplimentado un mes antes.

La misma alumna de la cual se recogía en este estudio el primer texto escribió en esta segunda prueba:

; YO busco chico!

Hola ☺ Encantada.

Yo soy de Japon. Y yo estudio instituto de Hirakata

Yo tengo diecisiete. Y yo soy baja. Tengo pelo rizado.

No soy inteligente rica, pero soy de carácter

familiar y un poco graciosa. Y me gusta mucho la música.

Yo busco chico gracioso, familiar y amable.

Joven de 16 a 20 años, todo lo posible guapo.

Y busco chico apasionado. Pero no me hace falta dinero y no busco chico rico.

Yo quiero persona de suerte ☺

YUPI *

; Mucho gusto!

* NANA

Las diferencias entre los dos textos son evidentes. Ya no se observa aquí una desestructuración de las ideas sino que las mismas se expresan con cierto orden y ritmo e incluso la alumna se permite experimentar con su sentido del humor en el escrito. Se siguen manteniendo algunos de los errores gramaticales que ya aparecían en el primer texto pero se percibe claramente una muy positiva evolución de expresión e intención con respecto al mismo.

Dos semanas después de concluido el proceso tuvieron lugar los exámenes finales del segundo trimestre. El grupo de alumnos del estudio obtuvo una media real de 74 puntos sobre 100, media considerablemente superior a la obtenida en las pruebas parciales realizadas antes de la introducción de la motivación integrativa en el aula.

CONCLUSIONES

Hay infinidad de factores que influyen en la correcta adquisición de una segunda lengua; sin embargo, el análisis de los datos obtenidos en el presente estudio apuntan hacia los factores subjetivos como los más determinantes a la hora de completar con éxito dicho proceso, siendo la necesidad o deseo de comunicarse el factor común a todos los encuestados.

Como ha quedado demostrado en este trabajo, una motivación básicamente funcional puede influir de forma negativa en el aprendizaje de la L2 al mantener el discente un alto nivel de distancia psicológica con respecto a la lengua objeto, instalando filtros afectivos perjudiciales, retrasando con ello de forma considerable el aprendizaje de la misma. Por el contrario, una motivación integrativa incrementa el interés del estudiante, reduce los problemas de transferencia, disminuye la ansiedad perjudicial, consiguiendo que este se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Resulta fundamental que los docentes reflexionemos acerca de los métodos empleados en las aulas. Es evidente que pocos alumnos sienten una motivación integrativa en el contexto en el que trabajamos y por esta razón deberíamos buscar aquellos elementos y actividades que propiciasen en el discente un sentimiento de identificación con la lengua objeto.

No es esta una tarea sencilla, puesto que los planteamientos curriculares exigen el cumplimiento de unos plazos en muchas ocasiones excesivamente ajustados al tiempo disponible. Sería por lo tanto deseable una revisión de los planes de estudios para que se pudieran integrar nuevas actividades en el aula de ELE que fomentaran la implicación activa de los alumnos en el proceso de su propio aprendizaje

En un nivel teórico, es posible integrar a futuro los estudios de la motivación en el marco de las teorías de la actividad, en las que se busca poner en contacto un sistema de actividad (un aula de L2, por ejemplo) con otros sistemas de actividad (una comunidad de estudiantes que tenga por L1 la lengua meta de la primera, tal como la escuela peruana referida más arriba) en pos de objetos (metas) que permitan *expandir el aprendizaje* en ambos sistemas de actividad (Yamazumi, 2005).

REFERENCIAS

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Diccionario de la lengua española* (vigésima primera edición, tomo 2) (1992). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. (1986). "An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the L2 classroom", *Language Learning* 36, 1-25.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. C. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Rowley.
- Harding-Esch, E. y Riley P. (2003). *La familia bilingüe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W.F. (1962). "The description of bilingualism". *Canadian Journal of Linguistics* 7, 51-8.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Oxford, R. y Shearin, J. (1994). "Language learning motivation: expanding the theoretical framework". *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Thorne, S. (2005) "Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory". *The Modern Language Journal*, 89, 393-409.
- Yamazumi, K. (2005). "School as collaborative change agent". En K. Yamazumi, Y. Young, D. (1992) "Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, and Rardin", *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.

BIBLIOGRAFÍA

- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Engestrom y H. Daniels (editores), *New learning challenges: going beyond the industrial age system of school and work*. Osaka: Kansai University Press.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in contact: findings and problems*. París: Mouton & Co.

EL CULEBRÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LOS COMPONENTES NO VERBALES EN ELE

Prof. Daniel Quintero García Prof. Leticia Vicente-Rasoamalala
E-mail: quintero@for.aichi-pu.ac.jp E-mail: lvicente@for.aichi-pu.ac.jp

Universidad Provincial de Aichi
Facultad de Estudios Extranjeros
Departamento de Estudios Hispánicos

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se enfocan principalmente en la comunicación.

Este artículo presentará una unidad didáctica que pretende involucrar a los estudiantes para que tomen conciencia de algunos componentes no verbales comunicativos en un idioma extranjero. La mayoría de los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras no cubre suficientemente estos aspectos de la lengua meta.

Se tratarán aspectos significantes de la comunicación no verbal española relativas a la proxémica, kinésica y paralingüística. Asimismo, se hará hincapié en las diferencias interculturales.

Finalmente, se ilustrará cómo enseñar estos contenidos utilizando materiales didácticos auténticos en la lengua extranjera que podrían actuar como *input*. En particular, se propondrá una tarea que explota dos culebrones populares españoles y las implicaciones prácticas que se derivaron en dos cursos ELE de nivel universitario en Japón.

I. MARCO TEÓRICO

1.1 La naturaleza multidimensional de la comunicación oral

La comunicación oral es multidimensional. Es decir, acontece en diferentes canales o modalidades involucrando *discurso, gestos y expresiones faciales*.

En nuestra vida diaria recurrimos frecuentemente a gestos y expresiones faciales para comunicarnos con otros seres humanos. Diversos trabajos sobre la comunicación que han adoptado métodos etnográficos e interaccionistas acreditan que tales componentes no verbales se acompañan al discurso (Argyle, 1975; Ekman & Friesen, 1969; Bavelas, 1994; Hayashi, Mori & Takagi, 2002; Olsher, 2004). En particular, parece ser que más del 90% de las elocuciones, el discurso y la gestualidad se sincronizan. Por consiguiente, el gesto y el discurso proceden como una única entidad dotada de significado.

Se ha identificado una extensa variedad de modalidades de comunicación no verbal (Lerner, 2002; Olsher, 2004). Los rasgos y porcentajes presentados pueden

diferir en cada cultura. Se estima que menos de un diez por ciento de la comunicación interpersonal implica palabras. El resto comporta dispositivos no lingüísticos. Mehrabian (1971) presenta una estadística aproximada de los componentes de la comunicación:

Tabla 1. *Los componentes de la comunicación* (Mehrabian, 1971)

Componentes de la comunicación		
1.	Componentes verbales de la comunicación	7%
2.	Componentes paralingüísticos (=la manera en la que se profieren las palabras)	38%
3.	Expresiones faciales	55%

La siguiente tabla presenta una clasificación relativamente simple de categorías extraídas de diversos trabajos:

Tabla 2. *Los dispositivos no lingüísticos*

Dispositivos no lingüísticos		
1.	<i>Kinesia</i>	Movimientos corporales (ruborización, encogimiento de hombro, movimiento ocular, taconeo del pie, golpes de nudillos)
2.	<i>Proxémica</i>	Distancia espacial (en relación con el entorno social y físico)
3.	<i>Háptica</i>	Tacto
4.	<i>Oculésica</i>	Contacto ocular
5.	<i>Cronémica</i>	Tratamiento temporal, de espera, pausas
6.	<i>Olfáctica</i>	Olfato
7.	<i>Vocálica</i>	Entonación, acento, volumen, velocidad
8.	<i>Imitaciones sonora</i>	Gruñido, masculleo, muum, argh, ah, uh-huh
9.	<i>Silencio</i>	Ausencia de sonidos (silencio, calma, secretismo)
10.	<i>Ornamentación</i>	Vestidos, joyas, peinados
11.	<i>Postura</i>	posición corporal (característica o asumida)
12.	<i>Locomoción</i>	caminar, andar, tambalearse, cojear
13.	<i>Expresión</i>	Fruncir el ceño, poner mala cara, sonreír, poner mala cara enmascarar

A pesar de que los fenómenos no verbales son fundamentales en la comunicación humana, no han sido considerados del todo en las tareas didácticas de lenguas extranjeras. Particularmente, al igual que en los componentes verbales, la comunicación no verbal en las lenguas metas tienen funciones que necesitan ser enseñadas conjuntamente con sus formas lingüísticas.

Comúnmente, la comunicación no verbal tiene tres funciones básicas:

1. regir la noción de identidad

2. definir las relaciones sociales
3. transmitir actitudes y emociones

De manera concreta, un elemento no verbal puede desempeñar los siguientes roles:

1. completar o realzar la información (Chovil, 1992)
2. proveer información complementaria (Mc Neill, 1992)
3. dirigir la atención del oyente (Goodwin, 1986)
4. suplantar las acciones verbales durante los actos comunicativos (Scherer, 1980).

Por otro lado, existen varios factores problemáticos y significativos en la enseñanza de los aspectos no verbales:

- las formas no verbales tienen forma y función al igual que el discurso
- tales componentes no lingüísticos no son siempre directamente traducibles

El primer factor dificulta la enseñanza de los rasgos específicos de la comunicación no verbal. El segundo factor puede conducir a interrupciones y malentendidos en la comunicación intercultural.

Generalmente, los componentes comunicativos no verbales pueden ser universales o ritualizados de manera 1) *sociocultural* (es decir, las características relacionadas con la especificidad cultural) o 2) *individualizada*.

La siguiente tabla presenta las funciones gestuales más típicas:

Tabla 3. *Las funciones gestuales*

Funciones gestuales		
Formas		Funcionales principales (en algunas culturas)
1.	<i>Asentir con la cabeza</i>	Repetir
2.	<i>Encogerse de hombros</i>	Substituir
3.	<i>Tocarse la cabeza, mirada inquisitiva</i>	Completar
4.	<i>entonar, señalar</i>	Resaltar
5.	<i>Levantar la mano</i>	Regular, Tomar el turno de palabra
6.	<i>Sacudir la cabeza</i>	Contradecir
7.	<i>Mover los ojos</i>	Decepcionar
8.	<i>Mirar fijamente/Mirar hacia abajo</i>	Dominar/Someterse
9.	<i>Levantar el puño</i>	Agredir
10.	<i>Dar la mano</i>	Socializar
11.	<i>Tocarse, besarse</i>	Despertar emociones
12.	<i>Moverse de manera muy afectada</i>	Jactancia

Estas funciones no lingüísticas pueden variar en las distintas culturas. Tales componentes pueden arraigarse como rasgos propios de diferentes grupos humanos. Como ejemplo, un concepto cultural no lingüístico puede no tener un equivalente correspondiente en otra cultura. Asimismo, la misma forma puede

tener otro significado en otras.

Tales divergencias entre idiomas y culturas pueden ser significativas en el aprendizaje de un idioma extranjero. Por esta razón, adquirir una lengua no significa únicamente aprender los componentes estructurales lingüísticos de una lengua meta, sino también sus recursos comunicativos frecuentes. Estos últimos comprenden naturalmente los elementos comunicativos no verbales.

A pesar de que acciones no verbales como sonrisas, risas y comportamientos que expresan momentos aflictivos son universales, hay también diferencias de género y edad. Igualmente, la comunicación no verbal tiende a ser relativamente ambigua y puede conllevar interpretaciones libres. Se debe considerar que los hechos dependen de cómo el receptor de señales emitidas las interprete dado que el mensaje expresado puede ser premeditado o inconsciente.

1.2 Explotación de materiales audiovisuales como input de una lengua extranjera para el aprendiz

Algunos autores han teorizado sobre los procesos internos que podrían producirse al explotar el material audiovisual como *input* interactivo. Este tipo de *input* podría ser procesado en las mentes de los aprendices. Desde un punto de vista psicológico, es posible que promuevan una mejor comprensión de aspectos pertinentes a la lengua meta.

Según la teoría de la *Representación Mental* [Theory of Mental Representation] (Terrell, 1986; Garrett, 1991; Allen, 1995), este tipo de *input* visual puede comportar dos pasos cognoscitivos:

- i. *binding* (conexión mental entre el significado y la forma. Es decir, la de un objeto o figura con la palabra en vez de una traducción).
- ii. *mapping* (mapeado mental o capacidad de elaborar un mapa o ruta de conceptos en la mente)

Terrell (1986) se refiere al “*binding*” como las conexiones que los principiantes pueden hacer con el *input* no interactivo que pueden oír, leer o ver y los significados de lo que se ha expresado. La conexión “*binding*” conduciría a la formación de representaciones mentales sobre el funcionamiento de una lengua. Tras este paso, los estudiantes deben desarrollar el “*mapping*”.

Según Garrett (1991:79), el “*mapping*” es la “*capacidad de tener acceso a las conexiones del significado y la forma que se desarrollan en la memoria, para procesarlas automáticamente, explotarlas en el discurso real*”. Durante el “*mapping*”, los estudiantes utilizan las representaciones mentales para expresar el significado personal independientemente de los estímulos externos.

Otros psicólogos han propuesto las ventajas de las representaciones mentales en las lenguas extranjeras. Anderson (1980) apunta que la formación de representaciones mentales sobre las expresiones en lengua extranjera podrían

estar influenciadas por la manera en que las expresiones se hubieran presentado originalmente a los estudiantes.

De manera específica, existen hipótesis sobre estos procesos cognitivos en el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras. Por otro lado, existe un modelo de aprendizaje propuesto por Long (1991) denominado “*Focus on Form*” (Enfoque en la forma). Este incita al aprendiz a fijarse en tareas creadas para ello en el contenido del *input* (en contenido y estructura formal) para activar idealmente las conexiones mentales. Este modelo de tareas se inspiró posiblemente en la Hipótesis del “*Noticing*” -traducible como “la Apelación a la atención” (Schmidt, 1990; Gass, 1988). Esta hipótesis postula que la información disponible se internaliza en el cerebro primero como “*input*”. Tras este paso, se queda en la memoria a corto plazo y se puede procesar como “*intake*” solo si el aprendiz ha puesto toda su “atención” para conseguir este nivel. En un subsiguiente proceso, el *input* puede ser ensayado (*rehearsed*) o reforzado (*reinforced*).

El siguiente esquema es ilustrativo de los posibles procesos cognoscitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera:

Figura 1. *Hipótesis de Schmidt (Ellis, 2003)*



Por otro lado, Swain (1991) defiende que el *input* puede optimizar la atención de los estudiantes hacia las diferencias lingüísticas y no lingüísticas. Se postula que para el *input* esté disponible para un procesamiento posterior y que sea útil para el aprendizaje, el aprendiz debe darse cuenta de ello. Si, por el contrario, no hace, una única exposición al *input* es insuficiente. De esta manera los profesores se convierten en “facilitadores” que incitan a que los aprendices se den cuenta de las particularidades de la lengua meta. Según el mismo autor los profesores igualmente pueden evaluarles y planear los contenidos posteriores que quieren enseñarles.

1.3 Modelo del Culturema

Según Poyatos (1994) y Cestero (1999a, 1999b), las porciones de cultura necesitan estar integradas en los planes de estudios de enseñanza de lenguas extranjeras.

Los culturemas básicos son percibidos por nuestros sentidos de forma acústica, visual, olfativa, táctil y kinésica. Por otro lado, tener una mejor comprensión de la cultura de los nativos de una lengua da un conocimiento más integral de ésta. La presentación de material que incluyese elementos culturales de la lengua meta podría desarrollar en los estudiantes una mejor comprensión del pensamiento, las prácticas, los patrones de comportamiento y productos culturales de los nativos. El conocimiento cultural sobre la lengua extranjera estudiada podría mejorar la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera más apropiada con los nativos de la lengua y funcionar mejor en ese contexto cultural extranjero.

1.4 Consideraciones clave para la explotación de culebrones en el aula de lengua extranjera

1.4.1 Selección de datos

La selección de datos y la edición de videos son fundamentales para proporcionar muestras ricas y representativas en las tareas de enseñanza del idioma extranjero.

1.4.2 Objetivos generales

La presentación audiovisual ofrece muestras de lengua auténtica y particularidades del contexto relativas a porciones verbales y no verbales de la L2 y de su funcionamiento. Por esta razón, explotar los culebrones como material didáctico podría:

1. realzar los componentes visuales en la lengua extranjera como *input*
2. facilitar la explotación posterior de temas tratados en el aula
3. promover una comprensión cultural general y específica ensalzada de la lengua meta
4. ofrecer muestras de lengua auténtica y particularidades del contexto mediante porciones verbales y no verbales de la lengua extranjera y de su funcionamiento

El soporte vídeo se puede utilizar para presentar una tarea específica para hacer trabajar a los estudiantes en cuestiones específicas. De esta manera, los estudiantes podrían apropiarse de conocimientos más reales de la lengua y ganar una perspectiva global más apropiada sobre la manera de comunicarse mejor con ella. Por ejemplo, esta práctica podría facilitar el entendimiento por parte de los aprendices del uso de ciertos gestos y el ritmo del discurso de la lengua meta que se diferencian de su L1.

Este tipo de actividades debería activar la atención del principiante, su esfuerzo, su inteligencia y sus estrategias conscientes de aprendizaje (metacogniti- vismo) para que sea más rico y realizado. Es decir, estas actividades deberían incitar a que el estudiante manipulase una serie determinada de

capacidades cognitivas como la observación, la localización, el reconocimiento, la asociación, la clasificación, la conjetura, la anticipación, la formulación de hipótesis, etc.

Por lo tanto, el uso del material vídeo en el aula de lenguas extranjeras podría ayudar a proporcionar una fuente rica audiovisual de *input* pudiendo intensificar la adquisición de L2 (Herron, Hanley y Cole, 1995). Los estímulos visuales podrían disparar la atención hacia esos componentes de la lengua estudiada. Estos elementos podrían ayudar a los estudiantes a predecir información sobre el funcionamiento de la lengua meta.

De manera significativa, los culebrones pueden ser utilizados como material didáctico atractivo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pueden estimular y motivar el interés del estudiante hacia el aprendizaje de idiomas de una forma más auténtica. Cabe destacar, la dramatización de los componentes culturales no verbales de la lengua meta más natural y mejor representada así como la incorporación de estos componentes más dominante en los culebrones que en las noticias y otros géneros de películas. De igual forma, los culebrones podrían potenciar la motivación de los estudiantes al conocer su éxito en el país extranjero del que aprenden la lengua meta.

1.5 Aspectos sobre la comunicación no verbal en España

Por lo general, los españoles son muy expresivos: casi todos se besan en las mejillas cuando se saludan, se miran directamente a los ojos y mantienen la mirada cuando se presentan, tienen un tono de voz elevado y una conversación animada en comparación con otras culturas. Mucha gente de otras nacionalidades piensa que los españoles están enfadados o enojados cuando hablan, para darse cuenta más tarde que es simplemente su tono y volumen de voz naturales.

En España se usan los movimientos y señales de las manos para comunicarse. El espacio personal es más pequeño en España que en Japón. Los españoles, incluso los desconocidos, pueden acercarse mucho en la calle. La cultura española permite tocar y besar a otras personas al saludarlas.

De este modo es natural que existan diferencias culturales en la interpretación del lenguaje corporal, las expresiones, el espacio personal y otras manifestaciones no verbales. El conocimiento y aprendizaje de estos componentes es indispensable para perfeccionar las habilidades comunicativas en una lengua extranjera.

No obstante, no todas las culturas hispanohablantes tienen el mismo comportamiento no verbal. Cada país tiene sus propias particularidades. Entre países encontramos una gran proporción de componentes no verbales similares o idénticos que se deben a la herencia hispánica común.

II. MARCO PRÁCTICO

2.1 La enseñanza situacional con la ayuda del video: las tareas

La comunicación verbal y no verbal debe ser enseñada y practicada situacionalmente, en contextos apropiados, con abundante *input* y concienciación de la cultura de la lengua meta. Dada su importancia es necesario señalar que escasea el material apropiado para explotar didácticamente estos contenidos. Sin embargo podemos emplear algunos enfoques y técnicas.

Tabla 4. *Marco de diseño de tareas*

Marco de diseño de tareas		
1	<i>Meta</i>	Concienciación de la importancia de la información no verbal contenida en los componentes proxémicos, kinésicos y paralingüísticos en la interacción en español en España.
2	<i>Input</i>	-Selección de vídeo de culebrones populares españoles. -Fotocopias con información gráfica sobre los personajes que van a aparecer, tablas e información escrita con el propósito de hacer comprender la comunicación no verbal en la lengua meta. -Pantalla, Aparato de vídeo o DVD, ordenador personal u otro medio.
3	<i>Procedimientos</i>	1a), 1b) -Calentamiento: breve presentación del contexto pragmático que va a ser analizado y los exponentes lingüísticos que van a usarse en la actividad. -Los estudiantes ven los vídeos y anotan las posibles relaciones existentes entre los `personales que aparecen en las escenas. -Discentes y docente negocian una conclusión común. 1c) -Calentamiento: Explicación de los exponentes lingüísticos que van a ser utilizados en la actividad -Las escenas son revisadas en relación a la proxémica. -Discentes y docente negocian una conclusión común. 2) -En grupo, los estudiantes inducen reglas sobre la información recibida. -Cada grupo presenta su conclusión al resto en cuanto al comportamiento proxémico en España y en su propia cultura. 3) -Los estudiantes ven los vídeos e elaboran hipótesis sobre los componentes no verbales relacionados con los saludos y despedidas en español. -Discentes y docente negocian una conclusión común. 4) -Los estudiantes identifican emociones diferentes después de ver algunos videos muy breves y completan una tabla. -Discentes y docente negocian una conclusión común. 5) -Los estudiantes identifican expresiones verbales que no son verbalizadas por los personajes.

		-Discentes y docente negocian una conclusión común. 6) -Los estudiantes reflexionan sobre las acciones no verbales en L2. -Cada grupo presenta su conclusión al resto en cuanto al comportamiento proxémico en España y en su propia cultura.
4	<i>Resultados predecibles</i>	Producto (abierto): Compleción de información relacionada con los personajes de los videos en relación con su comportamiento proxémico, paralingüístico y gestual. Procesos: Ocurrirán procesos cognitivos como la inducción, el mapeado mental, la reflexión y la vinculación mental. Aparecerán exponentes lingüísticos tales como preguntas referidas a otras posibilidades en cuanto a las relaciones de los personajes u opiniones personales acerca de los componentes no verbales de la lengua meta.

2.2 Metodología

Con el objeto de investigar cómo las actividades de vídeo podrían interpretarse por parte de los estudiantes se analizó parte de las tareas escritas de las actividades 1a), 1b) 1c) y 2) contestadas por los estudiantes. A continuación se presentarán los resultados de dichas actividades así como una sucinta metodología de investigación.

2.3 Diseño de la investigación

Los participantes fueron estudiantes de segundo año de Estudios Hispánicos en una universidad de la provincia de Aichi. Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que tuvieron lugar al llevarse a cabo estas actividades fueron grabados en vídeo. Las actividades fueron realizadas *in situ* y los estudiantes tuvieron que entregar las actividades escritas rellenas al final de la sesión.

Los resultados que se aportan intentan dar a conocer el conocimiento previo que tenían los estudiantes acerca de las variables proxémicas que se estudiaron en clase. Por esta razón, se les pidió que no corrigiesen la parte escrita de las actividades tras la negociación de la conclusión común. Todas las actividades fueron entregadas en anonimato. Los estudiantes eligieron voluntariamente los compañeros de su grupo que nunca excedió el máximo de cuatro estudiantes, y escribieron resultados consensuados después de intercambiar opiniones.

2.4 Análisis de datos y resultados

El análisis de datos se realizó únicamente sobre una porción del corpus versando sobre 50 actividades que trataron los contextos proxémicos. A continuación, se detallarán brevemente el diseño de las actividades y los resultados del análisis de algunas actividades.

2.4.1 Actividades 1) y 2): Contextos proxémicos sociales y personales en el vídeo 1

Estas tareas fueron planteadas con el objetivo de la sensibilización de los componentes proxémicos en sus facetas sociales y personales tal como se puede observar en los siguientes cuadros.

Figura 2. Actividad 1

1) Observa estas tres escenas de la popular serie española *Yo soy Bea*.

1.a) Clasifica cada una de ellas en una de las siguientes categorías.

CONTEXTO SOCIAL	CONTEXTO PERSONAL	CONTEXTO ÍNTIMO
-----------------	-------------------	-----------------

1.b) Relaciona a cada personaje con el resto.

1.c) Reflexiona sobre la distancia que existe entre los participantes.

Muy, bastante, demasiado.	cerca, lejos.
---------------------------	---------------

Figura 3. Actividad 2

2) En grupos, intentad establecer alguna regla relacionada a la distancia elegida entre los personajes. ¿Hay alguna diferencia o similitud en vuestra cultura?

VÍDEO 1:

1.a) CONTEXTO.....

1.b) Puedes usar el siguiente vocabulario:

Amigo/a, conocido/a, desconocido/a, enemigo/a, jefe/a, subordinado/a, compañero/a, novio/a.

				
ALVARO	BARBARA	BEATRIZ	CAYETANA	GONZALO
Relación:	Relación:	Relación:	Relación:	Relación:
Distancia:	Distancia:	Distancia:	Distancia:	Distancia:

Las figuras 4, 5 y 6 revelan de manera estadística cómo interpretaron los estudiantes en los clips de vídeo diversos aspectos relativos a la proxemia y a las relaciones interpersonales de los personajes.

Figura 4. Interpretaciones de los estudiantes de la proxemia en el vídeo 1

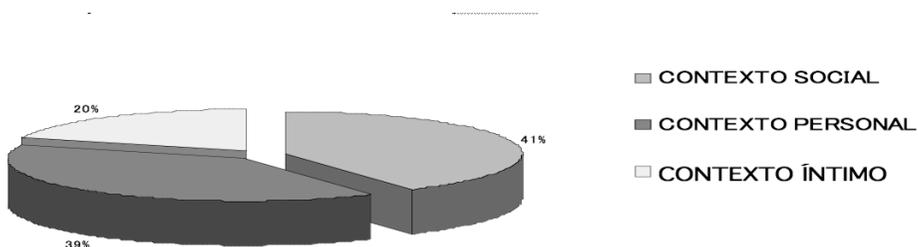


Figura 5. Interpretaciones de los estudiantes de las relaciones interpersonales en el vídeo 1

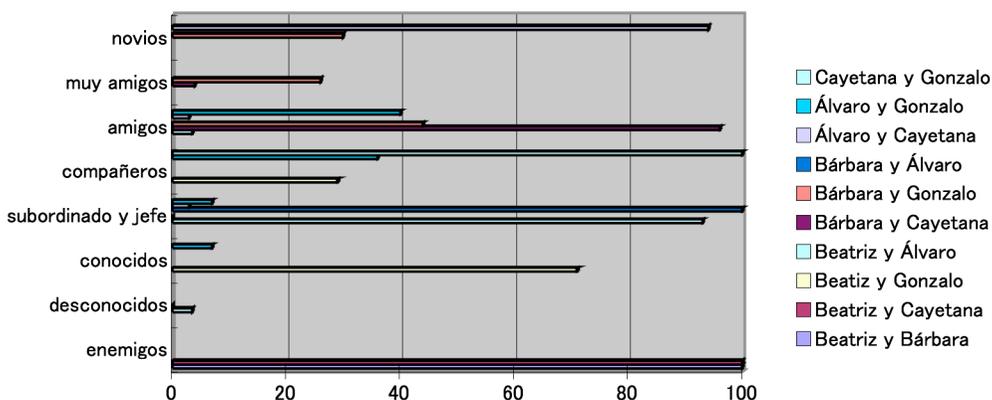
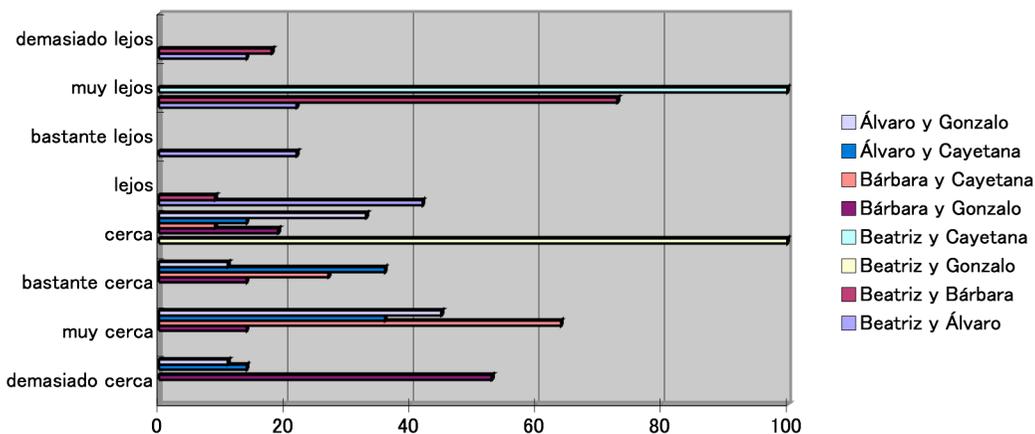


Figura 6. Interpretaciones de los estudiantes de las distancias interpersonales en el vídeo 1



2.4.2 ACTIVIDADES 3 y 4: el ámbito personal en el vídeo 2

Estas actividades pretenden que los estudiantes se sensibilicen de los componentes proxímicos en el ámbito personal tal como se puede observar.

Figura 7. Actividad 4

VÍDEO 2: 1.a) CONTEXTO.....

1.b) Puedes usar el siguiente vocabulario:

Amigo/a, conocido/a, desconocido/a, enemigo/a, vecino/a, familiar, compañero/a, novio/a.

		
SANTIAGO	BEATRIZ	CARMELO
Relación:	Relación:	Relación:
Distancia:	Distancia:	Distancia:

Las figuras 8, 9 y 10 revelan los resultados de las actividades de los estudiantes.

Figura 8. Interpretaciones de los estudiantes de los contextos proxémicos del vídeo 2.

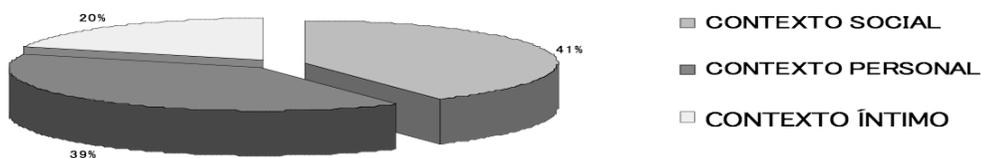
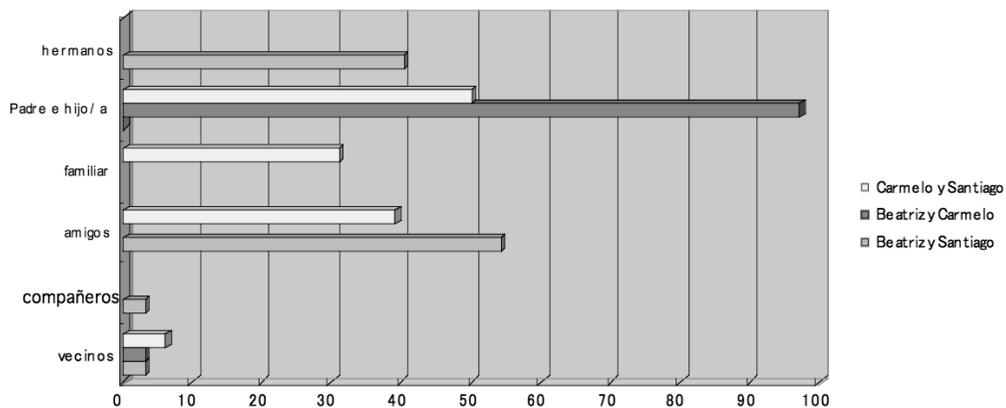
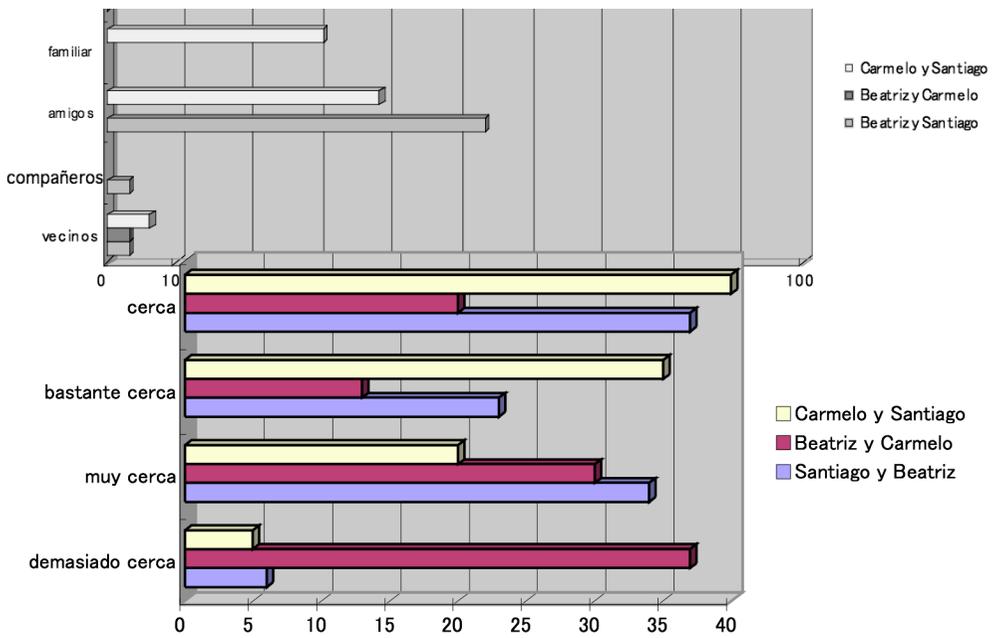


Figura 9. Interpretaciones de los estudiantes sobre las relaciones interpersonales en el vídeo 2





2.4.3 ACTIVIDADES 5) y 6): el contexto íntimo

Esta actividad se planteó para que los estudiantes tomaran conciencia sobre los componentes proxémicos en su cariz íntimo tal como se presenta en la figura 11.

Figura 11. *Actividad 5*

VÍDEO 3:
 1.a) CONTEXTO.....
 1.b) Puedes usar el siguiente vocabulario:

Amigo/a, conocido/a, enemigo/a, vecino/a, compañero/a, novio/a.

	
CHUSA	JOTA
Relación:	Relación:
Distancia:	Distancia:

En las siguientes figuras presentamos cómo los estudiantes interpretaron las relaciones entre los personajes.

Figura 12. Interpretación de los estudiantes de las relaciones interpersonales en el vídeo 3

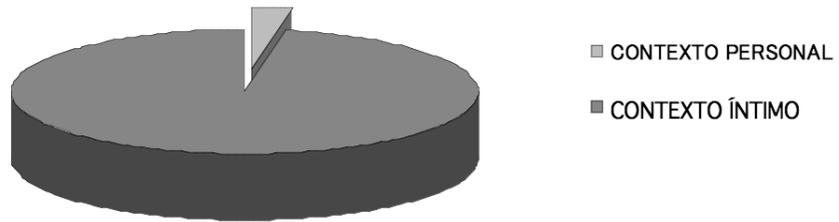


Figura 13. Interpretaciones de los estudiantes sobre la proxémica en el vídeo 3

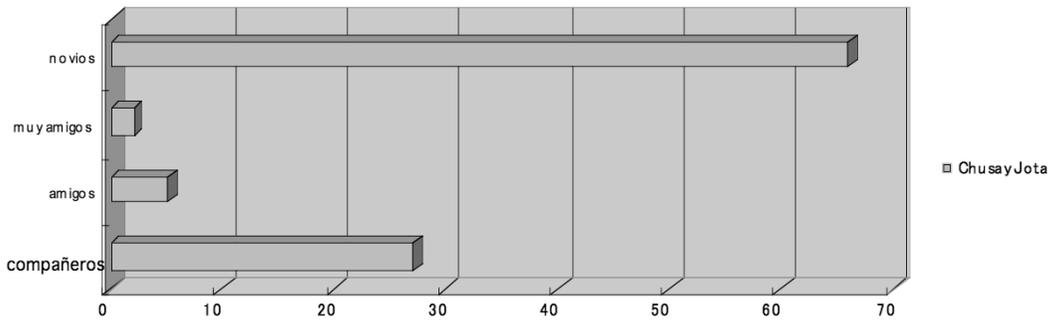
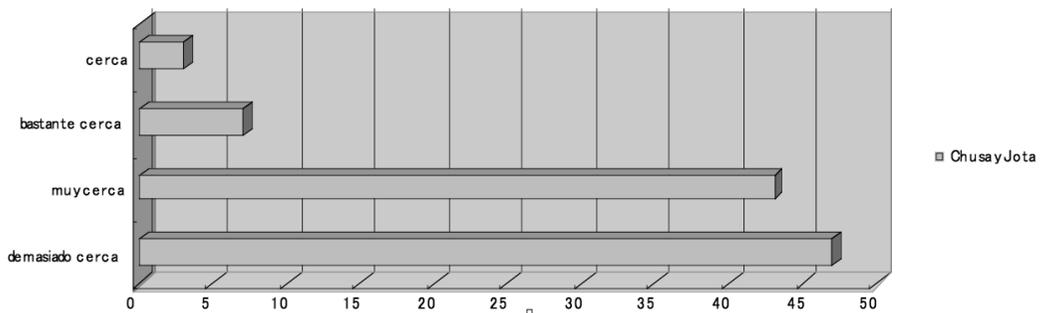


Figura 14. Interpretación de los estudiantes de las distancias interpersonales en el vídeo 3



Un simple vistazo a los resultados de las actividades analizadas revela que existen conflictos interculturales en la interpretación de las variables proxémicas y las relaciones interpersonales especialmente en los contextos social y personal. Las figuras 4, 5 y 6, por ejemplo, abarcan un contexto social-personal desde el punto de vista hispano, sin embargo una proporción significativa de nuestros estudiantes japoneses interpreta que este contexto comunicativo es íntimo en todas sus consecuencias interpersonales. El mismo fenómeno se repite en el contexto personal representado por las figuras 7, 8 y 9.

3. INCONVENIENTES DEL USO DEL VÍDEO COMO MATERIAL DIDÁCTICO

El vídeo no permite al aprendiz interactuar con los otros. Se conoce que la interacción entre los estudiantes mejora su habilidad para aprender una lengua. El video en sí no provee suficiente INPUT o lo que el aprendiz siente necesario para aprender una lengua extranjera. La interacción obliga a que el aprendiz haga una negociación del significado e intenten comprender a la persona con la que está interactuando.

4. CONCLUSIÓN

La comunicación oral es multimodal en esencia. Es decir, los humanos hacemos uso de mensajes verbales y no verbales para comunicarnos. De este modo, es necesario ayudar a los estudiantes de una L2 a decodificar, comprender y asimilar el significado de los hechos que ocurren en los culebrones dado que estos recursos muestran aspectos culturales substanciales de la lengua meta. En esta charla hemos tratado de presentar el culebrón como un medio de un *input* real de algunos elementos de la comunicación no verbal para los estudiantes en una lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Argyle, M. (1975) *Bodily Communication*. London: Methuen & Co.
- Bavelas, J.B. (1994) *Gestures as Part of Speech: Methodological Implications*. *Research on Language and Social Interaction*, 27 (3), 201-221
- Blanco Santos, C. (1997) "Comunicación no verbal". *Lingüística Hispánica*, 20: 1-18
- Cestero, A.M.C. (1999a) *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid. Arco Libros.
- Cestero, A.M.C. (1999b) *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, Arco Libros.

- Chovil, N. (1992). Discourse-Oriented Facial Displays in Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 25, 163-194.
- Ekman, P & Friesen, W. (1969), 'The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding.' *Semiotica* 1, 49-98.
- Forment, M. (1996) "La gestualidad hispánica y la gestualidad oriental. Dos códigos diferentes para dos culturas distintas". *Actas del Cuarto Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Hall, E. (1963) "Proxemics -The Study of man's spatial relations and boundaries". *Man's image in medicine and anthropology*, Nueva York, International Universities Press.
- Herron, C. (1994) "An investigation of the effectiveness of using an advance organizer to introduce video in the foreign language classroom." *Modern Language Journal*, 78: 190-198.
- Herron, C, Hanley, J. and S. Cole," A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video", *Modern Language Journal*, 79:3, (1995): 387-394.
- Jannedy, S & Norma Mendoza-Denton, N (2005) "Structuring Information through Gesture and Intonation". *Interdisciplinary Studies on Information Structure*, 03: 199-244.
- Lerner, G. (2002). Turn-sharing: The choral co-production of talk-in-interaction. In C. Ford, B. Fox, & S. Thompson (Eds.) *The language of turn and sequence* (pp. 225-256). Oxford: Oxford University Press
- Martinell Gifré, E. & Ueda, H. (Eds) (2004) *Diccionario de Gestos Españoles*. Disponible en línea: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos>
- McNeill, D. (1992) *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, Chicago: University of Chicago.
- Mehrabian, A (1971) *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Miller, P. W. (2000) *Nonverbal Communication in the Classroom*, Munster, IN: Patrick W. Miller and Associates.
- Morris D. (1999) *Body Talk sekainomiburinojiten*, Kioto, Sanseido.
- Nunan, D. y Burton, J (1986) *The effect on learners' theories on language learning*. Applied Linguistic Association of Australia Annual Conference, Adelaide University, Adelaide (Australia).
- Olsher, D. (2004) 'Talk and gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction' in Gardner, R. & Wagner, J. (Eds.) (2004) *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Poyatos, F. (1994): *La Comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.
- Quintero, D. (2005): "Reflexiones acerca de la enseñanza de signos kinésicos,

proxémicos y cronémicos en ELE para estudiantes japoneses”. *Cuadernos CANELA* Vol. XVII: 109-122, Nagoya.

Quintero, D. (2005): “Inventario básico de signos kinésicos, proxémicos y cronémicos en el contexto japonés” en *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*. Aichi Prefectural University, 37: 275-316, Nagoya.

Quintero, D. (2006): “Apuntes sobre la comunicación intercultural en Japón con especial referencia a la comunicación no verbal. Implicaciones en el aula de ELE”. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*. Aichi Prefectural University, 38: 137-158 Nagoya.

Vicente-Rasoamalala, L. (2006) “Elementos No Verbales en la Retroalimentación del Docente de L2”. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*. Aichi Prefectural University, 38: 159-188, Nagoya

BUDISMO THERAVADA: UNA ÉTICA DE LIBERACIÓN

Pedro M. Arbella
pedroarbella@nifty.com

EXPOSICIÓN SUMARIA DE LA DOCTRINA BUDISTA

El budismo debe ese nombre al Buda Sakyamuni. Buda, que significa iluminado o despierto, era el nombre descriptivo que recibió un príncipe indio, Siddharta Gautama, por haber llegado a un estado de completo conocimiento. Se dice que Siddharta Gautama nació un día de luna llena en mayo del 563 a. C. en un lugar llamado Jardín de Lumbini, en Kapilavastu, en una región próxima al actual Nepal. Por ser miembro del clan de los Sakyas fue llamado más tarde Sakyamuni, o «el santo de los Sakyas». Su padre, de estirpe real, se llamaba Sudodana y su madre, Mahamaya. Siddharta pasó su juventud en el confort, a los dieciséis años contrajo matrimonio con su prima, la bella princesa Yasodhara, y tuvo un hijo que se llamó Rahula. Encontrándose con la experiencia del ineludible sufrimiento, abandona su palacio a la edad de veintinueve años. Buscando la liberación del dolor, hace las más duras penitencias, pero en vano. Emprendió entonces una vida moderada, se bañó en el río Nairañjana, y se sumió en meditación bajo una higuera, llamada más tarde el árbol de la iluminación. Allí experimentó la no-mismidad personal (*anatman*), alcanzando así el estado de Buda o «iluminado». Tenía treinta y cinco años. A partir de entonces hasta el momento de su muerte a los ochenta años, Buda enseñará por toda la India su doctrina, en compañía de sus seguidores monjes y laicos.

El contenido de la doctrina fundamental, expuesta por Buda en Benarés después de su iluminación, lo forman las cuatro verdades nobles:

- 1) Todo es sufrimiento;
- 2) El origen del sufrimiento es el deseo;
- 3) El término del sufrimiento es el Nirvana;
- 4) Hay un camino que conduce al Nirvana, y Buda lo conoce.

La primera verdad es la universalidad del sufrimiento. Los cinco fenómenos sicofísicos que constituyen nuestra existencia, (cuerpo, sensaciones, pensamientos, voluntad y conciencia), son efímeros, dolorosos y desposeídos de toda personalidad¹. La misma transitoriedad palpable de los fenómenos es fuente de dolor, y ellos mismos no nos pertenecen porque no los podemos controlar. Como la nuestra, todas las demás existencias están cargadas de dolor y son impermanentes. ¿A qué se debe la producción de las existencias? A un estricto mecanismo de la causalidad dependiente: La existencia es producto de la acción, y

¹ Cfr. *Dhammapada*, cap. XX, n.os 277-279; cap. XXI, n.º 302

ésta tiene su origen en el deseo o pasión². Ésta es la segunda verdad fundamental. La acción necesariamente lleva consigo su fruto de retribución, que se recoge en esta existencia o en otras existencias futuras, todas las cuales son dolorosas. Al consumirse por completo el fruto de la acción no se produce una nueva transmigración³. Si la acción proviene del deseo, la supresión del deseo trae consigo la supresión de la existencia de dolor, esto es, el Nirvana, la liberación; y ésta es la tercera verdad básica.

El camino al Nirvana, ésta es la cuarta verdad, tiene tres elementos esenciales: La moralidad (*sila*), la concentración (*samadhi*) y la sabiduría (*prajña*)⁴.

En este trabajo deseamos estudiar, siguiendo al prestigioso historiador de religiones japonés Dr. M. Anesaki, este camino hacia el Nirvana, hacia la liberación, fundamentalmente tal como lo entiende la tradición Theravada⁵.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ÉTICA DEL BUDISMO THERAVADA

Arrancando de una experiencia humana de sufrimiento y de un anhelo de liberación, Buda ha sabido conjugar la religión con su filosofía y fundamentar su moralidad en sus teorías éticas, las cuales, a su vez, son el resultado de sus exigencias prácticas y de un ejercicio. Esta mutua interrelación e influjo constituyen la clave de la moralidad budista, aunque no sea propiamente originalidad budista, sino herencia de toda la tradición hindú⁶. Pero a diferencia de la moralidad brahmanica, que se apoya en las instituciones sociales y tradiciones, la moralidad budista busca la base de su moralidad inmediatamente en las verdades universales que se deben verificar por la sabiduría y alcance de cada uno. “En ambas religiones la moralidad práctica se funda en los «*dharmas*» que para los brahmanes son las ordenanzas divinas incorporadas en los códigos legales de la nación, mientras que para los budistas los «*dharmas*» son las verdades enseñadas por Buda y que se han de realizar en la sabiduría personal de cada uno”⁷. En vez del fundamento legal y social del brahmanismo, el budismo presenta un principio autónomo y personal⁸.

“El budismo es esencialmente una terapéutica del dolor humano universal; busca la eficacia por encima de todo. A Buda se le ha comparado con un médico. Su

² Cfr. *Dhammapada*, cap. XX, n.º 283

³ Cfr. De la Vallée-Poussin, L., *La Morale Bouddhique*, Paris, 1927, p.5 y ss.

⁴ Lamotte, E.: *The Spirit of Ancient Buddhism*, Venice-Rome, 1961, p. 11 y ss. Cfr. también p. 20

⁵ Anesaki, M.: *Katam Karaniyam*, Tokyo, 1971, p. 157

⁶ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 153

⁷ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 153

⁸ Cfr. *sutTA Nipata*, n.º 803

primer sermón de Benarés toma la forma de una consulta médica. Los juicios de valor del budismo se expresan en forma utilitaria: los deseos y las acciones son verdaderas o falsas; o mejor, son favorables o perjudiciales. Los juicios recaen de modo práctico sobre la rectitud y eficacia de los métodos” que llevan a la liberación⁹. El bien y el mal son relativos, en función de la iluminación. El bien varía o cambia según sea conveniente o menos conveniente para esa emancipación¹⁰. Al budista no le interesa lo verdadero en sentido filosófico, cuya búsqueda le llevaría a perderse en la intrincada selva de las opiniones; a él le urge únicamente superar la angustiada precariedad y los límites de la existencia samsárica; «verdadero» será, por tanto, para él todo lo que le permite realizar ese objetivo...Intentar resolver problemas de orden metafísico “no lleva al desapego, ni a la conversión, ni a la disolución, ni al alivio, ni a la visión, ni a la iluminación, ni a la extinción”¹¹. Tratar de conocer la verdad filosóficamente sería tan ridículo como el encontrar a un hombre herido con una flecha mortal y, en vez de sacársela, dejar al hombre y marchar a investigar sobre el posible culpable.

La perspectiva occidental y cristiana ve la perfección y la felicidad en una intensificación de la personalidad. Para el budista todo es transitorio, doloroso, impersonal e insubstancial. La persona es concebida como un mero soporte y como la fuente, en su obrar y en su ser, de un dolor universal. La solución, por tanto, está en la aniquilación de lo que en la experiencia terrestre constituye la persona: la conciencia y la substancia. Ahí está el bien final. Es bueno todo lo que inicia esta «puesta en muerte»¹².

Así la moral búdica, además de ser pragmática y concreta, aparece como una moral basada en la persona; es una moral interior, sin ninguna referencia a una norma, a un Absoluto, a un Legislador. “De cualquier manera que el budismo defina el bien y el mal, nunca los referirá en ningún caso a un supremo legislador personal contra el cual el hombre «pecaría» o al cual él «obedecería», en el sentido monoteísta de estas expresiones”¹³. En lugar del pecado encontramos en el budismo el error, cuyas malsanas consecuencias, rígidamente determinadas por la física ley del «*karma*», están contenidas automáticamente en él y alcanzan desarrollo pleno apenas llegadas a la maduración¹⁴.

El que la moral budista sea personal, interior, sin referencia a una norma

⁹ Masson, J.: «Le bien et le mal dans le Bouddhisme », en SPUC: *Religions*, Roma, 1970, p. 494

¹⁰ Reischauer, A. K.: *Studies in Japanese Buddhism*, New York, 1917, p. 273

¹¹ Talamo, V.: *Canone buddhistico. Così è stato detto*. Prólogo al *Sutta Nipata*, Torino 1961, p. 14-15. Cfr. *Majjhima Nikaya* LXXII y LXIII y *Sutta Nipata*, n.º 799; *Dhammapada* XIX, n.ºs 259 y 272; Masson, J.: *op. cit.*, p. 495 y 511

¹² Masson, J.: *op. cit.*, p. 512 y 513

¹³ Masson, J.: *op. cit.*, p. 493

¹⁴ Talamo, V.: *op. cit.*, p. 11-12

externa emanada del Absoluto, no quiere decir que sea completamente autónoma, ya que Buda es el ideal al cual tiende todo budista, el revelador de la última verdad y el salvador y mediador de los hombres. En él coinciden la perfección personal y las verdades universales¹⁵. Él puede decir que quien lo ve, ve la verdad¹⁶ y que su cuerpo está hecho con la verdad¹⁷. Buda es el impulsor del hombre desde dentro, no un simple indicador heteronomista. Quien se refugia en Buda lo hace para refugiarse en sí mismo y desarrollar de esta manera su propia salvación por sí mismo¹⁸.

Otra característica de la ética budista es el espíritu liberal y tolerante. No fuerza a nadie a dejar el error o la duda, sino que deja a cada uno que «atravesase el torrente» guiado por la luz que la Doctrina pone en cada ser¹⁹. La intransigencia y la dureza no son caminos de Buda. La concordia y la paz son un valor superior al mismo de la verdad y al de las opiniones que posee cada uno²⁰.

Si bien los budistas nunca distinguen agudamente entre la teoría y la práctica ética, consideran que la práctica es incompleta sin la fundamentación teórica y los ejercicios básicos y viceversa. Esta conexión viene expresada en un verso que resume la doctrina budista: “Dejar de hacer el mal, aprender a hacer el bien y purificar la propia mente, ésta es la enseñanza de los Budas”²¹. Los principios fundamentales a secas no son la perfección. La contemplación sola es una cosa vacía; y la moralidad por sí misma se reduce a puras obras externas. La síntesis de todos los elementos constituye un hermoso ideal religioso y moral, donde se dan cita la sabiduría y la bondad²².

Analicemos ahora el fundamento budista del obrar. ¿Cuál es su meta? ¿Cuáles son los principios axiológicos que mueven su acción?

1. FUNDAMENTO Y FINALIDAD DE LA MORALIDAD, O LA METAFÍSICA DEL BIEN

El principio básico de la ética del budismo Theravada es seguir el “Camino Medio” porque, evitando los falsos extremos, conduce a la extinción de los sufrimientos producidos por el egoísmo y a la perfecta liberación²³. Evitar el sufrimiento es trascender la noción y la realidad de lo agradable y desagradable, es liberarse de toda apetencia, incluso del apego a toda angustia por la propia extinción. “Sólo se

¹⁵ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 154

¹⁶ *Itivuttaka*, n.º 92

¹⁷ *Digha Nikaya*. 27 Agañña

¹⁸ *Majjhima Nikaya*, n.º 19

¹⁹ *Sutta Nipata*, n.ºs 1064

²⁰ *Sutta Nipata*, n.ºs 895-896

²¹ *Digha Nikaya*. 4 Anguttara III, 81-90

²² Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 156-157

²³ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 158-159. Cfr. *Dhammapada*, XVI, n.ºs 210-218

puede acallar el egoísmo mediante una dolorosa renuncia”²⁴, una negación del propio ser, en cuanto está animado por el deseo de autonomía personal y de dominio sobre los demás. El hombre que se constituye en absoluto y en dueño despótico de los demás sólo se despoja de su error disminuyendo sus apetencias hasta llegar al nivel de la verdad.

¿Cuál es la meta, el término de la renuncia? Es la supresión de todos los fenómenos de la existencia, de las ilusiones y pasiones. Es el desapego de todo y de sí mismo, el cese del deseo de vivir, el fin, el Nirvana. Dado su sentido pragmático, ni Buda mismo quiso aclarar la naturaleza del Nirvana, dando pie a numerosas especulaciones²⁵. El *Sutta Nipata* lo describe así: “Aquella isla de salvación que no tiene parangón, donde no hay posesión ni apego: Yo la llamo Nirvana, fin del nacimiento y la muerte. Quienes han reconocido esto están ya extinguidos en esta vida, no están en poder de Maro (dios de la muerte) o bajo su señorío esclavizante”²⁶. La idea de Nirvana despertaba la imaginación, los mejores resortes de la gente, y era el tema o la palabra de moda en boca de todos los predicadores y ascetas. “Pero, en concreto, —le preguntan a Sariputra, discípulo de Buda, —¿qué es el Nirvana? A lo que responde: Todo lo que es extinción de la pasión, de la aversión, del error, a esto se le llama Nirvana”²⁷. Es una entidad eterna, inmutable como el *Tathagata*, que está siempre allí cerca de cada uno²⁸. Es un absoluto, y es el refugio, la liberación. Es la no-aparición de estados condicionados, la aniquilación de la existencia samsárica: “El Nirvana existe, pero no aquel que está en el Nirvana”²⁹. Aquel que llega al Nirvana queda fundido en él.

Para conseguir este altísimo fin hay un programa, el Óctuple Camino, de ocho etapas, que son la recta visión, recto pensar, recto hablar, recto modo de vivir, recto obrar, recto esfuerzo, recta atención, apropiada concentración. Ése es, pues, un camino que exige diligencia³⁰. A la hora de determinar el camino para el Nirvana se puede conjeturar que hubo una tensión entre los partidarios de la meditación y éxtasis y los partidarios de la doctrina y sabiduría de Buda como caminos para la liberación. La doctrina ortodoxa encontró la síntesis afirmando:

- 1) El camino del Nirvana es esencialmente la *Prajña* o sabiduría.
- 2) La *Prajña* supone un minimum de recogimiento y éxtasis.
- 3) El éxtasis, con la sublime experiencia mística del contacto con el Nirvana,

²⁴ Brunner, A.: *La Religión*, Barcelona, 1963, p. 196

²⁵ *Sutta Nipata*, n.^{os} 876-877

²⁶ *Sutta Nipata*, n.^{os} 1094-1095

²⁷ *Samyutta Nikaya*, IV, 251. Citado por Conze, E.: *Buddhist Texts Through the Ages*, Oxford, 1954, p.94

²⁸ De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, p. 18-19

²⁹ Cfr. Lamotte, E.: *op. cit.*, p. 20

³⁰ *Samyutta Nikaya*, IV, 252

no es necesario al Nirvana; es un embellecimiento harto valioso del camino hacia el Nirvana³¹.

Este estado de liberación, de paz, adonde llega el budista después de lograr reducir a cenizas todo el deseo de vivir, es la fuerza de la sabiduría, de la moralidad, de la concentración mental del creyente. Esa meta es la fuente metafísica de la virtud y del bien³².

El budista auténtico será el que realiza en sí todos los elementos que desembocan en el Nirvana: será el hombre de la concentración y el hombre del perfecto conocimiento, y será igualmente el hombre de la moralidad. La verdadera sabiduría, explica el capítulo 4º del *Dhammapada*, es conocer la naturaleza de la doctrina y realizarla con un conocimiento total que entraña una posesión. Como la flor está destinada a dar fruto, la doctrina lleva aneja la moralidad³³.

La finalidad de cualquier doctrina es “tocar con el cuerpo la región inmortal”³⁴, esto es, tener experiencia propia de todo el ser, y no sólo por mero conocimiento. La guía hacia esta meta se encuentra en la persona de Buda, el primero que «ha pasado la corriente del río»; de ahí el papel importante que juega la fe en la moralidad budista, idea que desarrollaremos más al tratar las virtudes budistas³⁵.

Una cuestión importante en toda religión de salvación, de las cuales el budismo es un ejemplo, es el problema del mal, la antítesis del bien; esto es, en qué consiste el sufrimiento y cuál es su origen. Una vez conocidos su naturaleza y su origen, podemos trazar el camino para eliminarlo. Para el budista todo está repleto del mal, y no hay poderes mágicos que a uno lo libren de él y del temor que de él se origina. Para vencer el mal hay que eliminar los «asavas», que son los cánceres que carcomen el progreso espiritual (sensualidad, deseo e ignorancia)³⁶.

¿Dónde tiene el mal su origen? El budismo no tiene una historia del pecado original como viene presentado por la tradición bíblica, pero “narra el mito de la gradual degeneración del hombre”³⁷. La Naturaleza Original, pura e íntegra, viene incluida en la Naturaleza Actual, la cual consta de elementos limitados, sensibles, con buenas y malas inclinaciones, pero, a pesar de esta simbiosis e identificación, no pierde su naturaleza de integridad y pureza absoluta³⁸.

Para la mentalidad brahmánica el acto (*karma*) es una mancha, una entidad

³¹ *Dhammapada*, n.º 372

³² Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 160

³³ Cfr. También *Dhammapada*, I, 19-20; V y *Samyutta Nikaya*, XII, 68

³⁴ *Itivuttaka*, n.ºs 51 y 73. Citados por Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 162

³⁵ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 162

³⁶ *Dhammapada*, III, 39 y IX, 127-128. Cfr. la unión entre pasión y temor, vg. en *Sutta Nipata*, n.ºs 270-271

³⁷ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 162

³⁸ Margiaria, A.: *La concezione budhista del cosmo*, Torino, 1967. Pág. 91. Esta obra está basada en *Bukkyo no Tai-i*, de D. Suzuki.

de orden físico, que se cuele en el alma y se comunica por contacto. Los budistas critican esta concepción y definen el acto por lo que tiene de consciencia, reflexión y voluntariedad³⁹. Lo esencial del acto está en la «volición» o acto del pensamiento, en la intención. De ahí que el acto hecho con apresuramiento, sin deliberación o con error, no cuenta, como sería, por ejemplo, matar a su padre cuando uno desea golpear una calabaza. La intención, además, se acumula con la perseverancia de la acción⁴⁰. Lo cual nos hace ver que la mera intención o volición no lo es todo. El acto completo tiene cuatro elementos: la preparación e intención; los preparativos propiamente dichos; la ejecución como tal, por ejemplo, la acción de matar; y la consecuencia, que es tanto como la voluntad e intención que permanece en la acción⁴¹. Una acción no recibe tal nombre a no ser que posea las cuatro cualidades del acto, y así diremos, resumiendo, que la acción (*karma*) es un querer, una volición buena o mala, que encuentra su expresión en la buena o mala acción del cuerpo, de la voz o de la mente.

Si el principio de la acción está en la volición, en el deseo, eso quiere decir que únicamente el hombre es capaz de causar un acto. Sólo del pensamiento, de la voluntad, proviene la acción que da origen a la existencia y, por tanto, al dolor. La fuente de todos los males está en la pasión, en la sed, codicia, deseo. Con el deseo se asocia la ignorancia; y todo puede resumirse en la palabra egoísmo⁴².

La acción lleva necesariamente el fruto de la retribución que se debe percibir necesariamente en esta vida y en las existencias futuras. En la ética budista no se hace ninguna distinción entre el pecado y los males, cuyos orígenes hay que buscarlos, no en el mundo objetivo, sino en nuestra propia mente y en nuestras acciones⁴³. No hay ningún acto sin fruto, ni hay un suceso sin causa. Esta relación se llama la «producción dependiente». En la India esta teoría explica la ley de la transmigración⁴⁴.

Esta teoría no explica de manera convincente sobre la última causa del mal. Además, si a cada acción mala le corresponde necesariamente una acción mala, una retribución mala, ¿cómo puede uno cambiar el ritmo de su vida?; ¿dónde está el origen del primer deseo, de la primera causa? Esta pregunta no tiene respuesta adecuada y uniforme en el budismo, atento primariamente al aspecto práctico y concreto, en el impulso por emanciparse de los vicios de la naturaleza humana y

³⁹ De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, pp. 119-122

⁴⁰ *Dhammapada*, IX, 117-118

⁴¹ De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, p. 125-126

⁴² *Majjhima Nikaya*, n.º 14 Dakka Khanda; 46 Dhamma Samada, citados por ANESAKI, M.: *op. cit.*, pp. 162-163; Cfr. *Sutta Nipata*, n.ºs 270-273, 729

⁴³ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 163; Cfr. *Dhammapada*, I, 15

⁴⁴ Durt, H.: «Living Buddhist Ideas in Present Day Japan», en *Japan Missionary Bulletin*, XXVI/7 August 1972, pp. 405-406

de los males que brotan de ellos, fruto irrevocable del karma sin comienzo⁴⁵.

El budismo sienta el principio de que nadie puede ser dañado o salvado por otro, sea dios, hombre o acaso. Lo único que uno puede hacer por otro es exponer la doctrina, pero el hombre se salva solo. En la explicación de la retribución no hay puesto para un Dios remunerador, juez y premio de nuestra vida moral. Los textos budistas no conceden mucha importancia a Isvara, «el Señor», y desconocen a Brahma, el Dios-Todo. En la región de Buda los más grandes dioses cosmogónicos y mitológicos ceden paso a los «grandes hombres» revestidos de virtud, ascetismo o ciencia mágica, los «*sinas*» o los budas... El acto lleva el fruto por sus propias virtualidades: «El hombre hereda por sus actos». Es la misma idea de los Upanisadas: «El hombre renace en el mundo que se ha fabricado»⁴⁶.

¿Existe un lugar de castigos, un infierno en el budismo? Los libros canónicos nos describen de una manera gráfica y espeluznante sus penas y su duración. Su duración es incalculable, pero con todo, el infierno no es eterno. Puede hacerse interminable por la ley del karma, cada vez que se repitieran actos perversos que comportan el renacer en seres de grado ínfimo (reptiles, animales inferiores, etc.). A partir del estado de infierno el karma se podrá transferir a animales de grado superior y volver poco a poco al estado de hombre, condición necesaria para entrar en el Nirvana⁴⁷.

El ideal al que mira y por el que suspira el budista hinayana es la condición de «*Arhat*», es llegar a ser «el perfecto», la «huella del Tathagata», es conseguir la suerte del Tathagata, que ha cruzado la corriente del río de la existencia, e identificarse con él⁴⁸. Veamos cómo lo describe el *Dhammapada*: ¿Quién es el santo, el ideal?, se pregunta. “El que ha acabado su día libre de sufrimiento, de toda atadura, libre del fuego de la sed y del deseo...El que tiene a raya los sentidos, como caballos bien sujetados por su auriga, el que ha renunciado al orgullo y apagado los «*asavas*»... es por esto envidiado de los dioses. Para quien es tolerante como la tierra, imperturbable como el pilar de Indra, para el de conducta recta, como lago alpino libre de fango, para este tal no hay samsara. El que ha apaciguado pensamiento, palabra, acción, obtiene el perfecto saber liberador y la paz. El hombre libre de creencias, que ha truncado la ignorancia...es un hombre excelso⁴⁹. El ideal de la perfección está representado por el santo que ha extinguido completamente el flujo del devenir, el que es independiente de toda «base» para renacer, hecho libertad total, cuyas huellas no se pueden sorprender

⁴⁵ Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 164

⁴⁶ De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, p. 10-12; *Dhammapada*, XII, 161, 165

⁴⁷ *Sutta Nipata*, n.^{os} 657-678; Cfr. Margiaria, A.: *op. cit.*, p. 103

⁴⁸ *Majjhima Nikaya*, 27 Hatthipadopama. Citado por Anesaki, M.: *op. cit.*, 165

⁴⁹ *Dhammapada*, VII, 90-99; *Samyutta Nikaya*, XXII, 76; *Majjhima Nikaya*, 22 Alagaddupama, citados por Anesaki, M.: *op. cit.*, 165

ni reconocer, como la estela de las aves en el cielo...⁵⁰. El *arhat*, por tanto, es un santo libre cuya salvación, centrada en el «yo», viene concebida de forma individualista y personal.

2. VIRTUDES Y REGLAS DE CONDUCTA, O ÉTICA PRÁCTICA

Siendo el budismo más una doctrina práctica, una Ética, que una Metafísica, no es de extrañar que abunde en reglas y prescripciones enderezadas a la salvación. Las escrituras budistas nos ofrecen con evidentes fines prácticos y mnemotécnicos abundantes listas de vicios y virtudes.

¿Cuáles son los vicios que hay que evitar? El vicio fuente de todos los males es el egoísmo, que se manifiesta en el ansia, en el deseo, en la volición. El Iluminado habla de su total libertad por haber alejado la «sed», y así transcendido todo dolor⁵¹. Las pasiones del deseo se revelan en la codicia, deseo de placer, odio al sufrimiento, estupidez e indolencia⁵². El perfecto budista destruye los cinco obstáculos o impedimentos: la pasión sensual, el hastío, la pereza, la vanidad y la perplejidad. Quien los supera es «uno que ha atravesado la corriente»⁵³. Las cadenas que tienen sujeto al hombre son cinco: la opinión de existir, la duda, el apego a ritos y moralidad, el hastío y los deseos pasionales⁵⁴. Junto a los obstáculos encontramos los incentivos que son diversos tipos de apegos e impurezas. El que con mente libre se ve vencedor de estas pasiones y permanece indiferente a todas las impresiones de los sentidos es limpio como la flor de loto en medio del fango⁵⁵. “Considerando el peligro inherente a los apegos y afectos, vaya el asceta solitario como un rinoceronte”, repite el *Sutta Nipata*⁵⁶. La paz de ánimo, la tranquilidad, es la suprema meta del hombre religioso⁵⁷. Muchas son también las alusiones a la impureza, entendida unas veces en sentido amplio y otras en el estricto de impureza sexual, pero siempre viene condenada como un apego⁵⁸. El amor ilícito viene descrito como comercio sexual con una mujer, con quien no se puede tener relaciones sexuales, sea por razón de la persona, sea por razón del lugar o tiempo inconveniente⁵⁹. Cinco son los crímenes graves: parricidio, matricidio, matar a un santo, disturbar la paz de los monjes y oponerse a Buda.

⁵⁰ *Dhammapada*, 93; *Sutta Nipata* 82 y 152; Cfr. también los textos de *Samyutta Nikaya* III, 83-84; IV, 175; *Itivuttaka*, 95, citados por Conze, E.: *op. cit.*, p. 42 y 44

⁵¹ *Dhammapada*, Nos. 353-354. Cfr. además todo el cap. XXIV

⁵² *Sutta Nipata*, 970-971

⁵³ *Sutta Nipata*, 334

⁵⁴ *Dhammapada*, 370

⁵⁵ *Dhammapada*, I, 9; *Sutta Nipata*, 793, 845, 848-861

⁵⁶ *Sutta Nipata*, 424, 14, 359-375, 455-486, 487-509; 36, 47, 75, 756-758

⁵⁷ *Dhammapada*, 221 y todo el cap. XVIII; *Sutta Nipata* 935-954, 968

⁵⁸ *Dhammapada*, 242, 236 y todo el cap. XVIII dedicado a la impureza.

⁵⁹ Cfr. De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, p. 47 y ss.

Cinco igualmente son las prohibiciones morales comunes a los monjes y a los laicos: matar, mentir, beber bebidas inebriantes, cometer adulterio y robar⁶⁰.

La lucha contra estos vicios se hace ejercitando las virtudes contrarias: “Vence la ira con la calma, derrota al mal con el bien, vence la avaricia con la liberalidad y la mentira con la verdad”⁶¹.

Las virtudes budistas reciben el nombre de órganos de la práctica moral y se concretan en la práctica del Óctuple Camino. La principal virtud es la supresión del egoísmo y ésta se identifica con el recto conocimiento que conduce a aquella supresión. En sentido positivo la praxis del santo Camino consiste en la perfección de la visión⁶², el pensar, el hablar⁶³, modo de vivir, el obrar⁶⁴, el esfuerzo⁶⁵, la atención y la concentración. Los cinco órganos o virtudes son: la fe, el ejercicio mental, la plena advertencia, la contemplación y la sabiduría. De éstas, la fe, el ejercicio mental y la sabiduría son las tres virtudes cardinales y están en todos los otros grupos.

La fe es la principal virtud del budista⁶⁶. La fe budista ha sido llamada fe «por comprensión», en contraposición a la fe cristiana que es una fe «por la persona». Esto quiere decir que la fe budista sigue estos pasos: primero viene la escucha de la doctrina, después la comprensión de la misma y, finalmente, la convicción de que solamente en ella encuentra una persona el fundamento en qué apoyarse. A partir de este momento se convierte y se esfuerza en seguir fervorosamente la doctrina. La fe del budista es firme e intensa, basada en la intelección y convicción⁶⁷. La fe capacita al hombre para sumergirse en el vasto océano del budismo. Buda mismo amonesta a sus seguidores a no agarrarse a él personalmente sino a sí mismos y al «*Dharma*», esto es, a la Doctrina. La fe budista no puede existir a no ser que el creyente mismo perciba el *dharma*, se entregue a él y lo realice vitalmente. En este contexto Buda no aparece como el objeto personal de la fe, sino como el líder en quien se puede confiar, el que da el ejemplo y fortaleza. Lo que existe eternamente y en lo que se apoya el creyente es el *Dharma*, la Doctrina⁶⁸.

La fe es la puerta al budismo. Pero lo que capacita al hombre para conseguir

⁶⁰ *Dhammapada*, 246-247. Cfr. De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, p. 61-66

⁶¹ *Dhammapada*, 223

⁶² *Dhammapada*, 73-75

⁶³ El *Sutta Nipata* describe las cualidades del lenguaje: que no ofenda a nadie (*n.º* 451); que sea agradable (*n.º* 452); sincero (*n.º* 453) y lleve el mensaje de paz de Buda (*n.º* 454)

⁶⁴ *Dhammapada*, 142

⁶⁵ *Sutta Nipata*, 514

⁶⁶ *Dhammapada*, 107

⁶⁷ Masutani, F.: *A Comparative Study of Buddhism and Christianity*, Tokyo, 1962, p. 69

⁶⁸ Masutani, F.: *op. cit.*, pp. 78-79

la liberación final es la sabiduría. Todo el proceso budista de creer, comprender, practicar y alcanzar la meta debe estar penetrado de sabiduría del principio al fin⁶⁹. La sabiduría, cuando es perfecta y se extiende a todos los objetos, anula todos los deseos, gérmenes de futuros renacimientos. Esperando el Nirvana final, la sabiduría confiere la santidad, esto es, la cualidad de *arhat* sin error e impecable y todo el conocimiento exigido para el Nirvana. Combinada con la concentración, la sabiduría hace que el *arhat* pueda, desde esta vida, «tomar contacto» con el Nirvana. La sabiduría es el conocimiento de las leyes que presiden la evolución de este mundo hecho de causas y efectos (*karma*) y, en su grado más elevado, la apreciación exacta del valor del mundo, de las cosas, con la afirmación del Nirvana, etc. Buda no ha definido en realidad qué es la sabiduría, más bien ha explicado el camino que el asceta debe seguir para alcanzar el supremo conocimiento⁷⁰.

Buda también enseñó otras muchas virtudes como la moderación⁷¹, la vergüenza, la consideración, el gozo...⁷², poniendo énfasis en la gentileza, la piedad y la compasión.

Estas virtudes nos descubren un elevado nivel moral en quien las practica. Buda conocía bien el corazón del hombre cuando dice que éste ha de atajar el mal en la raíz, proponiendo la renuncia, el desapego, el dominio de sí. Pero al mismo tiempo vemos que esta imagen del perfecto budista es la de un santo aislado, alejado del mundo, individualista, centrado en el esfuerzo personal y en su propia salvación, indiferente a los seres de su alrededor. Incluso la benevolencia parece, más que un amor a los otros, un medio de extirpar el odio del propio corazón. Esta moralidad corresponde bien a la tradición de los monjes, que proyectaron su propia espiritualidad a toda la escritura Theravada⁷³.

Examinemos ahora la estructura en que esa moralidad se vivía; en concreto, veamos en qué consistía la Comunidad budista.

Buda pasó más de cuarenta años entregado a la labor de enseñar la doctrina, el dharma, pero también dedicó sus mejores esfuerzos a la formación de sus discípulos, a la fundación de su Comunidad. Esta Comunidad estaba formada por:

- 1) monjes llamados «*bhiksus*» y monjas o «*bhiksunis*»,
- 2) «observantes» de ambos sexos, laicos, llamados «*upasakas*» y «*upasikas*».

Aunque es verdad que los primeros seguidores de Buda son dos laicos, Trapusa y Bhalika, y que la fe en las tres Joyas y observancia de los cinco

⁶⁹ Masutani, F.: *op. cit.*, p. 71

⁷⁰ De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, pp. 101-103

⁷¹ *Dhammapada*, 7, 8, 35-37, todo el cap. XXIII, 103, 104, 110, 111

⁷² *Dhammapada*, 194, 198, 200, todo el cap. XV; *Sutta Nipata* 82, 142, 268

⁷³ Regamey, C.: «El Budismo Indio», en Varios: *Cristo y las Religiones de la tierra*, vol.III, Madrid, 1961, pp. 246-247; Cfr. *Sutta Nipata*, 149

mandamientos son comunes a todos los miembros de la Comunidad, sin embargo, hay una gran diferencia entre el género de vida de un laico y el de un monje, y entre la meta de uno y de otro. La moralidad de un monje es ascética, de renuncia del mundo, mientras que el laico está inmerso en los negocios temporales y casi no tiene más deberes que sustentar a los monjes. El asceta aspira a un Nirvana inmediato, el laico puede esperar por medio de su generosidad a un renacer en una vida más pura, que le capacite para entrar un día en el Nirvana. Buda no negaba la salvación a los laicos, pero sí que consideró la vida monacal como más propia y conveniente a la perfecta moralidad.

El ingreso en la Orden de los *bhiksus* tiene lugar por las ceremonias de «abandono del mundo» y de la ordenación⁷⁴. El candidato abandona el mundo haciendo una promesa de refugio en las tres Joyas, delante de un monje que se la comprueba, y bajo la protección de un maestro y de un guía, que son sus padrinos. La ordenación tiene lugar solemnemente delante del cabildo de monjes. Si el novicio no tiene impedimentos y declara su total confianza en la doctrina de Buda, es aceptado y a continuación será instruido en la regla de la Comunidad, que comprende diez mandamientos, que son abstenerse de: 1) quitar la vida o hacer daño a cualquier criatura; 2) tomar lo que no le han dado; 3) la impureza y una conducta no casta; 4) mentir o decir palabras inconvenientes; 5) beber bebidas fuertes o alcohólicas; 6) comer después de mediodía; 7) bailes, cantos, músicas y representaciones; 8) perfumes y guirnaldas; 9) lechos lujosos; 10) aceptar plata u oro⁷⁵. Estos diez mandamientos son las reglas más antiguas y forman su núcleo. Poco a poco se fueron añadiendo más, hasta formar un total de 227, con el deseo de facilitar su observancia y concretar la casuística⁷⁶.

El monje es esencialmente un mendicante. Debe vestir la túnica amarilla de tres piezas, comer una sola vez al día lo que le dan por la mañana y pasar las primeras horas de la tarde en contemplación. Al atardecer se reúnen todos y discuten cuestiones de la doctrina. Los días 8, 14 y 15 del mes deben reunirse todos los ermitaños de una comarca y, a la luz de una antorcha, hacer confesión de sus faltas contra la regla. Al monje se le prescribe el celibato completo, porque la unión sexual le produciría apego y deseo pasional. Por otra parte, el acto sexual podría producir una nueva existencia, y siempre la pérdida de una energía que podría dar mejores resultados empleada en sentido místico⁷⁷. El «*bhiksu*» es un

⁷⁴ Lamotte, E.: *op. cit.*, pp. 30 y ss.

⁷⁵ *Mahavagga*, I, 56, 1; *Majjhima Nikaya*, 112, 114; *Anguttara Nikaya*, III, 70; VIII, 38, 40; *Digha Nikaya*, I, 1, 8-10. Textos citados por López Gay, J. en *Patimokha, o "Reglas" del monacato budista según las fuentes de la literatura Pali*, Madrid, 1969, p. 115

⁷⁶ López Gay, J.: *op. cit.*, pp. 122-137

⁷⁷ Bussagli, M.: *Che cosa ha veramento detto Buddha*, Roma, 1968, p. 65

santo a quien le interesa primordialmente su santidad personal, un solitario. Desprecia las virtudes activas, que tienen escasa retribución, y cultiva por el contrario las virtudes pasivas de renuncia y ataraxia, que son las únicas que ofrecen el camino a la santidad en esta vida, y en el próximo mundo la supresión del dolor, el cese del *samsara*, el Nirvana⁷⁸.

Las «*bhiksunis*» o monjas están obligadas a reglas semejantes a las de los monjes, sólo que duplicadas. Según una tradición, Buda era remiso en dejar entrar a las mujeres en su Orden, y no poco influyó en ello su propia madre. La mujer es vista como un lazo que liga al hombre a su concupiscencia y poco capaz para recibir la verdad, por eso la *biksuni* debe rendir especial respeto al monje⁷⁹.

En las reglas monásticas abunda la casuística, pero estamos lejos de una moralidad puramente externa y determinista. Las circunstancias pueden volver un acto inculpable o disminuir su culpabilidad⁸⁰. En ninguna de las reglas monásticas se castiga con penas corporales o con la cárcel. La transgresión lleva consigo la expulsión de la comunidad o la confesión de las faltas. Esta confesión no tiene el sentido de la reconciliación con Alguien transcendente⁸¹, sino el de quitarle a la mala acción la última cualidad del acto completo, que es la consecuencia. Con el arrepentimiento el acto se hace menos completo y el religioso se purifica y libera.

Para el Maestro la comunidad de los monjes fue la niña de sus ojos. Buda manifestó una estima relativa por el elemento laico: “Como el pavo no podrá jamás igualar la velocidad de vuelo del cisne, así el padre de familia no puede emular al *bhiksu*, al «*munin*» solitario que practica la ascesis en la selva”⁸². La vida de éste es de libertad, la de aquél es un lazo, fuente de dolores y sufrimientos.

Sin embargo, Buda nunca duda en aceptar el homenaje, la hospitalidad y los regalos que le hacen los laicos generosos. El monje, igualmente, vivirá de la munificencia de los observantes, y recompensará la caridad de éstos en forma de bendiciones, plegarias o exposición de la doctrina. Las virtudes del laico son la fe, la moralidad y la generosidad.

1) La fe no es la aceptación intelectual de una creencia, de unas verdades. Es ante todo una disposición del corazón, una visión realista de la vida que da paz y serenidad. Es tomar refugio en Buda, la Doctrina y la Comunidad, y entrar así en comunión con ellos⁸³. Esta fe en las tres Joyas no exige al *upasaka* una renuncia a los antiguos dioses vedas, ni a otras divinidades, ni a los ritos hindúes. Lo que

⁷⁸ Lamotte, E.: *Op. cit.*, p. 36

⁷⁹ *Kullavagga*, X, 12,1; *Anguttara* VIII, 51, citados por ANESAKI, M.: *op. cit.*, p. 176

⁸⁰ López Gay, J.: *Op. Cit.*, P. 121

⁸¹ López Gay, J.: *Op. Cit.*, P. 120

⁸² *Sutta Nipata*, 220-221

⁸³ De la Vallée-Poussin, L.: *Op. cit.*, p. 47-49

importa es poner todo en la verdadera perspectiva. Todo es válido, pero la triple Joya supera a las divinidades.

2) La moralidad se cifra siempre en la observancia de las cinco prohibiciones, la de matar, mentir, beber bebidas inebriantes, cometer adulterio y robar. Además, cuatro días al mes, los días 8, 14, 15 y el día extraordinario, se prescriben un riguroso ayuno y austeridad de cama y vestido⁸⁴. A veces, después del ayuno, el *upasaka* confiesa sus pecados, probablemente los cometidos contra la comunidad monástica.

3) Pero la gran virtud del laico es la generosidad, «*dana*»: Los textos dan una larga serie de acciones materiales exigidas a los laicos, de acuerdo con sus posibilidades: “Quienquiera que desee gozos en el cielo o felicidad en la tierra distribuya continuamente y con abundancia arroz cocido... Dar tierras a la comunidad, construir un monasterio, equiparlo con muebles y dotarlo, sostener a los peregrinos, cuidar a los enfermos, asistir a la comunidad en tiempos de hambre... A los reyes se les pide que realicen grandes trabajos de utilidad pública, que hagan carreteras, construyan puentes, planten árboles y canalicen los manantiales de agua”⁸⁵. La asistencia del laico no se reduce a las cosas materiales; también debe procurar el bienestar espiritual de sus semejantes, consolar a los enfermos y asistir a los moribundos.

3. EFICACIA DE LA MORALIDAD. SU ASPECTO COMUNITARIO

¿Tienen valor, eficacia, las normas morales? ¿Qué relación guarda la observancia moral con la meta budista del Nirvana? Y ulteriormente, si el budista vive su ética en una comunidad, hace de la comunidad su refugio, ¿qué papel juega la comunidad, «*Sangha*»? La comunidad, *Sangha*, no es una mera congregación, ni una sociedad de amigos o devotos; es una comunión religiosa y organización eclesial, dotada de los medios y disposiciones necesarias para la consecución de los ideales anhelados. Se puede interpretar como la comunidad u orden de monjes, pero también como el conjunto de los que han seguido los pasos de Buda y han recogido el fruto de sus trabajos. Las acciones comunitarias o eclesiales tales como ordenación, aceptación de los preceptos y confesión, no se consideran meros actos formales, sino actos llenos de significado religioso y misterioso, provistos de eficacia perpetua para la vida presente y la por venir. La eficacia de los preceptos morales arranca de la fe y de la conexión que guardan con el *Dharma*, Buda y la *Sangha*. Por eso los preceptos morales, «*sila*», son uno de los cuatro objetos de fe, junto a Buda, la Doctrina y la Comunidad.

La comunidad es quien asegura la eficacia de los preceptos morales. Una

⁸⁴ *Sutta Nipata*, 400-401

⁸⁵ Lamotte, E.: *op. cit.*, pp. 41 y ss.

moralidad sin fe en la comunidad fundada por Buda carece de eficacia y se hace puro formalismo. Igualmente la fe en el Iluminado es incompleta sin la fe en la comunidad y en la eficacia de la moralidad y disciplina, las cuales tienen como fin perpetuar la fe en Él. La moralidad forma un todo con la comunión con Buda, su Doctrina y su Comunidad. Por eso se dice que los “discípulos santos enriquecidos con la fe en los tres tesoros y en la moralidad se hacen indefectibles y se encaminan a la perfecta iluminación”⁸⁶.

5. EJERCICIO MENTAL Y DE CONCENTRACIÓN

El budismo no se conforma con evitar el acto mismo malo y con practicar la virtud. Quiere ser lo suficientemente radical como para arrancar la causa del pecado, esto es, el deseo egoísta que se manifiesta solapadamente en el apego a las impresiones sensuales y a los incentivos pasionales. “Como la lluvia no penetra en una casa de tejado compacto, dice el *Dhammapada*, así la pasión no entra en una mente ejercitada, experimentada, equilibrada”⁸⁷. El remedio radical, por tanto, es la purificación de los pensamientos, y esta etapa se llama concentración⁸⁸.

La concentración es el ejercicio mental por el que se fija nuestra atención y mirada a un solo objeto, con el fin de librarlo del egoísmo e ilusión aparente que encierra y así conocerlo en su misma realidad. De esta manera se evita la distracción y se consigue la calma que da una visión clarividente del objeto. Al mismo tiempo, con el ejercicio de la concentración, o control mental, se pretende prevenir las condiciones pecaminosas que puedan surgir, alejarlas si brotan a la luz, y proteger y animar las condiciones favorables a la visión realista de la vida. Estas condiciones buenas son: 1) advertencia a todo lo que es apetecible moralmente; 2) discriminación de cosas buenas y malas; 3) ejercicio mental y concentración; 4) gozo con los resultados espirituales conseguidos; 5) satisfacción; 6) contemplación y 7) ecuanimidad.

La concentración tiene diferentes etapas explicadas al detalle que ayudan al ejercitante a verse libre progresivamente de la ilusión. Esta atención se dirige:

1º, al cuerpo, fijándose en su inestabilidad, corruptibilidad, etc.

2º, a los sentidos, viendo las penas que brotan de ellos...

3º, a la misma mente, engañada tantas veces por su egoísmo...

4º, al *dharma* o naturaleza de las cosas, impermanente...

A través de esta meditación, el ejercitante va destruyendo la conciencia de su «ego», esencialmente impermanente, y el mundo de sus sentidos, todo el mundo pasional y, de esta manera, alcanza la santidad en esta vida, el estado de *arhat*, el

⁸⁶ *Samyutta Nikaya*, IV, 51; XI, 2, 4; *Anguttara Nikaya*, IV, 52.47. Citados por Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 181

⁸⁷ *Dhammapada*, I, 14

⁸⁸ Lamotte, E.: *op. cit.*, p. 21-22; Anesaki, M.: *op. cit.*, p. 184-186

Nirvana⁸⁹.

Una meditación semejante se extiende a la contemplación de todos los seres, para prepararse mentalmente a la práctica de las virtudes brahmánicas. Entonces se llena la mente de benevolencia (*maitri*), compasión (*karuna*), gozo generoso (*mudita*) y ecuanimidad (*upeksa*); y “se abre hacia los cuatro puntos cardinales, como la rosa de los vientos, abrazando a todo el mundo con sus ilimitados sentimientos”⁹⁰.

Con esta purificación total el religioso se deja llenar por la sabiduría, con cuya posesión el Nirvana es ya una realidad. La práctica de la meditación y el desarrollo de la atención son, pues, el camino más seguro y directo hacia la iluminación.

Por cuanto llevamos dicho hasta ahora podemos ver en síntesis la armonía y estrecha cohesión existentes entre la moralidad y los ejercicios espirituales. El budista genuino, como Buda, es un cumplidor de la doctrina, un bienhechor de la humanidad, un maestro y, al mismo tiempo, es un visionario, un contemplativo, un místico. Reúne en sí la ascesis y experiencias espirituales más agudas con la más infatigable actividad de enseñanza, consolación, fortaleza y beneficencia.

Esta síntesis no se ha hecho siempre a la perfección en la vida de los fieles budistas. Unos monasterios han sido focos de actividad social y artística, otros han sido verdaderas escuelas de contemplación, de aislamiento del mundo. Como el rayo de sol se divide y refleja en múltiples colores, así también a lo largo de la historia diferentes tendencias han representado más o menos unilateralmente la multiforme policromía de la doctrina del Iluminado.

BIBLIOGRAFÍA

Anesaki, M.: *Katam Karaniyam*, Tokyo, 1971.

Brunner, A.: *La Religión*, Barcelona, 1963.

Bussagli, M.: *Che cosa ha veramente detto Buddha*, Roma, 1968.

Conze, e.: *Buddhist Texts Through the Ages*, Oxford, 1954.

Conze, e.: *Il Buddhismo*, Milano, 1955.

De la Vallée Poussin, L.: *La Morale Bouddhique*, Paris, 1927.

Dumarcet, L.: *Buda y el budismo*, Barcelona, 2001.

Gethin, R.: *The Foundations of Buddhism*, Oxford, 1998.

Humphreys, C.: *Buddhism*, Reprint. Penguin Books, London, 1990.

Itivuttaka or Sayings of Buddha, trad. al inglés de J.H. Moore, New York, 1965.

König, F.: *Cristo y las Religiones de la Tierra*, Vol. III, Madrid, 1961.

⁸⁹ Cfr. De la Vallée-Poussin, L.: *op. cit.*, pp. 22-27 y 71-78 donde describe los diferentes éxtasis que llevan al ejercitante a diferentes esferas de recogimiento.

⁹⁰ Lamotte, E.: *op. cit.*, p. 22

- Lamotte, E.: *The Spirit of Ancient Buddhism*, Venezia-Roma, 1961.
- López-Gay, J.: *Patimokha, o "Reglas" del monacato budista según las fuentes de la literatura Pali*, Madrid, 1969.
- Margiaria, A.: *La concezione budhista del cosmo*, Torino, 1967.
- Masutani, F.: *A Comparative Study of Buddhism and Christianity*, Tokyo, 1962.
- Nakamura, H.: *The Ways of thinking of Eastern people*, Honolulu, 2 ed. 1966.
- Rahula, W.: *What the Buddha taught*, London, 1959.
- Reischauer, A. K.: *Studies in Japanese Buddhism*, New York, 1917.
- The Long Discourses of the Buddha: A Translation of the Digha Nikaya*. Trad. de M. Walshe. Nueva ed. Somerville, 1995.
- The Middle Length Discourses of the Buddha: A Translation of the Majjhima Nikaya*. Trad. de B. Ñanamoli. Nueva ed. Somerville, 1995.
- The Connected Discourses of the Buddha: A Translation of the Samyatta Nikaya*. Trad. de B. Bodhi, Somerville, 2000.
- Numerical Discourses of the Buddha. An Anthology of Suttas from the Anguttara Nikaya*. Trad. de T. Nyanaponika y B Bodhi. Nueva ed. Lanham, 2000.
- The Sacred Books of the East*, Ed. Max Müller, Oxford, 1879-1910. (A la serie de 50 volúmenes pertenecen *Dhammapada, Sutta Nipata, Patimokha, Mahavagga, Kullavagga*.)
- Saddhatissa, h.: *introducción al Budismo*, 2ª edición en español, Madrid, 1997.
- Sangharakshita, *Los diez pilares del budismo*, 1ª ed. en español, Barcelona, 1997.
- Sangharakshita, *Budismo*, edición en español, Barcelona, 2001.
- Suzuki, B.: *mahayana Buddhism*, London, 1959.
- Talamo, V.: *canone buddhistico. Così è stato detto*. Torino, 1961.
- Varios: *cristo y las religiones de la tierra*, vol.III, Madrid, 1961.

RELACIONES TRANSFRONTERIZAS HISPANO-PORTUGUESAS BAJO LA INFLUENCIA DE LA POLÍTICA COMUNITARIA

Lluís Valls Campà
lluis22000@yahoo.co.jp

1. INTRODUCCIÓN

España y Portugal son vecinos y comparten una larga frontera, pero han tenido relaciones distantes durante casi todo el siglo XX. Fueron primero antagónicas y luego, desde los años 40 hasta el fin de las dictaduras, de mutua indiferencia, de “paz de espaldas” (De la Torre, 1993). La falta de cooperación conllevó que las regiones situadas en la zona fronteriza mantuvieran pocas relaciones socioeconómicas, y que no se establecieran suficientes vías de comunicación transfronterizas. Ello llevó a los habitantes de dichas regiones a utilizar el término “La Raya” (*A Raia* en portugués) para referirse a la frontera, expresando de esta manera la sensación de separación que les creó la misma.

Sin embargo, la situación cambió con la democratización de ambos países. En 1977 se firmó el Tratado de Amistad y Cooperación, estableciendo reuniones regulares entre los gobiernos y estimulando la cooperación política. A partir de dicho tratado también se firmaron varios acuerdos para cooperar en, entre otros temas, la persecución de infracciones aduaneras, protección civil, turismo y sanidad. A pesar de estos avances, no se inician realmente relaciones de cooperación transfronteriza entre las regiones fronterizas hasta la incorporación de ambos países a la Unión Europea (UE)⁵ en 1986 (Pueyo, J. *et al.*, 2004).

En el presente artículo se analiza la cooperación transfronteriza entre las regiones fronterizas de España y Portugal, para así conocer si existe un proceso de integración hispano-portuguesa a través del establecimiento de eurorregiones.

2. INTEGRACIÓN EUROPEA Y EURORREGIONES

2.1. *Cooperación, integración y eurorregiones hispano-portuguesas*

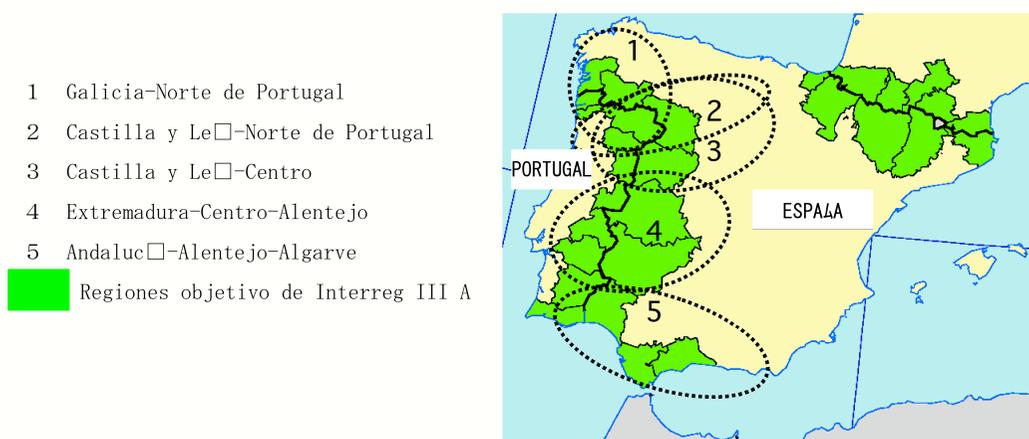
Siete años después de la incorporación de España y Portugal a la UE, se completó la implementación del Acta Única Europea (1986), con lo cual culminó el proceso de liberalización de movimientos de personas, bienes, capitales y servicios a través de las fronteras de los estados miembros de la UE. A pesar de que esta legislación supuso la desaparición formal de las fronteras, no podemos decir que se produce una desaparición real hasta que los ciudadanos sean capaces de mantener

⁵ En 1986 España y Portugal se incorporaron a las “Comunidades Europeas”. Sin embargo, el Tratado de la Unión Europea (1992) introduce el término “Unión Europea”, en el que quedan incluidas las Comunidades. En el presente artículo se utiliza en todo momento el término “Unión Europea” (UE).

relaciones socioeconómicas con otros países, y de desplazarse y establecerse en otros países, con la misma facilidad con la que lo harían entre regiones de su propio país.

Para conseguir borrar realmente las fronteras, y simultáneamente promover el desarrollo económico de las regiones fronterizas, la Unión Europea ha establecido políticas que promueven la cooperación entre las regiones de los dos lados de la frontera, integrándose en eurorregiones. Las eurorregiones han sido definidas como macrorregiones en las que se desarrolla una *colaboración más o menos institucionalizada entre autoridades subnacionales contiguas a través de las fronteras nacionales* (Perkmann, 2002: 103-104). La frontera hispano-portuguesa ha sido dividida en 5 eurorregiones (Mapa 1), y en cada una de ellas se está implementando la política europea de cooperación transfronteriza. Esta división ha sido realizada por consenso entre los gobiernos nacionales y regionales de España y Portugal, y se ha basado en las Comunidades Autónomas existentes en España y las regiones existentes en Portugal.

Mapa 1: Eurorregiones hispano-portuguesas. Fuente: Comisión Europea (www.europa.eu.int/comm/index_es.htm), con modificaciones.



Por integración entendemos *la creación y el mantenimiento de patrones de interacción intensos y diversificados entre unidades que previamente eran autónomas* (Wallace, 1990: 9). En las eurorregiones las administraciones regionales y locales cooperan con las de la región del país vecino para realizar algunas políticas en común, en lugar de actuar de forma totalmente autónoma. Luego, la cooperación transfronteriza que se da en una eurorregión implica una integración transfronteriza entre las regiones que la forman.

Considerando la finalidad de la cooperación, podemos distinguir dos tipos de cooperación transfronteriza. Cuando la finalidad de la cooperación es el establecimiento de instituciones transfronterizas con el objetivo general de desarrollar la cooperación entre las regiones, la cooperación es de tipo institucional. En este caso, las instituciones transfronterizas creadas pretenden realizar una cooperación a largo plazo y abierta a todas las áreas temáticas en las que las organizaciones participantes tienen competencias. El segundo tipo es la cooperación a través de proyectos. En ella los objetivos, las actividades y la duración de la cooperación, quedan delimitados y claramente definidos en los proyectos de cooperación transfronteriza. En ambos tipos de cooperación los actores que participan en la misma pueden crear una organización para gestionarla, o pueden limitarse a firmar únicamente un convenio de cooperación.

2.2. Integración y actores en la cooperación transfronteriza

Además de las administraciones públicas, consideramos que organizaciones privadas también participan en la cooperación transfronteriza en la medida en que toman decisiones en común con organizaciones de la región vecina para realizar proyectos mutuamente beneficiosos. La UE intenta implicar a la sociedad civil en la planificación y la implementación de sus políticas. Especialmente en la política regional, la UE ha establecido la necesidad de promover la participación de actores privados en la misma para aumentar su eficacia.⁶ Por ello, para analizar la cooperación transfronteriza en las eurorregiones hemos agrupado los actores que participan en la misma en 8 categorías. En primer lugar, realizamos una distinción según los actores sean administraciones públicas u organizaciones privadas. En el primer caso, la cooperación tiene un carácter eminentemente político-administrativo, mientras que en el segundo caso implica directamente a la sociedad civil.

Hemos clasificado la administración en tres grupos, según su nivel territorial: administración nacional, administración regional (Comunidades Autónomas y Diputaciones Provinciales por parte española, y Comisiones de Coordinación Regional, por parte portuguesa), y administración local (ayuntamientos y asociaciones de ayuntamientos). Esta división se debe a que los diferentes niveles administrativos poseen diferentes competencias políticas e intereses.

Igualmente, dentro del grupo de organizaciones privadas hemos realizado una

⁶ Así queda especificado en el Artículo 8 del Reglamento que establece las disposiciones generales de los fondos dedicados a las políticas de desarrollo económico de las regiones europeas (los Fondos Estructurales) (Consejo de la Unión Europea, 1999), y en la Comunicación de la Comisión a los estados miembros en la que se explica el programa Interreg III para la cooperación entre las regiones europeas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

división según el ámbito social al que pertenece cada tipo de organización. Así, organizaciones empresariales y sindicatos forman una categoría consistente en los representantes de los dos grupos socioeconómicos principales (empresarios y trabajadores). Su participación en la cooperación transfronteriza puede jugar un importante papel para promover la integración económica, laboral y social transfronteriza, además de influir en la competitividad económica de las eurorregiones.

Otra categoría que se ha considerado son los centros de investigación y educación, ya que sus actividades están orientadas a la creación y la difusión del conocimiento en la sociedad. Por ello, el resultado de sus actividades es fundamental para promover el desarrollo económico de las eurorregiones.

Empresas y cooperativas forman la sexta categoría de actores considerados. La actividad de estas organizaciones tiene el objetivo de obtener un beneficio económico, y por ello su participación en proyectos con financiación pública sólo es posible cuando se considera que tiene un efecto positivo sobre el entorno económico y social de la empresa.

La séptima categoría considerada está formada por las fundaciones. Éstas son organizaciones privadas sin ánimo de lucro, a las que el estado reconoce una utilidad pública. Entre ellas destacan las fundaciones dedicadas a proveer servicios sociales, como ayudas a personas con minusvalías y otros grupos que sufren dificultades para su inserción en la sociedad.

Finalmente, en la categoría “otros”, además de hospitales, la mayoría de miembros son organizaciones mixtas en las que participan conjuntamente administraciones públicas y organizaciones privadas, y que generalmente tienen el objetivo de promover el desarrollo económico de una determinada zona geográfica.

Basado en este marco teórico, nuestro análisis de la cooperación transfronteriza entre las regiones hispano-portuguesas consta de dos partes. En la primera (Sección 4) se analiza el establecimiento de instituciones transfronterizas y la participación en ellas de los diferentes tipos de actores que hemos definido. Es decir, se analiza la cooperación institucional. Seguidamente, en la segunda parte (Sección 5) se analizan los proyectos de cooperación desarrollados en el marco de la política de cooperación transfronteriza, y la participación en los mismos por parte de las diferentes categorías de actores, analizando así la cooperación a través de proyectos. Cuantas más instituciones transfronterizas existan, cuantos más proyectos de cooperación transfronteriza se ejecuten, y cuanto mayor sea la participación en los mismos de diferentes tipos de actores, mayor será la integración transfronteriza de las regiones, constituyendo nuevas eurorregiones hispano-portuguesas.

Para realizar esta investigación, primero se revisaron las políticas de la Unión Europea que tienen como objetivo promover la cooperación transfronteriza. En

segundo lugar, se revisaron las webs de las administraciones públicas (gobiernos autónomos, diputaciones provinciales y ayuntamientos) y de las principales asociaciones privadas (asociaciones empresariales y sindicatos), en busca de información sobre las actividades transfronterizas en las que participan. A partir de este análisis se mantuvieron entrevistas con miembros de las organizaciones implicadas en la cooperación transfronteriza.⁷ Finalmente, se analizó cuantitativamente la participación en los proyectos de cooperación transfronteriza realizados en las eurorregiones hispano-portuguesas.

3. Políticas de cooperación transfronteriza de la UE

La Comisión Europea está fomentando el desarrollo de las eurorregiones a través de dos de sus políticas. Una es el programa Interreg, que con el objetivo de desarrollar la cooperación entre regiones europeas para promover su desarrollo económico, cohesión social e integración, se ha implementado entre 1990 y 2006.⁸ Este programa ha tenido tres fases. Interreg I fue ejecutado entre 1990 y 1993, Interreg II lo fue entre 1994 y 1999, e Interreg III ha sido implementado entre 2000 y 2006. En cada una de estas etapas el programa ha constado de diferentes secciones, siendo la sección dedicada a la cooperación transfronteriza entre regiones vecinas la que nos interesa para el estudio de la integración en eurorregiones. En concreto, la sección dedicada a la cooperación transfronteriza en la última etapa es la denominada Interreg III A.⁹

A lo largo de las tres etapas, el presupuesto de la sección de Interreg dedicada a la cooperación transfronteriza entre regiones de España y Portugal se ha ido incrementado. Así, la subvención procedente del presupuesto comunitario ha pasando de 45 millones de ECUs en la primera etapa a más de 800 millones de euros en la tercera etapa. Con ello la frontera hispano-portuguesa se ha convertido en la frontera de la UE que recibe una mayor subvención del programa Interreg. Ello es debido a que es la frontera más larga dentro de la UE, y a que

⁷ Las entrevistas se centraron en las dos eurorregiones que reciben la mayor parte del presupuesto de Interreg III A: Galicia-Norte de Portugal y Extremadura-Centro-Alentejo. En total se mantuvieron entrevistas con 31 miembros de 20 organizaciones, en los meses de marzo de 2004 y de 2005.

⁸ Interreg finalizó en 2006. En el nuevo Reglamento de los Fondos Estructurales para el periodo 2007-2013 (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006), los objetivos del programa Interreg quedan integrados en el Reglamento como “Cooperación territorial europea”, con lo cual la UE seguirá subvencionando proyectos de cooperación transfronteriza.

⁹ Interreg III tiene tres secciones: Interreg III A, dedicada a la cooperación entre regiones vecinas; Interreg III B, dedicada a la cooperación entre regiones de amplias áreas de la UE; e Interreg III C, dedicada a la cooperación entre cualquier región de dos países miembros de la UE.

las regiones que la componen están entre las de menor desarrollo económico (en 1999, el PIB per cápita de la zona fronteriza equivalía al 57,2% de la media europea). Con este programa la UE financia el 75% del coste de los proyectos de cooperación transfronteriza, realizados conjuntamente por organizaciones de ambos lados de la frontera en las regiones fronterizas. El restante 25% debe ser provisto por las organizaciones participantes en los proyectos, o por las administraciones públicas de España y Portugal. Los proyectos tienen una duración máxima de dos años.

Exceptuando la asistencia técnica para implementar el programa, hay 4 ejes temáticos en los que se pueden realizar proyectos de cooperación elegibles para subvención (Tabla 1). De ellos, la construcción de infraestructuras que mejoren la comunicación transfronteriza ha sido el que ha recibido más fondos. En segundo lugar, la protección del medio ambiente y de los recursos patrimoniales (especialmente monumentos históricos) y naturales, y proyectos destinados al desarrollo económico y a la promoción de la empleabilidad han recibido una parte importante del presupuesto. Finalmente, actividades destinadas a la integración social e insitucional han recibido una subvención menor.

Tabla 1: Presupuesto de Interreg III A España-Portugal (euros)

EJES TEMÁTICOS	FEDER*	Otras fuentes	Total	%
Eje 1: Infraestructuras, ordenación y desarrollo rural del territorio transfronterizo	274.751.069	101.621.000	376.372.069	33,2
Eje 2: Valorización, fomento y conservación del medio ambiente, y de los recursos patrimoniales y naturales	240.522.065	88.960.000	329.482.065	29,1
Eje 3: Desarrollo socioeconómico y promoción de la empleabilidad	178.531.034	96.820.000	275.351.034	24,3
Eje 4: Fomento de la cooperación e integración social e insitucional	86.414.018	28.877.000	115.219.018	10,2
Eje 5: Asistencia técnica	26.697.014	8.896.000	35.593.014	3,1
TOTAL	806.915.200	325.102.000	1.132.017.200	100,0

* FEDER: Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

Fuente: D.G. de Fondos Comunitarios y D.G. Geral do Desenvolvimento Regional (2002).

La segunda política que pontencia la integración en eurorregiones es el establecimiento de oficinas transfronterizas del Servicio Europeo de Empleo

(Eures Transfronterizo). Estas oficinas se instalan en las eurorregiones donde hay una presencia importante de trabajadores transfronterizos,¹⁰ con el objetivo de favorecer la integración del mercado laboral a través de la frontera. En la frontera hispano-portuguesa únicamente se ha constituido un Eures Transfronterizo, en la eurorregión Galicia-Norte de Portugal.

4. COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA INSTITUCIONAL HISPANO-PORTUGUESA

4.1. *Instituciones transfronterizas de carácter público*

Las instituciones transfronterizas de carácter público han sido establecidas por las administraciones regionales y locales a partir de la aplicación del programa Interreg. De hecho, la participación en proyectos concretos de Interreg fue el principal incentivo para que las administraciones cooperaran y se plantearan el desarrollo de una cooperación transfronteriza más profunda y a largo plazo. Así, cada eurorregión ha establecido una “comunidad de trabajo”, en la que participan los diferentes departamentos de los gobiernos regionales. También otras administraciones regionales y locales han establecido instituciones transfronterizas. Así, las diputaciones provinciales, en colaboración con agrupaciones de municipios portugueses, han establecido 7 instituciones transfronterizas, 5 de ellas en la eurorregión Galicia-Norte. Los ayuntamientos también han establecido 10 instituciones transfronterizas. Entre ellas destaca el Eje Atlántico, en Galicia-Norte, el cual agrupa las principales 18 ciudades de la eurorregión. En total se han podido contabilizar 23 instituciones transfronterizas públicas (Tabla 2). Todas estas instituciones tienen en común que su duración es ilimitada, que realizan actividades de cooperación en todas las áreas de sus competencias, y que, a pesar de desarrollar la mayor parte de proyectos de cooperación con financiación europea, también desarrollan actividades con un presupuesto propio.

Estas instituciones, además de realizar proyectos de cooperación transfronteriza, realizan la planificación estratégica de las políticas regionales y locales. Así, por ejemplo, el Eje Atlántico ha realizado dos *Planes Estratégicos* (1993 y 2003) para coordinar las políticas de desarrollo local de sus miembros, y la Comunidad de Trabajo Galicia-Norte de Portugal ha establecido su *Programa de Acción Conjunta 2000-2006* y su *Plan Estratégico de Cooperación 2007-2013*. Además, las comunidades de trabajo tuvieron un papel protagonista en la elaboración de los programas Interreg III A para cada eurorregión. Las comunidades de trabajo también han desarrollado proyectos de cooperación para

¹⁰ Trabajadores transfronterizos son aquellos que cruzan la frontera periódicamente para realizar su actividad laboral en la región vecina, manteniendo su domicilio en el país de origen.

promover la cooperación transfronteriza por parte de otras organizaciones (públicas y privadas). Finalmente, las instituciones transfronterizas públicas también realizan actividades de lobby ante otras administraciones, con el objetivo de promover la política regional de la UE y de conseguir inversiones en infraestructuras.

Tabla 2: Instituciones transfronterizas de carácter público

AÑO	TIPO DE ORGANIZACIONES PARTICIPANTES Y NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN
<i>GOBIERNOS REGIONALES</i>	
1991	Comunidad de Trabajo Galicia-Norte de Portugal
1992	Comunidad de Trabajo Extremadura –Alentejo
1994	Comunidad de Trabajo Extremadura –Centro–Alentejo
1995	Comunidad de Trabajo Castilla y León—Centro
1995	Acuerdo de Cooperación entre Castilla y León y Norte de Portugal
2000	Comunidad de Trabajo Castilla y León—Norte de Portugal
1995	Comunidad de Trabajo Andalucía—Algarve
2000	Acuerdo de Cooperación entre Andalucía y Alentejo
<i>DIPUTACIONES PROVINCIALES Y AGRUPACIONES DE MUNICIPIOS</i>	
1999	Comunidad Territorial de Cooperación de Valle de Lima (Galicia-Norte)
2000	Comunidad Territorial de Cooperación de Valle del Miño (Galicia-Norte)
2000	Comunidad Territorial de Cooperación de Valle de Támega (Galicia-Norte)
2000	Comunidad de Trabajo Bragança-Zamora (Castilla y León-Centro)
2001	Comunidad Territorial de Cooperación del Duero Superior-Salamanca (Castilla y León-Norte)
2002	Comunidad Territorial de Cooperación de Valle de Cavado (Galicia-Norte)
2005	Asociación del Valle del Miño Transfronterizo (Galicia-Norte)
<i>AYUNTAMIENTOS</i>	
1992	Eje Atlántico (Galicia-Norte)
1994	Asociación Ibérica de Municipios Ribereños del Duero (AIMRD) (Castilla y León-Norte)
1997	Triángulo Urbano Ibérico-Rayano (Triurbir) (Extremadura-Centro)
1998	La Raya (Extremadura-Centro)
2000	Asociación Transfronteriza de Municipios de la Raya Seca (Castilla y León-Centro)
2001	Asociación Transfronteriza de las Arribes del Duero y Águeda (Castilla y León-Centro)
2001	Comunidad de Trabajo Évora-Mérida (Extremadura-Alentejo)
2002	Asociación Transfronteriza de Municipios de las Ciudades Frontera (Castilla y León-Centro)
2002	Asociación Transfronteriza de las Ciudades Patrimoniales Ibéricas (Castilla y León-Norte)
2005	ConSORICO Transfronterizo de Ciudades Amuralladas (Castilla y León-Centro)

4.2. Instituciones transfronterizas de carácter privado

Se han podido contabilizar 7 instituciones transfronterizas con participación de

organizaciones privadas. Destacan 4 Consejos Sindicales Interterritoriales, compuestos por los principales sindicatos de España y Portugal. Sus objetivos son analizar los problemas socioeconómicos comunes a las regiones de ambos lados de la frontera, promover la solidaridad entre los trabajadores en las mismas y cooperar con el Consejo Sindical Europeo.¹¹ Sus actividades consisten en la realización de estudios sobre la situación de los trabajadores y la legislación laboral en las eurorregiones, asistencia a los trabajadores transfronterizos y, en el caso de Galicia-Norte, participación en el Eures Transfronterizo. Además de realizar algunos proyectos con financiación de la UE, los consejos sindicales interterritoriales autofinancian sus actividades, aunque la escasez de recursos económicos las limita.

Tabla 3: Instituciones transfronterizas de carácter privado o mixto

AÑO	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN
1985	Consejo Sindical Interterritorial Galicia-Norte de Portugal
1994	Consejo Sindical Interterritorial Extremadura-Alentejo
1994	Consejo Sindical Interterritorial Andalucía-Algarve
1994	Fundación Rei Alfonso Enriques (Castilla y León-Norte)
1995	Consejo Sindical Interterritorial Castilla y León-Beira Nordeste
1997	Servicio Europeo de Empleo Transfronterizo (Eures Transfronterizo)
1998	Convenio de Cooperación entre CEP y AIMinho (Galicia-Norte)

Otra institución transfronteriza relacionada con los trabajadores es una organización mixta en la que también participan las administraciones públicas. És el Eures Transfronterizo de Galicia–Norte de Portugal. Sus 16 miembros son la Comunidad de Trabajo Galicia–Norte de Portugal, el Consejo Sindical Interterritorial Galicia–Norte de Portugal, dos universidades (una por cada región), tres asociaciones de municipios (dos de Norte y una de Galicia), los dos gobiernos regionales, los institutos de empleo de España y Portugal, y 5 asociaciones empresariales (4 en Norte de Portugal y una en Galicia). Así, vemos que en Eures participan amplios sectores de la sociedad y de la administración (local, regional y nacional).

Cofinanciado por la UE y por las organizaciones que participan en el mismo, Eures Transfronterizo ha desarrollado tres tipos de actividades para promover la integración del mercado laboral transfronterizo. La primera consiste en el desarrollo de estudios sobre el mercado laboral en la eurorregión y la situación de los trabajadores transfronterizos. El segundo tipo de actividades ha sido informar

¹¹ El Consejo Sindical Europeo agrupa los sindicatos de los países miembros de la UE.

y aconsejar a trabajadores y empresarios sobre las condiciones de vida y la legislación a ambos lados de la frontera. El tercero ha sido gestionar y difundir una base de datos sobre las ofertas y demandas de trabajo y ofertas de formación en ambos lados de la frontera. Las actividades de Eures y del Consejo Sindical han permitido conocer la gran disparidad existente en la calificación y las condiciones laborales entre los trabajadores transfronterizos, desfavorable para los trabajadores portugueses. Esa disparidad dificulta la integración del mercado laboral transfronterizo, y su solución requiere una mayor cooperación transfronteriza en todos los niveles (Eures, 2005; Valls, 2006).

La Confederación Empresarial de Pontevedra (CEP) y la Asociación Industrial del Minho (AIMinho) también han suscrito un convenio de cooperación, que ha dado como fruto varios proyectos de cooperación para la promoción empresarial. Finalmente, nos consta el establecimiento de la Fundación Rei Alfonso Enriques que, con el objetivo de promover el desarrollo económico y social de la zona fronteriza del río Duero (en Castilla y León-Norte de Portugal), ha realizado varios proyectos de cooperación.

5. COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA HISPANO-PORTUGUESA A TRAVÉS DE PROYECTOS

5.1. Participación en los proyectos de cooperación transfronteriza

Debido a que la mayor parte de los proyectos de cooperación transfronteriza han sido desarrollados en el marco del programa Interreg, centramos nuestro análisis en la participación en los proyectos de cooperación de Interreg III A. Entre los años 2000 y 2006 se han desarrollado 546 proyectos de cooperación transfronteriza, los cuales han sido aprobados a lo largo de tres convocatorias, y han recibido una financiación por parte de los fondos comunitarios de 768.652.995 euros (Tabla 4). Comparando con la cantidad presupuestada (Tabla 1), vemos que finalmente se han invertido 38.262.205 euros menos de los disponibles.

El registro de proyectos aprobados en Interreg III A, del Ministerio de Economía y Hacienda de España,¹² muestra el nombre de la organización que ha dirigido la ejecución de cada proyecto. Aunque en dicha implementación participan varias organizaciones, el análisis de la categoría a la que pertenece cada líder de proyecto nos permite conocer el grado de participación en la cooperación transfronteriza de las diferentes categorías de actores que hemos establecido. Para ello, cuando el líder de proyecto era de una organización desconocida para nosotros, hemos buscado información a través de internet para poderlo clasificar en las categorías establecidas (ha sido posible clasificar el 99,3% de los líderes de proyecto). En seguida se exponen los resultados de dicho análisis.

¹² Dirección General de Fondos Comunitarios del Ministerio de Economía y Hacienda de España (www.dgfc.sggp.minhac.es).

Considerando el número de proyectos en los que participa cada tipo de organización, en primer lugar vemos que la participación ha sido principalmente administrativa, siendo las administraciones regionales las que han desarrollado más proyectos (43,8%), seguidas de las administraciones locales (25,6%). El conjunto de las organizaciones privadas ha realizado solamente el 27,0% de los proyectos. En segundo lugar, vemos como las decisiones sobre los proyectos de cooperación se han desarrollado a nivel regional y local, ya que las administraciones nacionales casi no han participado en la cooperación (2,9%). Finalmente, entre las organizaciones privadas, son los centros de educación e investigación los que han desarrollado un mayor número de proyectos de cooperación (10,8%).

Tabla 4: Organizaciones responsables de los proyectos Interreg III A

	Número	%	FEDER (euros)*	%
Gobiernos nacionales	16	2,9	34.086.681	4,4
Administraciones locales	140	25,6	233.398.609	30,4
Administraciones regionales	239	43,8	356.996.655	46,4
Asoc. empresariales y sindicatos	20	3,7	13.947.430	1,8
Fundaciones	30	5,5	44.651.377	5,8
Centros educ. y de investigación	59	10,8	32.359.139	4,2
Compañías y cooperativas	13	2,4	21.038.151	2,7
Otros	25	4,6	22.007.509	2,9
Desconocido	4	0,7	10.167.444	1,3
TOTAL	546	100,0	768.652.995	100,0

* FEDER: Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Economía y Hacienda de España (ver la nota 8).

Considerando la proporción de financiación recibida por cada categoría de actores, vemos que la diferencia entre actores públicos y privados se incrementa. Así, las administraciones locales han percibido un 30,4% de la financiación comunitaria y las administraciones regionales un 46,4%, siendo percibido sólo el 17,4% por las organizaciones privadas. Estos datos, además de mostrar la preponderancia de las administraciones públicas en la implementación del programa Interreg, muestran que la financiación recibida por proyecto es mayor cuando éste está desarrollado por administraciones públicas que cuando está desarrollado por organizaciones privadas.

A partir de este análisis vemos el preponderante papel de las administraciones regionales y locales en la cooperación transfronteriza. Sin embargo, aunque con una menor participación, las diferentes organizaciones

privadas están también presentes en la cooperación transfronteriza.

5.2. Participación y áreas temáticas de los proyectos de cooperación

Para conocer la participación de cada categoría de actores en áreas concretas de la cooperación transfronteriza, necesitamos desglosar el análisis en las 14 medidas de acción en las que se pueden desarrollar proyectos financiados por Interreg III A. Los datos del Ministerio clasifican según la medida de acción sólo los proyectos de Interreg III A aprobados en la segunda y la tercera convocatoria. Así, nuestro análisis se basa en las dos últimas convocatorias, las cuales representan el 62% del total de proyectos. Para evaluar la relevancia de cada categoría de actores en cada una de las 14 medidas, se ha considerado qué categorías de actores realizan un porcentaje de proyectos dentro de cada medida superior al que realizarían si todas las categorías de actores participaran por igual.¹³ Seguidamente vemos los resultados de dicho análisis (Tabla 5).

En primer lugar, vemos como la categoría formada por administraciones regionales ha desarrollado una proporción relevante de proyectos en cada una de las áreas temáticas. Esta preponderancia es especialmente evidente en las áreas referentes a infraestructuras y ordenación del territorio (medidas 1.1 a 1.3), educación y creación de empleo (medida 3.4), y cooperación e integración social e institucional (medidas 4.1 a 4.3). Así, las administraciones regionales han dedicado gran cantidad de recursos a proyectos para la construcción de carreteras, el acondicionamiento de las vías fluviales, y medidas para la protección de la salud animal de las explotaciones ganaderas¹⁴. En cuanto a la educación y creación de empleo se han desarrollado, entre otros, proyectos para crear centros de apoyo a emprendedores, y proyectos para el intercambio de experiencias entre personal docente.¹⁵ Finalmente, en el área de cooperación e integración social e institucional, los proyectos se han orientado a favorecer la integración de toxicómanos y personas con minusvalías, la mejora del uso común de los servicios sanitarios¹⁶ y medidas para promover las relaciones transfronterizas entre las

¹³ Debido a que hemos establecido 8 categorías de actores, consideramos que una categoría de actores tiene un papel relevante dentro de una determinada medida de acción cuando su participación es superior al 12,5% del total de proyectos dentro de esa medida.

¹⁴ Algunos ejemplos son los proyectos Red Viaria Transfronteriza del Río Miño II (Galicia-Norte); Permeabilidad Viaria de la Frontera Norte de Salamanca (Castilla y León-Norte); y Red de Epidemiología de Animales (Castilla y León-Norte).

¹⁵ Estos son, entre otros, los proyectos Programa para el Desarrollo de la Capacidad Emprendedora... (Extremadura-Centro-Alentejo); y Desenvolvimento Transfronterço numa Perspectiva de Qualidade Educativa (Galicia-Norte).

¹⁶ Por ejemplo, los proyectos Programa para la Atención e Inclusión Social de Personas Excluidas o en Riesgo de Exclusión (Andalucía-Alentejo-Algarve); y Emergencias

administraciones y entre las organizaciones privadas.¹⁷

Tabla 5: Organizaciones responsables de los proyectos Interreg III A (2ª y 3ª convocatoria) según el área temática (número de proyectos y porcentaje sobre cada medida de acción)*

Medida	Admin. locales	Asoc. empre. y sindicatos	Fundac.	Gobiernos nacionales	Centros educ. / investig.	Admin. regionales	Empresas y coop.	Otros	Total
1.1	6 26,1	0 0,0	0 0,0	4 17,4	0 0,0	13 56,5	0 0,0	0 0,0	23 100,0
1.2	7 58,3	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	5 41,7	0 0,0	0 0,0	12 100,0
1.3	1 4,5	0 0,0	0 0,0	2 9,1	2 9,1	15 68,2	1 4,5	1 4,5	22 100,0
2.1	12 44,4	0 0,0	0 0,0	1 3,7	3 11,1	11 40,7	0 0,0	0 0,0	27 100,0
2.2	21 44,7	0 0,0	4 8,5	0 0,0	3 6,4	13 27,7	0 0,0	6 12,8	47 100,0
2.3	3 27,3	0 0,0	1 9,1	0 0,0	4 36,4	3 27,3	0 0,0	0 0,0	11 100,0
2.4	9 50,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	2 11,1	3 16,7	2 11,1	2 11,1	18 100,0
3.1	8 22,9	8 22,9	5 14,3	0 0,0	2 5,7	11 31,4	0 0,0	1 2,9	35 100,0
3.2	0 0,0	0 0,0	4 10,5	0 0,0	20 52,6	11 28,9	2 5,3	1 2,6	38 100,0
3.3	5 29,4	4 23,5	0 0,0	0 0,0	1 5,9	6 35,3	1 5,9	0 0,0	17 100,0
3.4	1 5,9	0 0,0	1 5,9	0 0,0	1 5,9	14 82,3	0 0,0	0 0,0	17 100,0
4.1	2 6,9	2 6,9	4 13,8	2 6,9	0 0,0	16 55,2	0 0,0	3 10,3	29 100,0
4.2	0 0,0	0 0,0	2 11,1	1 5,5	1 5,5	11 61,1	0 0,0	3 16,7	18 100,0

Médicas en la Zona Fronteriza (Extremadura-Centro-Alentejo).

¹⁷ Por ejemplo, Gabinete de Cooperación Transfronteriza Castilla y León-Región Centro; Gabinete de Cooperación Transfronteriza Alentejo-Centro-Extremadura; y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas Andalucía-Algarve-Alentejo.

4.3	8 32,0	0 0,0	2 8,0	0 0,0	2 8,0	12 48,0	0 0,0	1 4,0	25 100,0
TOTAL	83 24,5	14 4,2	23 6,8	10 2,9	41 12,1	144 42,5	6 1,8	18 5,3	339 100,0

1.1 Infraestructuras de transporte y comunicaciones 1.2 Ordenamiento urbano, rural y costero 1.3 Desarrollo rural transfronterizo 2.1 Medio ambiente 2.2 Sostenibilidad cultural, patrimonio histórico, etnográfico e identidad local 2.3 Eficiencia energética y fuentes de energía renovables 2.4 Valorización turística del patrimonio 3.1 Promoción y desarrollo empresarial de la base productiva 3.2 Desarrollo tecnológico, investigación y extensión de la sociedad de la información 3.3 Dinamización socioeconómica local, agraria y de servicios 3.4 Educación, formación y creación de empleo 4.1 Cooperación e integración social, laboral e institucional 4.2 Desarrollo conjunto de servicios y equipamientos locales 4.3 Estructuras institucionales para la cooperación

* Sombreado cuando el número de proyectos realizados supera el 12,5% del total de la medida.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Economía y Hacienda de España (ver la nota 8).

Las administraciones locales también tienen un papel preponderante en la mayoría de las áreas temáticas, siendo el principal actor en las áreas relacionadas con el ordenamiento urbano, rural y costero (1.2), y con la protección y el fomento del medio ambiente y de los recursos (medidas 2.1 a 2.4). Así, algunos ejemplos de acciones que han realizado son la mejora de las redes de abastecimiento de agua, recuperación de zonas naturales dañadas, restauración de monumentos históricos y promoción turística.¹⁸ Pero la participación de las administraciones locales no es relevante en las áreas referentes al desarrollo rural (1.3), desarrollo tecnológico (3.2), educación y creación de empleo (3.4), integración social e institucional (4.1) y desarrollo conjunto de servicios y equipamientos locales (4.2). También las administraciones nacionales tienen un papel relevante en las infraestructuras de transporte (1.1). El papel preponderante de las administraciones públicas en los proyectos referentes a infraestructuras explica por qué la proporción de subvención recibida por sus proyectos es tan elevada.

¹⁸ Ejemplos de proyectos de cooperación en estas medidas son Rede de Abastecimiento de Agua e Saneamento... (Galicia-Norte); Qualificação Integrada das Margens da Bacia Hidrográfica do Rio Minho... (Galicia-Norte); Projecto de Recuperação Ambiental e Valorização Paisagística dos Rios... (Andalucía-Algarve-Alentejo); Rede de Conjuntos Históricas da Fronteira... (Castilla y León-Centro); y Por Terras Rayanas/Por Terras Raianas: Acciones de Promoción Turística (Extremadura-Centro-Alentejo).

En segundo lugar, vemos como el papel de los actores privados es relevante en algunas áreas específicas de cooperación. Así, las asociaciones empresariales y los sindicatos han tenido un papel preponderante, compartido con las administraciones locales y regionales, en las áreas referentes a la promoción de la base empresarial (3.1) y la dinamización socioeconómica local (3.3). Por ejemplo, las asociaciones empresariales CEP, de Galicia, y AIMinho, de Norte de Portugal, han realizado un proyecto con el objetivo de incrementar las relaciones transfronterizas y la competitividad de las empresas. Para ello han ofrecido conjuntamente servicios de consultoría y han realizado cursos sobre el mercado transfronterizo, la internacionalización de las empresas y la innovación tecnológica; han realizado actividades conjuntas de promoción comercial; han realizado ferias transfronterizas; han creado una web para la difusión conjunta de información de interés empresarial y el establecimiento de contactos entre empresas; y han realizado estudios sobre la empresa en la eurorregión y editado manuales destinados a la difusión de una conducta empresarial respetuosa con el medio ambiente en la eurorregión (proyecto CECOTRAN).

Otra categoría de actores que ha tenido un papel relevante son los centros educativos y de investigación. Estos han tenido un papel protagonista en las medidas de acción destinadas a la eficiencia energética y fuentes de energía renovables (2.3), y al desarrollo tecnológico (3.2). Así, han realizado proyectos orientados al aprovechamiento de los recursos energéticos de las eurorregiones, la introducción de nuevas tecnologías en las industrias regionales, y la solución científica de problemas ambientales.¹⁹

El resto de los actores privados tienen un papel ligeramente relevante en algunas medidas. Las fundaciones han tenido un papel mínimamente relevante en las áreas de promoción de la base empresarial (3.1) y de cooperación e integración social, laboral e institucional (4.1), por ejemplo, con acciones destinadas a la integración social de discapacitados.²⁰ Las empresas y cooperativas han desarrollado proyectos en diversas áreas, como son el desarrollo tecnológico y la dinamización socioeconómica local, pero en ninguna de ellas han desarrollado un porcentaje de proyectos que podamos considerar comparativamente relevante. Finalmente, los actores clasificados como “otros” han tenido un papel ligeramente relevante en el desarrollo conjunto de servicios y equipamientos locales (4.2).

¹⁹ Algunos ejemplos de proyectos de cooperación son Inventario de Residuos Biomásicos y su Uso Térmico... (Extremadura-Centro-Alentejo); Novos Materiais com Base em Recursos Naturais da Euro-Região: Aplicações na Indústria (Galicia-Norte de Portugal); y Combate a Doença da “Tinta” do Castanheiro... (Castilla y León-Norte).

²⁰ Un ejemplo es el proyecto Camino del Miño II (Galicia-Norte), que tiene el objetivo de proveer la zona fronteriza con equipamientos que faciliten la actividad turística de las personas con discapacidades.

6. CONCLUSIONES

La incorporación de España y Portugal a la UE, y especialmente el desarrollo de políticas europeas destinadas a promover la cooperación regional transfronteriza, han propiciado la creación de 5 eurorregiones en la frontera hispano-portuguesa. En estas eurorregiones la integración transfronteriza está avanzando, tanto a través de la cooperación institucional como a través de proyectos de cooperación específicos. Dicha integración es desarrollada principalmente por las administraciones regionales y locales, pero también participan en ella organizaciones de la sociedad civil. A nivel de cooperación institucional, los gobiernos regionales y locales y algunas organizaciones de la sociedad civil, han establecido instituciones transfronterizas en las que toman decisiones políticas conjuntamente. A nivel de cooperación a través proyectos, se desarrollan proyectos de cooperación transfronteriza en un amplio arco de áreas temáticas, en algunas de las cuales las organizaciones de la sociedad civil tienen un papel muy importante.

Esta integración entre regiones españolas y portuguesas significa que, mientras las regiones conservan su propia nacionalidad, crean una nueva entidad —la eurorregión— que es a la vez española y portuguesa. En esta nueva entidad las relaciones transfronterizas se basan en la cooperación, el respeto mutuo y la creación de intereses y objetivos comunes. Con ello se superan antiguas desconfianzas, y “La Raya” que ha distanciado durante tanto tiempo España y Portugal se vuelve cada vez más difusa.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de la Unión Europea (1999) *Reglamento (CE) N. 1269/1999 del Consejo de 21 de junio de 1999, por el que se establecen disposiciones generales sobre los Fondos Estructurales.*

Comisión de las Comunidades Europeas (2000) *Comunicación de la Comisión a los Estados Miembros de 28.4.00, por la que se fijan las orientaciones para una iniciativa comunitaria relativa a la cooperación transeuropea para fomentar un desarrollo armonioso y equilibrado del territorio europeo, Interreg III.*

De la Torre, H. (1993) “Las relaciones hispano-portuguesas en la edad contemporánea”, en de la Torre, H. et al. *Reflexiones en Torno a España y Portugal.* Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”.

D.G. de Fondos Comunitarios y D.G. Geral do Desenvolvimento Regional (2002) *Complemento de Programa, Documento Único de Programación Interreg III A 2000-2006, Cooperación Transfronteriza España-Portugal.*

Eures (2005) *Cumplimiento de la Normativa Laboral en la Eurorregión.* Vigo: Eures Transfronterizo Galicia-Norte de Portugal.

- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006) *Reglamento (CE) N. 1080/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de julio de 2006, relativo al Fondo Europeo de Desarrollo Regional y por el que se deroga el Reglamento (CE) no 1783/1999.*
- Perkmann, M. (2002) “Euroregions: Institutional Entrepreneurship in the European Union” en Perkmann, M. and Ngai-Ling, S. (eds), *Globalization, Regionalization and Cross-Border Regions*, Palgrave
- Pueyo, J., Ponte, M.T., Brito, W. y Venade, N. (2004) *El Régimen Jurídico de la Cooperación Transfronteriza Hispano-Portuguesa entre Entidades e Instancias Territoriales a la Luz del Tratado entre El Reino de España y la República Portuguesa sobre Cooperación Transfronteriza de 3 de Octubre de 2002*. Santiago de Compostela/Braga: Comunidad de Trabajo Galicia-Región Norte de Portugal.
- Valls, Ll. (2006) “Desaparición y Persistencia de la Frontera entre España y Portugal: El Caso de los Trabajadores Transfronterizos en la Eurorregión Galicia-Norte de Portugal” en *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, Vol. 17, N. 4: 273-289.
- Wallace, W. (1990) “Introduction: The Dynamics of European Integration”, en Wallace, W. (ed), *The Dynamics of European Integration*. London: Pinter/RIIA.

DEL REALISMO SOCIAL A LA NOVELA PSICOLÓGICA: *RITMO LENTO*
(1963), DE CARMEN MARTÍN GAITE (SALAMANCA, 1925-MADRID, 2000)

María del Mar JORGE DE SANDE

mardesande@seisen-u.ac.jp

1. INTRODUCCIÓN

Carmen Martín Gaité (Salamanca, 1925-Madrid, 2000)¹ es una escritora en cuya trayectoria se resume la de la época en que le tocó vivir. Polifacética y fecunda, cultivó en su intensa existencia todos los géneros literarios, si bien fue la novela el que más se adaptó a sus necesidades expresivas.

Su carrera como novelista se inicia en los años cincuenta, dentro del llamado *realismo social*, con una obra, *Entre visillos*, por la que le será concedido el prestigioso Premio Nadal en 1957. En 1962 su segunda novela, *Ritmo lento*, resulta Finalista del Premio Biblioteca Breve, convocado por la editorial Seix Barral. Sin embargo, a partir de ese momento se produce un largo silencio narrativo durante el cual la autora se dedica a la investigación histórica y literaria. En 1974 aparece su tercera novela, *Retahílas*, y, dos años después, en 1976, *Fragmentos de interior*. No obstante, su consagración definitiva como novelista de éxito tanto de público como de crítica no tiene lugar hasta 1978, año en el que con *El cuarto de atrás* consigue el Premio Nacional de Literatura. *Caperucita en Manhattan*, *Nubosidad variable*, *La Reina de las Nieves*, *Lo raro es vivir* e *Irse de casa* son ya obras publicadas todas ellas en los años noventa, es

¹ Carmen Martín Gaité nace en Salamanca en 1925. El talante liberal de su padre, José Martín, así como también su feminismo hacen posible que nuestra autora goce de una libertad total y absolutamente desacostumbrada en la época: Martín Gaité cursa estudios de Bachillerato en el Instituto de Ciudad Rodrigo, va a la universidad y a finales de 1948 se traslada a Madrid para hacer el Doctorado en Románicas. Sin embargo, pronto abandona su tesis para, de la mano de Ignacio Aldecoa (1925-1969), entrar de lleno en el mundo de la joven literatura del momento. En 1953 contrae matrimonio con Rafael Sánchez Ferlosio (1927-); en 1954 consigue el Premio Café Gijón de Relato Corto por *El balneario* y nace su primer hijo, Miguel, que muere unos meses después, en mayo de 1955. En 1956 nace su hija Marta, cuya muerte habrá de llorar también la autora, separada ya de Sánchez Ferlosio, en la década de los ochenta. Durante los años anteriores a la publicación de *Ritmo lento* nuestra autora simultanea sus tareas domésticas, maternas y literarias y, además de *El balneario*, escribe tres obras más: *La charca* (1955), inédita; *Entre visillos* (Premio Nadal 1957) y el volumen de cuentos, *Las ataduras* (1960).

[En esta nota hemos seleccionado los datos biográficos de la autora que nos parece ilustran mejor la primera etapa de su vida y arrojan luz sobre su producción literaria de estos años. Un relato más pormenorizado de este período y de los años siguientes, hasta 1980, lo encontrará el lector en “Bosquejo autobiográfico”, artículo escrito por la propia autora y recogido en *Agua pasada*, Anagrama, Barcelona, 1993, pp. 11-25.]

decir, tras un nuevo paréntesis de doce años. De forma póstuma, en 2001, aparece *Los parentescos*.

La obra objeto de nuestra consideración es, como reza el título de este trabajo, *Ritmo lento*. Dos son las razones que nos han animado a adentrarnos en su estudio:

1. La sorpresa que produce la lectura de la Nota a la tercera edición de la obra. En ella Martín Gaité relata en tono neutro, pero no por ello carente de una cierta amargura, la fugaz vida de su obra y la coincidencia, al menos en cuanto a objetivos, existente entre *Ritmo lento* y *Tiempo de silencio*, de Luis Martín Santos (1924-1964). (Ver Apéndice I.)
2. La sospecha que al terminar la novela alberga el lector de que una obra tan excepcional como ésta ha llegado a sus manos casi sólo por casualidad.

Y es que, efectivamente, esa reivindicación que de su novela hace Martín Gaité de manera tan aséptica en la Nota a la tercera edición está, en nuestra opinión, más que justificada. *Ritmo lento* es, a pesar de lo dicho anteriormente con respecto a su autora y del tiempo transcurrido desde su publicación, una obra poco conocida, probablemente la menos leída de Carmen Martín Gaité y, sin lugar a dudas, una novela injustamente valorada por la crítica. Nuestra intención no es contribuir a otorgarle el lugar que le correspondería en la Historia de la Literatura Española, inmensa labor para la que no estamos preparados, sino sólo presentarla a los miembros de CANELA y compartir con ellos parte de su excelencia y del placer que su lectura proporciona.

2. CARMEN MARTÍN GAITE Y LA GENERACIÓN DEL 50

1945, 1951 y 1962 son tres fechas clave en la narrativa española de postguerra. En 1945 la jovencísima Carmen Laforet (1921-2004) conseguía el primer Premio Nadal con *Nada* y contribuía con el éxito de su novela a la revitalización del género; en 1951 Camilo José Cela (1916-2002) daba a la imprenta en Buenos Aires *La colmena*, obra que significaría una total renovación y en la que se anunciaban ya los rasgos — concentración espacio-temporal y protagonización colectiva — de la que posteriormente se denominaría *novela neorrealista*; 1962 es la fecha de publicación de *Tiempo de silencio*, novela con la que Martín Santos pretendía hacer cambiar de rumbo la ya por entonces anquilosada novela social mediante la introducción en España de toda una serie de técnicas narrativas aprendidas en los novelistas de habla inglesa, fundamentalmente Joyce.² Pues bien, es a lo largo de estos años

² Periodización de la novela de postguerra establecida por Ramón Buckley, *Problemas formales en la novela española contemporánea*, Península, Barcelona, 1973, pp. 9-15. Páginas recogidas en Francisco Rico, *Historia y Crítica de la Literatura Española. Época contemporánea: 1939-1980*, a cargo de Domingo Ynduráin, Crítica, Barcelona, pp. 410-415.

cuando entran en escena los escritores de la llamada *Generación del 50*.

La crítica literaria se refiere con este término al grupo de creadores que, nacidos entre 1920 y 1935, publican sus primeras obras en torno a 1950. Son jóvenes que comparten como experiencia vital determinante el hecho de haber sido testigos de la guerra durante su infancia o primera adolescencia y a grandes rasgos podemos decir que sus obras tienden al compromiso y se desarrollan dentro de los márgenes de la estética objetivista. La tendencia al compromiso moral surge, en primer lugar, como reacción a la literatura de sus predecesores, pero también como respuesta natural —casi instintiva— a la situación en torno.

El enfoque neorrealista que, como acabamos de apuntar, se insinúa ya en *La colmena*, aparece claramente consolidado hacia 1954 en las obras de autores como Jesús Fernández Santos (*Los bravos*), Ignacio Aldecoa (*El fulgor y la sangre*), Ana María Matute (*Pequeño teatro*) y Juan Goytisolo (*Juegos de manos*). Pero no es hasta 1956, año en el que Rafael Sánchez Ferlosio se alza con el Premio Nadal por su novela *El Jarama*, cuando queda consagrado definitivamente.

Dentro del amplio grupo de narradores del medio siglo la crítica conviene en distinguir dos tendencias claramente diferenciadas: la de los *neorrealistas* y la de los *escritores sociales*. *Neorrealistas* serían Jesús Fernández Santos, Ignacio Aldecoa, Rafael Sánchez Ferlosio y la propia Martín Gaité; mientras que autores como Juan Goytisolo o Juan Marsé formarían parte de la promoción de los escritores del llamado *realismo social*. Ambos grupos “coinciden en la presentación y descripción objetiva de unas realidades sociales obligadamente marginadas o apenas aludidas en la narrativa de la inmediata posguerra”³, si bien difieren en cuanto a enfoque y tratamiento. A la inexistencia de presupuestos políticos explícitos que informen la obra de los primeros se opone la obediencia a una determinada poética (la del realismo socialista) por parte de los segundos. Por otra parte, la preocupación por las técnicas de expresión y los valores estéticos de la obra es clara en los *neorrealistas*; en los *novelistas sociales*, sin embargo, se supedita a la función política.

A pesar de las limitaciones de todo tipo, impuestas por el momento histórico, lo cierto es que hubo revistas —*Ínsula*, *Acento cultural*, *Revista Española*, *Laye*, *La Hora*— en las que estos jóvenes escritores pudieron dar a conocer sus obras. Nos interesa aquí destacar especialmente la labor llevada a cabo por *Revista Española. Publicación bimestral de creación y crítica*, fundada por Antonio Rodríguez Moñino⁴ y dirigida por Ignacio Aldecoa, Rafael Sánchez Ferlosio y Alfonso Sastre, que con sólo seis números desempeñó una importante labor de oposición y fue “el

³ Demetrio Estebáñez Calderón, *Diccionario de términos literarios*, Alianza, Madrid, 2001, p. 729.

⁴ Sobre Antonio Rodríguez Moñino ver Carmen Martín Gaité, *Esperando el porvenir*, Siruela, Madrid, 1994, pp. 38-39.

primer intento acometido después de la guerra de crear una revista literaria que no estuviera sometida a subvención oficial.”⁵ Contenía traducciones de autores como Truman Capote, Dylan Thomas, Fernando Namora o Cesare Zavattini y daba acogida a los autores noveles del momento: Rafael Sánchez Ferlosio, Jesús Fernández Santos, Josefina Rodríguez, Medardo Fraile, Juan Benet, Alfonso Sastre, Ignacio Aldecoa y la propia Martín Gaité, entre otros.

Tan vital para estos jóvenes escritores como *Revista Española* fueron las Semanas de Cine Neorrealista celebradas en el Instituto Italiano de Cultura de Madrid en junio de 1950 y marzo de 1953. La corriente cinematográfica neorrealista italiana se había iniciado en 1942 con la película *Obsesión*, de Luchino Visconti y tenía su correlato literario en las obras de autores como Cesare Pavese, Italo Calvino o Pier Paolo Pasolini. El neorrealismo surgía como movimiento de resistencia al régimen fascista y se nutría de la filosofía de Gramsci y Lukács tanto como de la teoría y práctica literaria de Bertolt Brecht. Las películas neorrealistas italianas subordinaban la trama a las escenas sueltas, presentaban imágenes límpidas y directas, hechas con la cámara en la calle y con actores no profesionales, y aspiraban a la recuperación de la objetividad. De la influencia que estas películas tuvieron sobre los jóvenes narradores se hace eco nuestra autora: “El impacto del neorrealismo italiano fue decisivo. Introdujo en nuestro país el gusto por las historias antiheroicas...”⁶ y proporcionó el medio de expresión que todos andaban buscando: “(...) el nuevo cine no sólo estaba proponiendo una denuncia y levantando un testimonio, sino sugiriendo a quienes buscábamos un cauce de expresión distinto para escapar de la mentira otro punto de vista. La cámara de cine se limitaba a enfocar las escenas desde el ángulo más idóneo, captarlas y mostrarlas, sin hacer comentarios ni meterse en juicios de valor.”⁷

Todos estos acontecimientos tenían lugar en los años cincuenta; Martín Gaité publicaba, dentro de la estética neorrealista, su primera novela, *Entre visillos*, pero para finales de la década los jóvenes narradores sentían ya la necesidad de un cambio de rumbo. Es en ese momento cuando la autora salmantina da a la imprenta *Ritmo lento*, obra que se aparta de forma visible ya desde su primera página, como veremos en el apartado siguiente, de algunos de los presupuestos de la novela social.

3. RITMO LENTO⁸

3.1. Recepción de *Ritmo lento*

Ya hemos señalado que *Ritmo lento* no tuvo una acogida particularmente

⁵ *Ibíd.*, p. 42.

⁶ *Ibíd.*, p. 54.

⁷ *Ibíd.*, pp. 55-56.

⁸ Para el argumento de *Ritmo lento* véase el Apéndice II.

entusiasta ni por parte del público ni de la crítica. Más bien desconcertó. No seguía la línea iniciada por su autora en *Entre visillos*, pero tampoco parecía fácilmente clasificable. De modo que, ante el cambio de rumbo que para las letras hispánicas proponía *La ciudad y los perros*, la novela ganadora del Premio Biblioteca Breve 1962, *Ritmo lento* quedó sepultada en el olvido. Curiosamente, la novela de Martín Gaité apareció publicada por primera vez en la Colección Formentor, de la editorial Seix Barral, al igual que *Tiempo de silencio*. La colección Formentor se había creado con el objeto de acoger muchos de los títulos que, producidos por los autores sociales, se consideraban como “material histórico necesario pero visto con alguna desconfianza.”⁹

A pesar de haber iniciado *Tiempo de silencio* y *Ritmo lento* su andadura de manera semejante, muy distinta fue, sin embargo, su fortuna. La obra de Vargas Llosa “iniciaba —como ha señalado la propia autora— la ascendente y fulminante curva del boom hispanoamericano.”¹⁰ *Tiempo de silencio*, por otra parte, no llamó la atención de los críticos de forma inmediata. Con todo, fue traducida y publicada en el extranjero bastante tempranamente, hecho que contribuyó a su lanzamiento. De ello da cuenta Janet Díaz: “Spanish critics generally paid little attention to [*Tiempo de silencio*] when it appeared, although some intellectuals and professional writers appreciated its significance. Published in France and Holland in 1964, it was an immediate success and met excellent critical reception.”¹¹

Ante *Ritmo lento* reaccionaron, no obstante, algunos estudiosos con comentarios bastante positivos. Así, por ejemplo, Florencio Martínez Ruiz¹² sostiene que el problema no radica en que la obra no fuera bien acogida por los críticos, sino en que “no acertaron en darle toda la perspectiva”. Y señala cómo Gonzalo Sobejano había destacado el importante papel desempeñado por nuestra autora en la evolución de la novela social. Perdía de vista, sin embargo, el reconocido crítico su importancia dentro del contexto europeo: “Aparte de sus valores intrínsecos, puramente existenciales y como soporte de los valores sociales,

⁹ Jordi Gracia, *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo (1940-1962)*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1996, p. 156.

¹⁰ Carmen Martín Gaité, *Ritmo lento*, Destino, Barcelona, 1996, p. 7 (Apéndice I). Las citas hechas directamente de la novela aparecerán a partir de ahora entre paréntesis, sin nota a pie de página. Recientemente ha aparecido una nueva edición de *Ritmo lento* (Destino, Barcelona, 2007). Sin embargo, no parece presentar cambios ni en cuanto al texto ni en cuanto a la introducción con respecto a la manejada para la realización de este trabajo.

¹¹ Citado por Joan Lipman Brown en “*Tiempo de silencio* and *Ritmo lento*: Pioneers of the New Social Novel in Spain”, *Hispanic Review*, 50, 1982, p. 73.

¹² Florencio Martínez Ruiz, “El despegue del realismo, vía Carmen Martín Gaité”, *La Estafeta Literaria*, 579, 1 de enero de 1976 (no figura número de página). Las tres citas que aparecen en este párrafo han sido extraídas del mencionado artículo.

sobre lo que Carmen Martín Gaité aporta datos irreversibles, esta gran novela encarnaba la versión española de la filosofía del tiempo”. Por otro lado, la crítica del momento, pese a detectar el sociologismo de la novela, no percibió que “*Ritmo lento* suponía una fulgurante reactivación de nuestros modos novelísticos en cuanto germinaba en tres niveles: las relaciones afectivas de los personajes (...); los problemas de convivencia social (...) y la peripecia vital del hombre (...)”

Unos años después, Ignacio Soldevila, al pasar revista a la obra de la salmantina, achaca los “desvíos” de la crítica al carácter “heterodoxo” de sus textos:

CARMEN MARTÍN GAITE (Salamanca, 1925) realiza desde 1954 una constante tarea creadora cuya importancia en la narrativa española sólo recientemente ha consagrado el premio de la Crítica acordado a *El cuarto de atrás* (1978). No obstante, al revisar su historia literaria *se percata el crítico* de que el Premio Nadal coronó su primera novela en 1958, que el premio Café Gijón se le concedió por *El balneario*, en 1954, que *Ritmo lento* fue finalista del Biblioteca Breve de 1962. Sólo queda preguntarse si, en efecto, la espaciada producción de Martín Gaité ha podido ser la causa del *desvío* en un país en el que sólo los escritores torrenciales son capaces de poner una definitiva pica. Pero creemos que la razón más plausible es otra: la naturaleza de los textos producidos por la novelista desde sus comienzos, y que en los años cincuenta *se salían del carril previsto* para los jóvenes agrupados en torno a *Revista Española* por el lugar común de su praxis social. Aún más que en el caso de Aldecoa, *Martín Gaité ha sido marginada por el equívoco*, que alejaba de su lectura a los impertérritos frente al “realismo social” y desilusionaba a los incondicionales, doblemente sorprendidos de que *Entre visillos* no siguiera en absoluto al prototipo ideal del “objetivismo” que se había querido hacer con *El Jarama*, siendo como era la esposa de Sánchez Ferlosio: demasiadas contradicciones para una sociedad como aquélla. Ni *El Jarama* ni el *Alfanhú* han dejado la menor huella en la novelística de Martín Gaité, y la particular acuidad en su búsqueda de la exactitud y la precisión en el uso del lenguaje, que podría considerarse común a ambos, es más propia y va más lejos en la autora de *Retahílas* que en Sánchez Ferlosio.¹³

Pese a comentarios tan elogiosos como los anteriormente citados, no es hasta la década de los ochenta cuando se aborda el estudio de *Ritmo lento* de forma monográfica. Curiosamente, será una mujer, Joan Lipman Brown¹⁴, quien por

¹³ Ignacio Soldevila, *La novela desde 1936*, Alhambra, Madrid, 1980, pp. 239-240. El subrayado es nuestro.

¹⁴ Joan Lipman Brown, op. cit., pp. 61-73.

primera vez se detenga a comparar *Ritmo lento* y *Tiempo de silencio*. Entre las razones por las que la novela de Martín Gaité quedó marginada Lipman Brown aduce no sólo la coincidencia en fecha de publicación con la obra de Vargas Llosa y la de Martín Santos —“accident of fortune” o “unfortunate timing” son las expresiones con las que la autora se refiere a este hecho—, sino también la manera como se escriben las historias de la literatura: un breve lapso de tiempo separa la publicación de la obra de los comentarios críticos correspondientes, por lo que “judgements and classifications formulated and published soon after each work appears are somehow transformed into canonical paradigms by which an entire corpus is evaluated.”¹⁵ Con ello, además de cuestionar el canon, invita a los lectores (“trained readers”) a romper con los juicios emitidos por la crítica “if common sense suggests, and scholarship confirms, the urgency of their argument.”¹⁶

Ya en los años noventa, Guerrero Solier¹⁷ considera que la marginalidad de *Ritmo lento* no es sino un ejemplo más del escaso interés que la novela femenina de postguerra ha despertado entre la crítica especializada, aun cuando la obra de Martín Gaité constituía un paso adelante con respecto a la labor llevada a cabo por sus compañeras: “La novela, que supone un distanciamiento considerable de las técnicas objetivistas presentes en la escrita anteriormente por la misma autora, *Entre visillos* (Premio Nadal 1957), surge, además cuando miembros de las promociones femeninas de postguerra siguen ancladas en los métodos realistas de los años cincuenta.”¹⁸

Recientemente José Jurado Morales¹⁹ ha estudiado con profundidad toda una serie de factores de tipo extraliterario²⁰ que pudieron influir en la recepción de *Ritmo lento* para concluir que, a pesar de la importancia que pudieran tener, fue la naturaleza del texto mismo —su modernidad— la que constituyó el mayor obstáculo y la razón última de su marginación: “*Ritmo lento* desconcierta a los lectores acostumbrados a la literatura social, lo que unido a su relativa extensión, su dificultad de lectura y a sus continuas reflexiones que obliga [sic] al lector a

¹⁵ *Ibíd.*, p. 61.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 62.

¹⁷ Eloísa Guerrero Solier, “*Ritmo lento* y la renovación de la novela de los sesenta”, *Analecta Malacitana*, XIII, núm. 1, 1990, pp. 93-106.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 95.

¹⁹ José Jurado Morales, *La trayectoria narrativa de Carmen Martín Gaité (1925-2000)*, Gredos, Madrid, 2003.

²⁰ Entre ellos menciona el irreparable hueco producido en el mundo de la cultura española como consecuencia de la salida al exilio del 80% de su intelectualidad; la penuria sufrida por las editoriales (falta de papel para imprimir y maquinaria destrozada en la guerra), así como también el alto índice de analfabetismo, que en 1950 todavía alcanzaba al 17’3% de la población española. (*Ibíd.*, pp. 66-67.)

estar activo, desemboca en un casi fracaso comercial (...).”²¹ Y es que, efectivamente, *Ritmo lento* se edita en un momento en el que los títulos en boga son los publicados por los narradores sociales y en el que la radio, la televisión y la prensa a color se convierten en grandes competidores de la literatura en un país en el que en 1960 sólo un 17% de la población tiene título universitario.

MODERNIDAD DE *RITMO LENTO*

Los escasos estudios que se han ocupado de *Ritmo lento* durante los últimos años han considerado la obra bien como temprana manifestación de la novela estructural²², bien como pionera de la nueva novela social española²³. Hay quienes la sitúan dentro de la llamada novela psicoanalítica²⁴; otros, en cambio, prefieren leerla en clave feminista²⁵. Elegir, por ello, un título para este trabajo no ha resultado fácil, en especial por la complejidad que entraña clasificar *Ritmo lento* dentro de alguna de las categorías de las que tradicionalmente hace uso la Teoría de la Literatura para referirse a la novela. Sin embargo, ya en las primeras páginas la autora facilita al lector tres claves fundamentales para la interpretación de la obra, claves que no hemos de tomar a la ligera: la Nota a la tercera edición, el epígrafe y la Advertencia preliminar.

En la Nota a la tercera edición Martín Gaité sostiene que con su novela pretendía “volver a centrar el relato en el análisis psicológico de un personaje” (Apéndice I); el epígrafe (Apéndice III) nos advierte de los peligros de la racionalidad, al tiempo que establece una clara filiación, a través de la figura de Antonio Machado, entre el protagonista (los protagonistas) de la novela y los vencidos en la Guerra Civil; la Advertencia preliminar (Apéndice III), por su parte, supone una explícita ruptura con los presupuestos del realismo social vigente.

Por otra parte, parece indudable que uno de los ejes que vertebra *Ritmo lento* es la oposición individuo (libertad)-sociedad (convencionalismo). Sin embargo, este individuo no es un ser humano cualquiera, sino un personaje al que, por diversas razones, le cuesta aceptar el mundo en torno. La sociedad en la que debería ser capaz de integrarse tampoco es la más inofensiva de las imaginables: estamos en 1956; la guerra hace tan sólo una década y media que ha terminado; cuando comienza la novela, encontramos al padre de David solo y completamente

²¹ *Ibíd.*, p. 75.

²² Eloísa Guerrero Solier, *op. cit.*

²³ Joan Lipman Brown, *op. cit.*

²⁴ Carmen Alemany Bay, *La novelística de Carmen Martín Gaité*, Ediciones de la Diputación de Salamanca, Salamanca, 1990.

²⁵ Mercedes Carbayo Abéngozar, “Significación social de las novelas de Carmen Martín Gaité en cuanto al desarrollo de la conciencia feminista en la España del siglo XX” en F. LÓPEZ CRIADO (Coord.), *Literatura y sociedad: el papel de la literatura en el siglo XX*, Servicio de Publicaciones de la Universidad, La Coruña, 2001, pp. 361-375.

destruido en una casa a punto de ser expropiada y a David, rota la relación con Lucía, su novia, recluido en un sanatorio psiquiátrico. Sea cual fuere, pues, el marbete con el que nos decidamos a “rotular” *Ritmo lento*, habremos de describir, siquiera someramente, el psicologismo que informa su trama. La compleja estructura novelesca elegida por nuestra autora no es sino una manera —muy eficaz, por cierto— de transmitir la particular psicología de David Fuente.

PSICOLOGISMO

Resulta imposible adentrarse en el personaje de David Fuente sin hablar del de su padre, ya que su influencia en el muchacho es tan grande que podría decirse que David es, en cierto modo, una prolongación suya²⁶. El Doctor Fuente es un hombre de ideas liberales que ha tenido problemas con el Régimen y que decide, al igual que el padre de la autora misma, educar a sus hijos en casa. Los valores que trata de transmitirles —racionalidad, sentido crítico, libertad e independencia— son interiorizados de manera muy intensa por David, quien desarrolla desde muy temprano el deseo de aprehenderlo todo perfectamente, deseo siempre avivado por su padre. Esto, unido a una especial predisposición de su carácter, hace que, contrariamente a Aurora, su hermana, David vaya convirtiéndose poco a poco en un ser al que le es muy difícil tratar con otras personas. Los primeros síntomas claros de la inadaptación de David se producen cuando el protagonista empieza a frecuentar el Instituto y comprueba que a sus profesores les es completamente indiferente que los alumnos comprendan o no sus explicaciones²⁷. Constata, asimismo, que sus compañeros tienen muchas menos dudas que él con respecto a todo, ya que se limitan a memorizar sus apuntes para, así, sacar buenas notas. Este carácter profundamente reflexivo de David, cuya escrupulosidad le inhabilita para la acción, está ya esbozado en la cita que precede a la novela (Apéndice III, Epígrafe) y es el que determina su ritmo, que no puede ser sino lento.

Ritmo lento se publica —recordémoslo— en 1963, es decir, cuatro años después del Plan de Estabilización, fecha que los historiadores convienen en señalar como determinante, por tratarse del momento en el que se inicia el llamado *desarrollismo*. A partir de los años sesenta España empieza a abrirse tímidamente al exterior, hecho que traerá consigo cambios sustanciales en la manera de vivir y pensar de los españoles. *Ritmo lento* se hace eco de este

²⁶ Ignacio Soldevila, op. cit., p. 242.

²⁷ Joan Lipman Brown (op. cit.) ha señalado cómo el análisis que Martín Gaité hace de la sociedad española de postguerra en *Ritmo lento* no se limita al mundo de la educación, sino que abarca también el del trabajo y la salud. Para ello la autora “expone” a David al medio a través de tres instituciones diferentes: el Instituto que frecuenta en su adolescencia; el banco en el que trabaja, recomendado por su cuñado, durante un tiempo; el sanatorio psiquiátrico en el que lo encontramos recluido al iniciarse la novela.

incipiente proceso de transformación y, así, el joven David Fuente se queja, en no pocas ocasiones, de la prisa²⁸ que tiene todo el mundo y de lo difícil que por ello resulta profundizar en las relaciones con los demás. (Ver p. 168.)

El tema de la prisa, de la falta de sosiego, está, por otro lado, íntimamente relacionado con el de la interlocución, sobre el que Martín Gaité empezaba ya a reflexionar por aquel entonces y que, años después, alcanzaría su expresión teórica más acabada en la serie de artículos recogida en el ensayo titulado *La búsqueda de interlocutor* (1973)²⁹. Según la autora, la necesidad de comunicación es, se acepte o no, una de las pulsiones básicas del ser humano que “nunca, aun cuando se reniegue agresivamente de ella, deja de condicionar, como último móvil, nuestros actos y nuestras omisiones.”³⁰ Su imposibilidad constituye, por otro lado, la base de la mayor parte de los conflictos. De ahí la importancia de encontrar el interlocutor adecuado, aquel que escucha sin prisa, mira a la persona que tiene enfrente como a un ser en blanco, refleja su imagen de manera inédita y acepta sus palabras sin interpretaciones previas.

Pues bien, estas ideas que hemos esbozado aquí de manera un tanto apresurada son las que Martín Gaité pone en boca de David Fuente padre en el primer capítulo de *Ritmo lento*, el prólogo. Y ello, como es obvio, no de manera casual, sino totalmente deliberada, puesto que responde al deseo de la autora de “enmarcar” adecuadamente la narración (Ver pp. 20-21 de la novela.)

Esta filosofía de la interlocución la heredará David Fuente hijo y acabará siendo una de las causas de su inadaptación, de su fracaso vital y reclusión en Villa Julia. Así, hay quienes han leído las novelas de Martín Gaité a la luz de estas teorías y han concluido que sin bien *Entre visillos* y *Ritmo lento* ejemplificarían, aunque por razones diversas, el fracaso de los personajes en la búsqueda de interlocutor, con *Retahílas*, tercera novela de la autora, esa búsqueda

²⁸ Unos meses después de su llegada a Madrid, en mayo de 1949, Martín Gaité publicaba en el número 27 de *La Hora* un pequeño artículo titulado “Vuestra prisa”. En él evocaba con nostalgia su ciudad, Salamanca, comparaba su ritmo al de la capital recién descubierta e invitaba a los lectores a hablar, escuchar y mirar las cosas pausadamente. Escrito en un estilo en el que todavía no reconocemos a la autora, en este breve artículo se perfilan ya, no obstante, algunas de las ideas que, con el pasar de los años, se convertirán en claves en la novelística de nuestra autora. Entre ellas figura la preocupación por el tiempo y, más concretamente, el deseo de verlo pasar, de prestarle atención, de “degustarlo” tranquilamente, como se hacía en aquel entonces en Salamanca. (Carmen Martín Gaité, “Vuestra prisa”, recogido en Jordi GRACIA, *Crónica de una deserción. Ideología y literatura en la prensa universitaria del franquismo (1940-1960) (Antología)*, PPU, Barcelona, 1994, pp. 255-257.)

²⁹ La edición que hemos manejado es la de Anagrama, Barcelona, 2000. El libro incluye un artículo titulado precisamente “Recetas contra la prisa”, pp. 80-84.

³⁰ *Ibidem*, p. 7.

empezaría ya a dar frutos.³¹ En cualquier caso, la imposibilidad de encontrar el interlocutor adecuado frustra la búsqueda de la verdad y pone de manifiesto la hipocresía de la sociedad española de postguerra. La tendencia al aislamiento y la soledad de David y, en consecuencia, su inadaptación no hacen sino intensificarse con el paso de los años. David es, en efecto, un inconformista que choca una y otra vez contra el mundo. (Véanse las pp. 210 a 212 de la novela).

La modernidad de la obra radicaba, pues, en su psicologismo, psicologismo que en el contexto de la época resultaba difícil de aceptar.

ESTRUCTURA

Novedosa era también y de una gran complejidad la estructura³² elegida por Martín Gaité para transmitir al lector la historia de David Fuente. Compuesta de prólogo, once capítulos centrales y epílogo, en la novela se pueden rastrear al menos tres niveles narrativos: extradiegético (relato en tercera persona: prólogo y epílogo), intradieгético (relato en primera persona —el de David—: capítulos centrales) y metadieгético, compuesto por un material muy heterogéneo, como, por ejemplo, el poema de Vallejo que aparece en el prólogo (p. 24); un fragmento de la carta de Lucía (p. 33); la carta de Magdalena (pp. 241-242), etc. El narrador heterodieгético vendría a proporcionar el marco de la narración (presentación y desenlace de la historia) y conferiría verosimilitud a lo narrado por David en primera persona (narrador intradieгético).

En cuanto al epílogo, suprimido por la autora en la edición de 1969, la crítica se divide a la hora de valorar su pertinencia. Así, por ejemplo, Martínez Ruiz aplaude su supresión, ya que “*Ritmo lento* recupera así su máxima lucidez, al desprenderse de una anécdota con demasiado vértigo, y alcanza su verdadera dimensión metahistórica.”³³ Para Soldevila “el suicidio del padre es confesión de culpa y autocastigo cuando acaba por comprender la tragedia. Y la “lanzada a moro muerto” de David, seguida de la confesión de asesinato, no es locura, como creen sus allegados, sino involuntaria muestra de haber comprendido al fin el sentido de la atadura con el padre.”³⁴ Lipman Brown, por su parte, interpreta que es David quien se siente culpable por la muerte de su padre: “He begins knifing

³¹ Katherleen M. Glenn, “Hilos, ataduras y ruinas en la novelística de Carmen Martín Gaité” en Janet W. Pérez (Ed.), *Novelistas femeninas de la postguerra española*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1983, pp. 33-45.

³² La estructura narrativa de *Ritmo lento*, así como también el orden temporal de los acontecimientos narrados por David han sido profundamente estudiados por José JURADO MORALES, op. cit., pp. 113-123.

³³ Florencio MARTÍNEZ RUIZ, op. cit., sin número de página.

³⁴ Ignacio SOLDEVILA, op. cit., p. 242.

the corpse savagely, because he somehow feels that he has caused his father to take his own life.”³⁵ Mainer considera muy significativo que desapareciera en la edición de 1969 y reapareciera en la de 1975 y sostiene que “puede que estéticamente ese final sea un error por exceso de truculencia. Moralmente, es una oscura venganza que Martín Gaité se toma sobre la más patética y extrema de sus obsesiones novelescas.”³⁶ Por último, Jurado Morales lo analiza desde un punto de vista formal y sostiene que se trata de un “broche perfecto para cerrar la historia. La frialdad, el distanciamiento y la objetividad periodísticas de este relato frente a los otros ponen fin a la vida del padre, abre un nuevo periodo de enclaustramiento para David y cierra unas memorias escritas desde la primera persona”.³⁷

A nosotros nos parece, sin embargo, que este epílogo podría tener otra lectura más “subversiva” si cabe: el individuo inadaptado prefiere aniquilarse en la autodestrucción (David Fuente padre) o el enclaustramiento en un sanatorio psiquiátrico (David Fuente hijo) a renunciar a sus principios, que considera del todo incuestionables. Recordemos que David hijo se pregunta una y otra vez por la naturaleza de la “insania” y tiene serias dudas acerca de quiénes son los verdaderos “locos”: los de fuera o los de dentro. Con la agudeza crítica y la profundidad de sus comentarios es nuevamente José Carlos Mainer quien sugiere una interpretación que, a modo de corriente subterránea, informaría la obra. Aquélla en virtud de la que las páginas de *Ritmo lento* vendrían a ilustrar el sempiterno enfrentamiento entre dos Españas. En este caso, la “tradición liberal española con su ideal de libertad y racionalidad y su desdén por lo vulgar”, representada por David Fuente y su hijo (la autora misma —no hace falta decirlo— procede de esta España), por un lado; y aquella otra, la del “pragmatismo acomodaticio que precedió el decenio del desarrollismo”³⁸, que inauguraban personajes como Aurora (hermana de David) o Bernardo (amigo de la época del Instituto de nuestro personaje).

4. CONCLUSIÓN

Como hemos tratado de demostrar, muchas y de muy diversa índole son las razones por las que *Ritmo lento* quedó marginada en el momento de su publicación, pese a haber resultado Finalista del Premio Biblioteca Breve de la ya por entonces prestigiosa editorial Seix Barral. De carácter literario, no obstante, todas ellas, si

³⁵ Joan LIPMAN BROWN, op. cit., p. 66.

³⁶ José Carlos MAINER, “1963. *Ritmo lento*”, *De Postguerra (1951-1990)*, Crítica, Barcelona, 1994, p. 76.

³⁷ José JURADO MORALES, op. cit., p. 117.

³⁸ José Carlos MAINER, “Introducción” a la edición de *Ritmo lento* con la que hemos trabajado (Destino, Barcelona, 1996), p. LIII.

bien no directamente relacionadas con el contenido mismo de la obra.

Algo más de cuarenta años después de su publicación, recorrer, a través de las Historias de la Literatura, los escasos apuntes críticos que suscitó en el momento de su publicación o los estudios monográficos posteriores, el tortuoso camino seguido por *Ritmo lento* nos ilumina acerca de lo precipitadamente que en ocasiones se toman ciertas decisiones con respecto al valor de determinadas obras. La perspectiva histórica, así como también la trayectoria posterior de la autora confirman la poca atención que se le prestó a una novela cuyo objetivo era contribuir a la renovación del género. Resulta paradójico que una obra como *Ritmo lento*, que, entre muchas otras cosas, constituye una denuncia del apresuramiento y una vindicación del sosiego, fuera ella misma víctima de esa prisa que comenzaba a caracterizar el modo de vivir, pensar y hacer de los españoles de aquel tiempo. Ese mismo apresuramiento explica, sin duda, que el marcado psicologismo de la obra, así como también su novedosa estructura novelesca no sólo no se convirtieran en “reclamos” para el lector, sino más bien todo lo contrario.

Con todo, la peripecia vital de David Fuente, personaje en cierto modo anacrónico, informa al lector no sólo de su mundo interno, sino también del mundo en torno. Y es, en ese sentido, un *síntoma*. Porque, como ha dicho José Carlos Mainer: “Esta novela difícil y arriesgada es una de las más ambiciosas de la autora y nadie puede confundirla con un caprichoso relato sobre las excentricidades de un loco: en rigor, formuló una tácita pregunta que todavía nos conmueve sobre los límites del racionalismo, el valor de las ataduras convivenciales y la esperanza de un futuro distinto. Y en tal sentido dio un testimonio inolvidable de su tiempo histórico.”³⁹

APÉNDICE I

Nota a la tercera edición

Esta novela, que hasta la fecha ha sido muy poco leída y comentada, quedó finalista del premio Biblioteca Breve del año 1962. *La ciudad y los perros*, de Vargas Llosa, que resultó ganadora, iniciaba la ascendente y fulminante curva del *boom* hispanoamericano. Al año siguiente, por el otoño, hubo unos coloquios sobre realismo en el Hotel Suecia de Madrid y allí conocí a Martín Santos, a quien recordaba de las tertulias de Gambrinus de bastante tiempo atrás y que acababa de publicar su *Tiempo de silencio*. Mi novela le había gustado muchísimo (creo que

³⁹ *Ibíd.*, pp. LIV-LV. El subrayado es nuestro.

es la persona que más encendidamente me ha hablado nunca de ella) como a mí la suya, y, al calor de aquellos comentarios, dimos en llamarlas de broma *Ritmo de silencio* y *Tiempo lento*, porque él les atribuía ciertas afinidades y les auguraba una significación y una suerte paralelas, cosa en la que □como es patente□ se equivocó. Pero ahora, al cabo de los años, creo que en aquellas afinidades que creyó descubrir no andaba tan descaminado. Prescindiendo de todo juicio valorativo, nuestras novelas del año 62 supusieron las primeras reacciones contra el “realismo” imperante en la narrativa española de postguerra, dos intentos aislados por volver a centrar el relato en el análisis psicológico de un personaje, yo influida por Svevo, él por Joyce.

La primera edición de *Ritmo lento* (Seix y Barral, 1963) no sólo no se agotó sino que pasó absolutamente sin pena ni gloria.

El año 1969, la misma editorial probó fortuna con una reedición de bolsillo, que es la que se ha visto algo más, aunque poco, y en la cual, aconsejada por algunos amigos, decidí suprimir el epílogo.

La actual edición de Destino publica el texto completo que figuraba en la primera de hace doce años.

Madrid, abril de 1975

APÉNDICE II

Argumento de *Ritmo lento*

Ritmo lento aparece dividida en tres partes: prólogo, capítulos centrales y epílogo. En el prólogo la joven Lucía Solano visita al padre de quien fuera su novio, David Fuente, con el propósito de conocerlo, hablarle de sus difíciles relaciones con su hijo e informarle de su próxima boda con otro muchacho.

Los capítulos centrales consisten en el relato en primera persona de algunos de los acontecimientos de la vida del protagonista-narrador, David Fuente. El destinatario del escrito es Jaime Ferrer, psiquiatra de David y amigo personal de su padre. David escribe desde el sanatorio psiquiátrico en el que se halla recluido, Villa Julia, y, con la desordenada evocación de los hechos más relevantes de su vida y de los personajes que los protagonizaron, pretende explicar el proceso que ha provocado su internamiento. Los capítulos se centran en las relaciones de David con las personas que aparecen mencionadas en sus títulos y contienen, asimismo, no pocas disquisiciones acerca de la manera como opera la memoria en la selección de lo recordado y la dificultad de ponerlo por escrito ordenadamente.

En el epílogo un narrador en tercera persona informa al lector de la manera como David Fuente consigue trabajo en un banco, su comportamiento en él y el episodio que da lugar a su internamiento en Villa Julia. Esta sección incluye,

asimismo, la noticia de periódico en la que se informa del triste final del padre del protagonista (“Acribilla a cuchilladas el cadáver de su padre”, pp. 361-363).

APÉNDICE III

Epígrafe

Pensar es deambular de calle en calle, de calleja en callejón, hasta dar con un callejón sin salida.

MACHADO, *Juan de Mairena*

Advertencia preliminar

Esta novela no pretende imponerse como forzosamente verosímil.

□ Que sólo la crea el que lo tenga a bien.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Obras de Carmen Martín Gaité:

Agua pasada, Anagrama, Barcelona, 1993.

Esperando el porvenir, Siruela, Madrid, 1994.

La búsqueda de interlocutor, Anagrama, Barcelona, 2000.

Ritmo lento, Destino, Barcelona, 1996. Introducción de José Carlos Mainer (1996).

Ritmo lento, Destino, Barcelona, 2007. Introducción de José Carlos Mainer (1996).

“Vuestra prisa”, recogido en Jordi GRACIA, *Crónica de una deserción. Ideología y literatura en la prensa universitaria del franquismo (1940-1960) (Antología)*, PPU, Barcelona, 1994, pp. 255-257.

Obras que tratan de Carmen Martín Gaité:

Alemany Bay, Carmen, *La novelística de Carmen Martín Gaité*, Ediciones de la Diputación de Salamanca, Salamanca, 1990.

Carbayo Abéngozar, Mercedes, “Significación social de las novelas de Carmen Martín Gaité en cuanto al desarrollo de la conciencia feminista en la España del siglo XX” en F. López Criado (Coord.), *Literatura y sociedad: el papel de la literatura en el siglo XX*, Servicio de Publicaciones de la Universidad, La Coruña, 2001, pp. 361-375.

Glenn, Katherine M., “Hilos, ataduras y ruinas en la novelística de Carmen Martín Gaité” en Janet W. PÉREZ (Ed.), *Novelistas femeninas de la postguerra española*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1983, pp. 33-45.

Jurado Morales, José, *La trayectoria narrativa de Carmen Martín Gaité (1925-2000)*, Gredos, Madrid, 2003.

Obras que tratan de *Ritmo lento*:

Guerrero Solier, Eloísa, “*Ritmo lento* y la renovación de la novela de los sesenta”, *Analecta Malacitana*, XIII, núm. 1, 1990, pp. 93-106.

Lipman Brown, Joan, “*Tiempo de silencio* and *Ritmo lento*: Pioneers of the New Social Novel in Spain”, *Hispanic Review*, 50, 1982, pp. 61-73.

Mainer, José Carlos, “1963. *Ritmo lento*”, *De Postguerra (1951-1990)*, Crítica, Barcelona, 1994, pp. 73-76.

Mainer, José Carlos, “Introducción”, *Ritmo lento*, Destino, Barcelona, 1996, pp. VII-LX.

Martínez Ruiz, Florencio, “El despegue del realismo, vía Carmen Martín Gaité”, *La Estafeta Literaria*, 579, 1 de enero de 1976 (no figura número de página).

Obras de carácter general:

Buckley, Ramón, *Problemas formales en la novela española contemporánea*, Península, Barcelona, 1973, pp. 9-15. Páginas recogidas en Francisco RICO, *Historia y Crítica de la Literatura Española. Época contemporánea: 1939-1980*, a cargo de Domingo Ynduráin, Crítica, Barcelona, pp. 410-415.

Estebáñez Calderón, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*, Alianza, Madrid, 2001.

Gracia, Jordi, *Crónica de una deserción. Ideología y literatura en la prensa universitaria del franquismo (1940-1960) (Antología)*, PPU, Barcelona, 1994.

Gracia, Jordi, *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo (1940-1962)*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1996.

Soldevila, Ignacio, *La novela desde 1936*, Alhambra, Madrid, 1980.

COMPARACIÓN DE LA JACINTA DE GALDÓS Y LA MURASAKI NO UE DE *EL PRINCIPE GENJI*

Masae Kochiwa

masae_k@ic.nanzan-u.ac.jp

INTRODUCCIÓN

Fortunata y Jacinta, de Galdós, refleja la sociedad madrileña entre 1835 y 1875. Sus personajes se mueven en el ambiente urbano que los envuelve. Su paisaje es seco, duro, pero con mucho movimiento. *El Príncipe Genji*, una de las mejores obras de la literatura japonesa, fue escrita a finales del siglo X y principios del XI. Cuenta la vida en el palacio imperial y sus alrededores en los siglos IX o. X. En estas dos obras salen dos mujeres que sufren por no tener hijos y por la infidelidad de sus consortes. A pesar de la diferencia de época, geografía y culturas encontramos en ambas algo muy humano que sobrepasa sus fronteras. Veamos las dos figuras principales de *Fortunata y Jacinta* y de *El Príncipe Genji*, que son Jacinta y Murasaki, respectivamente. Los asuntos que trataremos serán: sociedad, religión, educación, caracteres de los personajes, sentimientos, talentos, familia, matrimonio y relaciones con mujeres. La novela japonesa tiene unos 400 personajes. El mundo galdosiano tiene una población incalculable, pero esta obra tiene menos personajes que otras y las dos mujeres principales aparecen exclusivamente en esta obra, cosa rara en las obras de Galdós.

FORTUNATA Y JACINTA

Juanito “era el hijo de don Baldomero, muy bien parecido y además simpático. (...) Vestía con elegancia y tenía tan buena educación.”¹ “Criáronle con regalos y exquisitos cuidados, pero sin mimos.”² En la universidad “Santa Cruz (Juanito) y Villalonga se ponían siempre en la grada alta, envueltos en sus capas (...) Allí pasaban el rato charlando por lo bajo, leyendo novelas”³. “Todas las noches del año (su madre) le obligaba a rezar el rosario con los dependientes de la casa; hasta que cumplió 25 años, nunca fue a paseo solo, sino en corporación con los susodichos dependientes.”⁴ Su madre le educó con exigencia. El chico guapo e instruido resulta ser un señorito de “irreflexión, mala educación, egoísmo, egolatría (...) y vagancia”.⁵ “Lo más gracioso era que él se las echaba de hombre ocupado. ¡Valiente truhán! Si no tenía absolutamente nada más que pasear y divertirse... Su padre había trabajado toda la vida (...) para asegurar la holgazanería dichosa

¹ *Fortunata y Jacinta* P.448

² idem. P.460

³ idem. P.447

⁴ idem. P.461

⁵ idem. P.445

del príncipe de la casa.”⁶ “Cuando se casó, hízole proposiciones don Baldomero para que tomase algunos miles y negociara con ellos ya jugando a Bolsa, y ya en otra especulación cualquiera. Aceptó el joven, mas no le satisfizo el ensayo, y renunció en absoluto a meterse en negocios, que traen muchas incertidumbres y desvelos. Don Baldomero no había podido sustraerse a esa preocupación tan española de que los padres trabajen para que los hijos descansen y gocen.”⁷ Pronto su madre descubrió un notable cambio en su hijo: la influencia de la clase baja en sus costumbres y en su lenguaje. La madre pensó en el porvenir de su hijo y le presentó el plan de casamiento con Jacinta, prima de Juanito. Barbarita creyó en su poder sobre su hijo, quien miraba a Jacinta como su hermana más que como su amiga. Juanito pensó que “era un verdadero caso de infabilidad”⁸ y lo aceptó.

Jacinta era “una chica de prendas excelentes, modestita, delicada, cariñosa y además muy bonita,”⁹ “en lenguaje corriente, una mujer mona.”¹⁰ Jacinta y Juanito se casaron en 1871. En el viaje de novios Jacinta quiso saber sobre el pasado de su marido y descubrió su enredo con Fortunata. Ella se lo dijo a su suegra también. Jacinta tenía “ciertas tenacidades de carácter.”¹¹ Juanito confesó lo que había hecho con Fortunata y que la había engañado porque “el pueblo es inocente”, pero el hombre se justificó a sí mismo con su elocuencia y se disculpó diciendo que todo venía de la sociedad. Bien dijo que “los señoritos son unos miserables: creen que el honor de las hijas del pueblo es cosa de juego”¹² y así dejó a Fortunata abandonada en medio de la calle.

Pasaron los años, pero no vinieron niños a Jacinta. En su ansia por tener un hijo, llegó a creer que el Pituso era hijo de Fortunata y de Juanito. El tío de Fortunata inventó su historia, y no solo Jacinta la creyó, sino incluso su suegra. Juanito contó la muerte de su hijo verdadero con Fortunata. Lo curioso fue que “lo que le atormentaba era que le quería más cuando él se ponía tan juicioso haciendo el bonitísimo papel de una persona que está en la sociedad para dar ejemplo de moderación y buen criterio.”¹³ En los días siguientes “Jacinta notó que su marido entraba en casa fatigado.”¹⁴ Pues Juanito tuvo la noción del mal trato con Fortunata y no pudo resistir su afán de verla. Por salir al frío contrajo pulmonía. Y aunque Jacinta se quedaba intrigada por los celos, su marido guardaba silencio.

Un día Juanito se encontró con Fortunata y le contó el episodio de “el Pituso”,

⁶ *Fortunata y Jacinta* P.518

⁷ *idem.* P.519

⁸ *idem.* P.479

⁹ *idem.* P.479

¹⁰ *idem.* P.480

¹¹ *idem.* P.480

¹² *idem.* P.494

¹³ *idem.* P.584

¹⁴ *idem.* P.589

hijo de Nicolasa. Fortunata le propuso que le ofreciera a Jacinta su hijo y que ella le cediera su marido. A estas alturas a Jacinta “no le quedaba duda de que su marido *entretendía* (...) a una mujer.”¹⁵ Los sentimientos de ella eran “por causa de los celos, (...) a punto estuvo de estallar y descubrirse, haciendo pedazos la máscara de tranquilidad que ante sus suegros se ponía. Porque lo peor de sus mortificaciones era tener que desempeñar el papel de mujer virtuosa, y verse obligada a contribuir con sus risitas a la felicidad de don Baldomero y de doña Bárbara.”¹⁶ Juanito reconoció su desvío con Fortunata y que quería calmar a su mujer con cariños. “Juanito tenía en el cuerpo el demonio malo de la variedad, cansábase de ser bueno y fiel y tornaba a dejarse mover de la fuerza centrífuga.”¹⁷ Se dedicaba al amor ilícito guardando la apariencia los dos: Fortunata en su matrimonio con Maxi Rubin y Juanito con su mujer, pero llegó un momento en que Juanito vio que Fortunata no aprendía y dijo: “Nació para hacer la felicidad de un apreciable albañil.”¹⁸ Y aquí tenemos que recordar lo que dice Galdós: “quien no pueda o no sepa dar a la Naturaleza lo que es de la Naturaleza y a la Historia lo que es de la Historia se calle (...) Naturaleza e Historia tienen sus leyes propias; quienes son incapaces de comprender su funcionamiento, son incapaces también de captar la realidad.”¹⁹ Con este razonamiento se pueden entender la locura de Maximiliano Rubín y la muerte del viejo Feijóo destruidos como consecuencia de su relación con Fortunata.

Un día tuvieron Jacinta y Fortunata el fatal encuentro. Pronto Jacinta recobró su dignidad, “pero la otra sintió (...) tremendo peso dentro de sí”²⁰ y huyó. Guillermina Pacheco (Santa Mujer) quería convencer a Fortunata, pero no pudo. No entendió y dijo de Jacinta: “Virtuosa, sí, (...) pero no le puede dar un heredero, yo, yo, se lo he dado y se lo puedo volver a dar.”²¹ Y así fue: se volvió a encontrar con Juanito y tuvo un hijo. Fortunata estaba orgullosa de tener “el único hijo de la casa.”²² Sin embargo se enteró del desvío de Juanito con Aurora Samaniego, su amiga traidora. A pesar de estar recién parida, Fortunata fue a dar una bofetada a la cómplice, lo que la llevó a la muerte.

Fortunata respetaba a Jacinta, la quería y deseaba parecerse a ella como “la mona del cielo” y dijo a Guillermina, “Dios me ha dado al *hijo de la casa*, no le guardo rencor a la otra... porque yo soy tanto como ella.”²³ En los últimos

¹⁵ *Fortunata y Jacinta* P.743

¹⁶ *idem.* P.P.742-3

¹⁷ *idem.* P.745

¹⁸ *idem.* P.754

¹⁹ *Historia de la literatura Española* P.175

²⁰ *Fortunata y Jacinta* P.818

²¹ *idem.* P.838

²² *idem.* P.937

²³ *Fortunata y Jacinta* P.954

momentos decidió dar su hijo a Jacinta. Le mandó dictar a Plácido su testamento para Jacinta; “el verdadero *Pituso* (diciendo) éste no es falso, es legítimo y natural,”²⁴ y firmó garabatos. Su última palabra antes de morir fue “soy ángel,”²⁵ es como el símbolo del deseo ardiente de parecerse a la legítima mujer de Juanito. Su marido Maxi y su amigo Ballester la llamaban “un ángel” al recordarla.

Juanito tuvo enredos con Fortunata y otras mujeres, pero siempre se confiaba al cariño de su esposa, en quien podía encontrar descanso. Sin embargo cuando Jacinta y su suegra recogieron al niño de Fortunata, la actitud de Jacinta cambió completamente. “Había faltado gravemente, ofendiendo a su mujer legítima, abandonando después a su cómplice, y haciendo a ésta digna de compasión y aun de simpatía, por una serie de hechos de que él era exclusivamente responsable. (...) Santa Cruz tratando de rehacer su destrozado amor propio, (...) afirma que el hijo era suyo y muy suyo (...) con propósito de quererle, como si hubiera nacido de su adorada y legítima esposa (...) apenas él pudo contestarle. (...) Ya *no era fácil que el habilidoso caballero triunfara de aquella alma tierna* (...) ante el desdén no disimulado, sino real y efectivo, que su mujer le mostraba, el pobre hombre padecía. (...) No ser nadie en la presencia de su mujer, *no encontrar allí aquel refugio* a que periódicamente estaba acostumbrado, le ponía de muchísimo talante.”²⁶ Dice Jacinta a Juanito, “Haz lo que quieres. Eres libre. (...) Tus trapisondas no me afectan nada.”²⁷

Jacinta era la esposa legítima ante la iglesia, que tenía mucha fuerza en esta situación; por tanto la sociedad la apoyaba, pero Juanito perdió la estima y el afecto de todos. En cuanto a Fortunata, era del pueblo, sin educación. “El pueblo (...) es sumamente ejecutivo y enemigo de trámites.”²⁸ Así creyó y siguió a Juanito a pesar de que la había dejado dos veces en la calle. Fortunata, para vivir, pasaba de un señor a otro. A Evaristo, la única persona que la cuidó atentamente y la ayudaba como padre, Fortunata le dijo, “Quiero ser honrada.”²⁹ Sin embargo ese deseo vacilaba según sus emociones, y ella medía las cosas por su instinto. Por fin dio a luz a su hijo y dijo, “Yo soy madre del único hijo de la casa.”³⁰

El Príncipe Genji es una obra de Murasaki Shikibu escrita a principios del siglo XI. Lo maravilloso es la observación de la naturaleza. La autora tiene un conocimiento muy agudo de las relaciones humanas, los sentimientos que se

²⁴ idem. P.970

²⁵ idem. P.973

²⁶ idem. P.976

²⁷ idem. P.977

²⁸ idem. P.485

²⁹ idem. P.765

³⁰ *Fortunata y Jacinta* P.937

conjugan con la naturaleza, los movimientos, colores de la vestimenta e inciensos. Pero en el fondo la autora busca el sentido de la vida. Si consideramos los caracteres de cada personaje, cada uno tiene influencia de sus antepasados. Los personajes de *El Príncipe Genji* son del siglo IX o del X, seguramente de la época del emperador Daigo, un siglo antes de la época de la autora.

Primero veremos la personalidad de Genji y después las relaciones con sus mujeres. Genji fue el segundo hijo del emperador Kiritsubo (*Kiri*) y su mujer (*kooi*: tercera categoría de mujer: no emperatriz), a la que quería apasionadamente, lo cual no estaba permitido a un emperador, que debía repartir el amor entre sus mujeres. La mujer murió cuando Genji tenía 3 años. Kiri no se consoló hasta que encontrar a mujer una parecida, Fuji. Genji, al crecer, empezó a querer a Fuji como mujer, más que como su madrastra. Kiri llamó a este hijo Genji y lo alejó de la familia imperial, aunque en cambio, le dio una educación suprema. Genji empezó a estudiar a los 7 años.

Primero se enamoró de su madrastra, Fuji, a la que embarazó. La quería mucho porque decían que se parecía mucho a su madre. El secreto quedó entre los dos, pero Fuji era una mujer fuerte y sabía proteger a su hijo con responsabilidad.

Veamos las cualidades de Genji. Era encantador, guapísimo, inteligente, político y artista. Tenía un defecto, querer a las mujeres prohibidas. “Tiene una belleza celeste que llama la atención.”³¹ “Otro rasgo de su carácter es portarse con un corazón decidido”³² es decir amar a Fuji, que era parecida a su madre, aunque era un amor prohibido. En esta época el matrimonio se realizaba en casa de la mujer, a la que el hombre visitaba por la noche. Así la familia de la mujer tenía que mantener a sus hijos. Si el hombre creía que la familia no podía mantenerlo, podía dejar de visitarla. Según la ley el hombre podía tener una mujer legítima pero también otras amantes. Por tanto había categorías: la mujer legítima y las amantes, entre éstas en el caso de la nobleza había diferencias: las de la nobleza y las sirvientas, a éstas últimas no se las consideraba como mujeres ni amantes.

Las mujeres nobles no podían dejar ver su cara a los hombres; para ellos era afortunado ver el perfil de la mujer o tener la suerte de que el viento levantara una cortina, pero dejarse ver por un hombre se consideraba una falta para la mujer. Genji no quería que su hijo Yugiri viera a su mujer, Murasaki, “Las mujeres, incluso a los más íntimos, no solían dejarse ver directamente de cara a cara a los hombres, porque era la época en que creían en la magia de la mirada.”³³

Ahora veremos cómo veía Genji a las mujeres. Decía: “la mujer debería ser

³¹ *Genji t.13 P.101

³² * idem. t.14 P.107

³³ * Genji t.9 P.187

suave y podría dejarse atraer por un hombre algo descuidado, y además quisiera que fuera discreta y obediente. Esta clase de mujer me gusta y me gustaría educarla como yo quisiera y si esto ocurriera la tomaría como esposa, entonces no podría dejarla porque me sentiría incapaz de separarme de ella.”³⁴ Algo de esto tenía Murasaki pues sin ninguna duda la educó como él quería desde los 10 años.

El drama de Genji no era solo con las mujeres sino que también se extendía a la política y la cultura. Como centro de cultura tenía el castillo de Nijyo, pero al quedar éste pequeño, construyó el de Rokujyo a los 35 años. Allí tenía cuatro mujeres principales y cada una poseía un jardín en el que tenía que cuidar las flores propias de una estación y también cultivar la literatura y la música. El concierto de estas mujeres con distintos instrumentos fue insuperable.

Con esta consideración veremos la figura de Murasaki y algunas mujeres más, especialmente Akashi, que dio a luz una princesa que se casaría después con el emperador Kinjyo.

Murasaki: Genji vio a Murasaki en Kitayama aún siendo niña. Era sobrina de Fuji a quien se parecía bastante. Genji casi la raptó y educó. Al principio Murasaki “jugaba a las casitas”³⁵ con él y su inteligencia se iba despertando hacia la literatura, la música, y hacia todas las cosas. Llegó a ser una de las mejores calígrafas.³⁶ De repente su “buen padre” forzó el cazamiento con ella. Con solo 14 años Murasaki se convirtió en esposa y, asustada por el cambio, se sintió enfadada con Genji durante un tiempo. En el momento de su destierro, Genji, quiso llevarla consigo, pero ella se resistió por delicadeza. “Los servidores observaban el amor fuerte de Genji a Murasaki.”³⁷ Genji tenía toda la confianza en ella y antes de ir a Suma le dejó la administración de Nijyo. Pero al retorno a la capital, “Genji se arrepintió de dejar a Murasaki sola tantos años, siendo una persona a la que no se cansaba de ver.”³⁸ Sin embargo, Genji tenía que confesar el enlace con Akashi y la cercanía del nacimiento de su hija, y le dijo a Murasaki: “en un lugar inesperado ha nacido una niña y donde yo quiero no hay síntoma de tener hijo, pero no se enfade. Ella dijo, ruborizándose: ‘Siempre habla de celos y a mí no me gusta odiar a una persona’(…) y ella se molestó, entonces Genji se rió y dijo: ‘¿quién le ha enseñado celos?’; ella pareció que estaba molesta. ‘Con malos pensamientos guarda rencores, eso me pone triste’ y se quedó lloroso Genji.”³⁹ “Genji habló de Akashi, dijo que le llamaba la atención su personalidad y todo lo suyo. Entonces Murasaki recordó el incansable amor y las cartas que se escribían, entendió que

³⁴ *idem. t.12 P.25

³⁵ *idem. t.13 P.150

³⁶ cf. * t.5 P.199

³⁷ idem. t.11 P.68

³⁸ idem. t.11 P.166

³⁹ Genji t.24 P.P.74, 76

todo para él era como un consuelo y dejó de sentir celos. (...) Cuando Genji habló de Akashi, Murasaki vio que se sentía atraído por ella y volvió a sentirse triste, pero él aunque fue el consuelo de un momento estaba dividido su corazón y se turbó y ella dijo ‘yo soy yo’ dándole la espalda; se puso triste y se dijo a sí misma, antes nos queríamos y suspiró.”⁴⁰ Sin embargo esta Murasaki tan celosa, a los ojos de Genji aumentaba su encanto.”⁴¹ Aquí surgió cierta discordia entre los dos. Genji recomendó a Murasaki “que no comparara a una persona que tenía categoría muy distinta y tuviera una posición noble.”⁴² Genji había educado a Murasaki para que “aun sufriendo, no mostrará los celos.”⁴³ Todo esto ocurría cuando Murasaki tenía unos 20 años. Cuando Genji fue desterrado, sus servidores podían haberse despedido de Nijyo, pero nadie se movió de allí porque les encantaban los tratos de Murasaki. Genji mismo estaba orgulloso de cómo la había educado.⁴⁴ Otras características destacadas de Murasaki eran “la nobleza” y “una actitud suave, pero con su inteligencia cambiaba las actitudes de las personas con quienes estaba.”⁴⁵ “Además de ser noble es tan perfecta que nos intimida su belleza equilibrada, moderna y elegante, en pleno florecimiento. (...) Genji pensaba ‘¿cómo ha nacido tan hermosa?’”⁴⁶ “Tiene un corazón maravilloso. Da mucha importancia a sí misma y a la gente, por eso tiene gran poder en el castillo de Rokujo, donde viven tantas mujeres; así lo piensan Genji y su hijo.”⁴⁷

Cuando Genji tenía 36 años y Murasaki 28, Yugiri pudo ver a la pareja y se quedó atónito ante su belleza, especialmente la de Murasaki; comprendió por qué su padre no le dejaba acercarse.

Creía Murasaki que ya habían terminado los desvíos de Genji, pero de pronto salió para la casa de Asagao. Murasaki notó su inquietud. Quedó llorosa, con el pelo desordenado y muy húmedo, símbolo del corazón inquieto. Y Genji ordenó su pelo. El cuadro de los dos era como una pintura.⁴⁸ Como este caso había bastantes, pero lo que más afectó a Murasaki fue el casamiento de Genji con Miya, hija del emperador Syujyaku, hermano de Genji. Su padre se preocupaba tanto de su hija que Genji no podía contradecirle. Miya ganó el puesto de mujer legítima, puesto que el casamiento de Murasaki no fue regular ni su categoría superaba a la de Miya. Murasaki ayudó a Genji a preparar la boda. Los servidores de Murasaki apoyaban a su ama. A la tercera noche de la boda, Genji pidió permiso a Murasaki

⁴⁰ idem. P.P.76, 80

⁴¹ * idem. t.24 P.81

⁴² idem. t.20 P.194

⁴³ 紫式部のメッセージ P.146

⁴⁴ cf. Genji t.10 P.128

⁴⁵ * idem. t.12 P.191

⁴⁶ idem. t.14, P.32

⁴⁷ * idem. P.159

⁴⁸ cf. Genji t.33, P.P.180-183

para ir al dormitorio de Miya, lo que era natural, no era necesario pedir permiso. Murasaki se incomodó. Genji ya no sabía qué hacer y llegó al lado de Murasaki y se puso mimoso. Ella se dedicó a escribir cantos para conocerse a sí misma. Desde entonces Murasaki se sintió en conflicto consigo misma. Genji se dio cuenta. En el corazón de Genji siempre estaba Fuji, la tía de Murasaki. Murasaki no sabía de las relaciones de Genji y Fuji. Y Murasaki se desentendió de él y dijo, “¿Quién soy yo ante Genji?”⁴⁹ Volvió pronto Genji del dormitorio, pero los servidores fingieron estar dormidos para no perdonar a su amo.

Murasaki era estéril, pero disfrutaba a su ahijada y a su nieto. Genji pensaba que ella siempre lo querría y volvía a las andadas, haciéndola sufrir. Por el sistema de matrimonio de entonces, Murasaki tenía que aceptarlo y organizar el castillo con su espléndida inteligencia, pero sufría, y cuando llegó Miya quiso retirarse del mundo; Genji no lo consintió, porque no podía pensar la vida sin ella. Algunos críticos dicen que Genji no podía entrar en el corazón de Murasaki. Según Akiyama, “Genji se arrepentía de no haber dejado a Murasaki en una vida retirada, (...) y aunque se querían mucho y parecían una pareja ideal, Murasaki solo pudo salir de su lucha interior pretendiendo no amar ya a Genji.”⁵⁰ Y también en *El mensaje de Shikibu* dice: “el hombre y la mujer se desentienden completamente. El interior de los dos está alejado. Esto lo describe muy bien Shikibu.”⁵¹ Consideramos las mujeres de Genji y veamos la opinión del filósofo Watsuji: “Los hombres de entonces no intentaban mejorarse en el amor ni en la política. Para la mujer el amor fue su vida, por eso la mujer superaba al hombre en ese sentido, pero no podía criticar al hombre de esa altura, por tanto la mujer buscaba algo donde no podía encontrarlo y así se quedaba ansiosa. Este fondo forma el sentimiento de lástima o de algo que no se lograba plenamente y se quedaba con sed y ansia,”⁵² en una palabra: “*aware*” en japonés.

Veamos las relaciones entre Murasaki y Akashi en el apartado de Akashi.

Con la buena preparación de Murasaki se celebraron por todo lo alto los 40 años de Genji. Después Murasaki quiso retirarse del mundo, pero Genji no la dejó. Y solo por la insistencia fuerte, le dejaba tomar una forma en un modo secular. Murasaki quería prepararse para el otro mundo y dejó su testamento a favor de su nieto querido, Nioi, que quería a la abuela como ninguno.

Cuando Genji organizó a los 47 años un concierto de mujeres en casa, a Murasaki le tocó el instrumento más difícil, pero logró entonar el concierto entero. Esa misma noche cayó enferma. No había modo de curarla. La llevaron al castillo

⁴⁹ idem. t.14, P.242

⁵⁰ cf. 源氏物語を読み解く P.150

⁵¹ 紫式部のメッセージ P.140

⁵² cf. 源氏物語を読み解く P.150

de Nijyo. Murasaki, pensando en la gran consternación de Genji, hizo el esfuerzo de tomar algo, pero no se restableció del todo, por lo menos se tranquilizaba en su castillo Nijyo. A la muerte de Murasaki, pocos años después, la consternación de Genji fue tanta que no pudo controlarse y dejó en manos de su hijo Yugiri el funeral. Este contempló la bella cara de su adorada Murasaki ya muerta y sintió mucho no haber oído nunca su voz. Genji deseaba que le permitieran recibir la tonsura, pero su hijo no lo permitió. Genji que tenía manía por las mujeres, a la muerte de ella ya no podía ver a nadie y se arrepentía de sus desvíos. Su personalidad quedó casi anulada.

Veamos a Akashi: Genji tuvo relaciones con muchas mujeres, pero una de las que más afectó a Murasaki fue Akashi, con quien tuvo una niña en su destierro. Pues el padre de Akashi en su sueño vio que se casaba su hija con Genji y éste echaba de menos la compañía de una mujer en su destierro. Por ello la insistencia del padre fue tenaz. Era gobernador de una provincia, pero su hija no quería ser solo un consuelo de un noble en su destierro. Con su resistencia consiguió casarse como una mujer o amante no como sirvienta. Tenía una educación refinada como de la nobleza, especialmente en caligrafía y en tocar la lira. A la vuelta de Genji a Kyoto, éste le dejó su lira como recuerdo y los dos se regalaron “kimonos”. Akashi quedó embarazada. Genji llamó a Akashi a la capital cuando nació la niña, pero Akashi se negó. Por fin llegó a las afueras de Kyoto, pero se resistió a ir a casa de Genji por la diferencia de clases. Genji por su parte quería que Akashi fuera a su palacio con la hija quien tendría ocasión de casarse con el emperador y eso favorecería la vida política de él. Al pensar en esto Genji propuso a Murasaki que adoptara a la niña. Murasaki lo aceptó contentísima y dedicó su vida entera a la educación de Hime, cuya naturaleza dócil fue cambiando las relaciones de Murasaki y Akashi. Y ésta, aunque echaba de menos a su hija, pensaba en ella que veía que estaba bien educada, se contentaba y a la vez siempre con humildad agradecía mucho a Murasaki. Esta también entendía la pobre situación de la madre verdadera. Por estas relaciones los celos de Murasaki se disiparon y tuvo muy buenas relaciones con Akashi. A la muerte de Murasaki, Akashi fue la única mujer que comprendió y consoló a Genji. Cuano Genji manifestó su deseo de retirarse del mundo, Akashi le recomendó esperar hasta que crecieran sus nietos. Lo que más destacó en ella fue la idea de su padre de la realización del sueño: una de su familia tenía que entrar en el palacio. La vida de momento dependía del pasado.⁵³ “Un ser omnisciente actúa en los personajes. Es una historia que se desarrolla en el mundo del shintoísmo y del budismo que acogen a los seres humanos.”⁵⁴ En otras palabras, sería la suerte. “Esta suerte se va abriendo con su

⁵³ * Genji t.2 P.27

⁵⁴ idem. t.2 P.81

ideal y personalidad.”⁵⁵ Otro pensamiento que pesaba a Akashi era “el qué dirán. Para una mujer es importante vivir sin que su reputación se vea afectada.”⁵⁶ Estas dos ideas las tenía muy claras Akashi. Así con mucho cuidado seguía a Genji y a Murasaki. “Akashi es una figura ideal de la autora.”⁵⁷ “Akashi era noble, abierta, sin embargo comprende su clase y condición, por eso todo el mundo alababa su comportamiento discreto. Se alegraba de la educación que su hija recibía de Murasaki.⁵⁸ Pero Murasaki pensaba en que “el consuelo de Genji con Akashi es una realización de su andar mujeriego.”⁵⁹ En el diálogo con Genji, éste alababa las cualidades de Murasaki y Akashi se alegraba del trato de Murasaki con ella. Genji en un momento le dijo a Akashi: “las buenas relaciones de las dos son no solo porque Murasaki quiere agradarte sino porque está preocupada de no poder atender a todo lo que necesita la princesa, por eso te la ha encargado. Además, como no te comportas como una madre severa, así todo va bien y estoy contento.”⁶⁰

En el traslado a Rokujo también ella esperaba un momento tranquilo y se trasladó cuando ya todo había terminado y lo hizo sin que se notara.⁶¹ Sin embargo ante Genji aun teniendo la princesa, ella también era una mujer. Al mandar a la princesa al palacio, Genji, Murasaki y Akashi se pusieron de acuerdo en todo para el bien de la princesa. “Akashi da paso a Murasaki cuando ésta se encuentra y cuando no está, el narrador aprecia a Akashi como la madre de Hime.”⁶² Akashi no dejó el ideal disciplinado, la reflexión y la humildad y estas tres virtudes la envolvían con el rico sentimiento.

COMPARACIÓN DE DOS SITUACIONES: JACINTA Y FORTUNATA CON JUANITO Y MURASAKI Y AKASHI CON GENJI

Primero vamos a ver a Juanito y Genji:

Juanito tenía una educación universitaria, y “por su fortuna; sus prendas, por su talento era considerado como un ser bajado del cielo.”⁶³ Sin embargo “Todo era convencimiento y frase ingeniosa en aquel hombre que se había emperejilado intelectualmente, cortándose una levita para las ideas y planchándole los cuellos al lenguaje.”⁶⁴

⁵⁵ 源氏物語の研究第二輯 P.182

⁵⁶ *Genji t.35 P.151

⁵⁷ 源氏物語研究 t2 P.182

⁵⁸ Genji t.14 P.98

⁵⁹ *idem. P.137

⁶⁰ Genji t.14 P.150

⁶¹ *cf. idem. t.18 P.49

⁶² * Genji t.31 P.155

⁶³ *Fortunata y Jacinta* P.480

⁶⁴ idem. P.498

Veremos el caso de Genji: Genji organizaba su vida con una meta por eso llamó a Akashi para que su hija entrara al palacio donde él necesitaba su poder a través de su hija. Estudiaba constantemente y quería que la cultura de los nobles se cultivara. Era una persona muy agradable y todo el mundo le quería y se quedaba atónito al ver su figura. El único defecto era su amor con las que no lo debía tener, empezando ya con su madrastra Fuji. Tener unas cuantas mujeres no era cosa tan mala, por las costumbres de esa época entre los nobles, pero a Genji le atraían las frutas prohibidas. Sin embargo sus mujeres tapaban los desvíos de él de un modo u otro porque él no dejaba nunca a las mujeres abandonadas. Entre todas las mujeres Murasaki fue la que él más amó y sin ella no podía vivir, pero a pesar de todo sus paseitos a medianoche no cesaban y Murasaki tenía que aceptarlo.

Al principio, Juanito encontraba siempre después de sus escapadas el cariño de su mujer, Jacinta. Era holgazán y no apreciaba a las mujeres con las que tenía relaciones, menos a su mujer. Las despreciaba. En esto es muy distinto de Genji. Este desprecio le llevó a un abandono total. Genji también encontraba siempre cariño en Murasaki, pues la había educado para que no se pusiera celosa o por lo menos no lo demostrara, y así fue toda su vida. Estaba resignada a no tener hijos, pero cuando Genji trajo a Akashi se indignó, porque se había esforzado en llevar la casa. La quemaban los celos, pero la adopción de la niña de Akashi ayudó a calmarla y comprendió la situación en que estaría la pobre madre sin su hija. Las relaciones entre Murasaki y Akashi mejoraron. Akashi era de clase media, pero tenía una educación y un ideal. Sabía llevar el equilibrio de ser humilde y a la vez noble. Murasaki quiso mucho a la niña dócil y ésta se quedaba más a gusto con la madrastra porque la había adoptado muy pequeña. El carácter de Murasaki era bueno y comprensible. Había otras mujeres como Asagao, Hana, Suetugu, etc. pero lo bueno de Genji es que no se olvidaba de estas mujeres a quienes daba atención y cuidado según su clase y condición. Especialmente Genji encargaba a Hana la educación de su hijo Yugiri. La pena es que Genji no podía comprender el corazón de Murasaki que había concluido que para él entretenerse con mujeres era un consuelo pasajero. Así Murasaki ya quería prepararse para la vida del futuro, pero tampoco la dejaba tomar ese camino. La única salida de no enredar en los asuntos de mujeres era no amarle a Genji, así lo decidió Murasaki, pero no lo sabía él. En el momento de la muerte Hime tenía la mano de su madrastra, pero Genji no. Y se quedó completamente desconsolado y se dio cuenta de que ninguna mujer más que Murasaki le había llenado. La persona de Genji ya se quedó anulada; tenía que pedir a su hijo Yugiri que se encargara del funeral. Igual que Juanito la vida de Genji se quedó suspensa, no daba pie. Se retiró de la vida pública y después de un año de la muerte de Murasaki decidió quemar todos sus recuerdos escritos. Al fin se dio cuenta de que sin ella no había vida para él. Hubo un momento en que Genji podía pensar en la vida retirada, pero en ese caso Genji

y Murasaki tenían que estar en su ermita y no podían verse. Eso no lo podía aceptar Genji.

Genji tenía una idea clara de llevar su vida en la política y en la culture, sin embargo Juanito solo quería satisfacer sus caprichos. Así Jacinta al final ignoraba a Juanito completamente. Esto llevó a Juanito a una rejez prematura.

CONCLUSIONES

Jacinta y Murasaki eran guapas y agradables, pero no podían tener hijos y así sufrieron. Pero las dos tuvieron hijos adoptados y se quedaron contentas, a pesar de que los niños vinieron de otras mujeres.

Sus consortes eran admirados por los demás, sin embargo eran infieles a sus respectivas mujeres. En el caso de Genji era aceptado por la sociedad, pero en el de Juanito no, por tanto Jacinta se puso muy fuerte. En cambio Murasaki tuvo que aceptar el desvío de Genji con muchas mujeres, lo cual la hizo sufrir y quería alejarse del mundo, pero Genji no se lo permitió. Murasaki fue educada por Genji, así es que fue ideal para él, pero su manía mujeriega no paró hasta la muerte de Murasaki que le dejó completamente desconsolado. Murasaki ya se había resignado en cuanto a Genji y le salvaba el amor tan grande de su ahijada Hime y de su nieto Nioi. Murasaki intentó agradar a Genji hasta el final de su vida, aun resignada. La educación que le había dado Genji fue excelente en la literatura, música y en todo, eso la salvaba para entretenerse. Murasaki procuraba no herir a nadie y suavizaba la situación, pero a la vez controlaba los quehaceres según su criterio como el viento que pasa por las habitaciones japonesas que tienen cortinas de pajitas. La naturaleza japonesa es muy cambiante y el viento que entra y sale afecta los sentimientos humanos. Así Murasaki aceptaba cambios y relativizaba sus sentimientos según lo que conviniera en el alrededor. Y ya cuando no había remedio de la manía de Genji quería retirarse a la vida monástica, pero no fue posible. Ella se resignaba y buscaba un modo de tranquilizarse, y a la vez procuraba agradar a Genji a pesar de que su corazón ya estaba lejos. Esto era para no herirle. La naturaleza influye en el ser humano. Ahora estamos perdiendo bastante la influencia de la naturaleza comparando con los siglos X y XI de Japón. Pues una casa de cemento aísla al hombre de la naturaleza y le deja sordo e insensible. Aquí me gustaría traer la idea de Teturo Watuji. Sabemos que el clima y la tierra de cada lugar afectan a los sentimientos de la población. Así nos encontramos nosotros mismos en las relaciones con la tierra, con personas y con uno mismo. No es que me guste ver flores de cerezo, esto no es nada más que un pensamiento individual, sino de este sentimiento yo busco un modo de comunicarme con otros como tener una fiesta, etc.⁶⁵ Los cambios de las estaciones

⁶⁵ cf. 風土 P.11

en Japón piden cambios rápidos, pero a la vez existe la paciente energía. Su símbolo es la flor de cerezo, es decir se abren las flores rápidamente y a la vez se marchitan pronto. Veamos el carácter de Murasaki. Tenía un aguante fuerte, pero de vez en cuando había explosiones. Al final ya estaba resignada en el amor con Genji, pero su paciencia resistía los caprichos de Genji. Con razón se encargaba el jardín de primavera. Ella se alegraba con el amor de Hime y de su nieto y con Genji solo mantenía la calma en sus relaciones para no dejarle solo. Esto lo comprendió Genji solo cuando perdió al ser más querido. Este es un modo de relacionarse con la Naturaleza pero a la vez recordemos a Fortunata y Jacinta en cuanto a que el fracaso de Maxi Rubín fue un disparate contra la Naturaleza.

En el caso de Jacinta la religión la apoyaba, por eso tenía mucho convencimiento y fuerza para luchar con el desvío de su marido. Al final ignoró a su marido y éste se quedó solo sin apoyo de nadie. Si vemos el clima de España, según Watuji la naturaleza obedece al hombre, por tanto la naturaleza es práctica, y así el hombre encuentra algunos reglamentos en la naturaleza y esta naturaleza puede congeniar con el cristianismo.⁶⁶ La naturaleza de Castilla se conjuga bien con la rigidez de la religión católica de entonces y se levanta como una muralla para defender los derechos del hombre. Jacinta lo reconoce. Ella está contenta con Juan Evaristo como madre, pero como mujer no habrá nada claro en el futuro. Murasaki y Jacinta disfrutaban con los hijos adoptados y los consideraban como suyos físicamente. La historia de Genji con Murasaki se terminó, pero la de Jacinta y de Juanito no sabemos el proceso que les queda a los dos con el nuevo ser, Juan Evaristo. La dificultad de Juanito es que era autosuficiente y holgazán, que no se daba cuenta de las necesidades de otros, ni tenía ganas de trabajar, pues todo le fue dado, sin embargo perdida la confianza de Jacinta, se despertaría el ánimo de cambiarse. Eso tendrá que venir del amor a su hijo que es lo único positivo que se ve en el hombre envejecido prematuramente.

Podemos ver al final las dos parejas de mujeres de las dos novelas. En las relaciones de Jacinta y Fortunata hay un contraste grande, una educada y otra del pueblo. Los choques eran fuertes, pero Fortunata quería ser como Jacinta, “mona del cielo”. Los dos convencimientos fuertes chocaron, Jacinta con sus derechos por ser la mujer legítima y Fortunata con los derechos naturales del instinto.

Murasaki y Akashi se guardaban la distancia antes de conocerse, sin embargo Akashi respetaba a Murasaki, pero no se rebajó sino que también tenía su orgullo por su educación, por la cual Murasaki también tenía que aguantar la situación desfavorable con Miya. En estas relaciones la educación contaba bastante y por eso había un equilibrio. Según las costumbres cada una aceptaba su situación en torno a Genji. Por tanto no había choques fuertes, pero sí por dentro existían

⁶⁶ cf. idem. P.77

luchas ocultas, y se iban asentando a lo largo de la vida. Para Murasaki después de Akashi venía Miya de mayor categoría y guardaba sus sentimientos para agradar a Genji, que pronto descubrió su equivocación del casamiento con Miya, pero Murasaki la respetaba.

A pesar de la diferencia de épocas y de culturas encontramos unos sentimientos muy humanos y universales. Solo el formulismo y la forma de la sociedad afectan y moderan en la mayoría de los casos el comportamiento de los ciudadanos.

APÉNDICE

Los nombres de los personajes de “El Príncipe Genji” son largos y dependen de la situación, cambian según el cargo. Pues para facilitar y por razón de espacio nos ponemos de acuerdo en lo siguiente:

Los nombres de emperadores cuando salen por primera vez nombramos “el emperador X”, pero después solo el nombre. El príncipe Genji=Genji, Murasaki no ue=Murasaki, Akashi no ue=Akashi, su hija=Hime, Fujitubo=Fuji, Onna Sannomiya=Miya, autora Murasaki Shikibu=Shikibu, Hanatirusato=Hana, Suetsuguhana=Suetsugu, Nioi no miya=Nioi. De Fortunata y Jacinta, Juanito Santa Cruz=Juanito.

En las notas pongo “Genji” para 「源氏物語の鑑賞と基礎知識」 y la cita es traducción mía de la traducción moderna del original y también las que tienen“*” son de la parte del comentario del texto. Los títulos de los libros japoneses los pongo en japonés.

BIBLIOGRAFIA

Montesinos, José F. *Estudios sobre la novela española del s. XIX Galdós II* (1980)
Ed. Castalia, Madrid.

Mora García, José Luis *Hombre, sociedad y religión en la novelística galdosiana*
(1981)

Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca

Palacio Atard, Vicente, *Edad contemporánea I* (1978) Espasa Calpe, Madrid

Pérez Galdós, Benito *Obras Completas Novelas ***(1970) Aguilar, Madrid

Tarrío, Angel *Lectura semiológica de Fortunata y Jacinta* (1982) Cabildo Insular de G.C.

赤木志津子 『日本史小百科 2』(1977) 近藤出版 東京

源氏物語研究会 『源氏物語の研究』(1981) 第2輯 風間書房 東京

駒沢喜美 『紫式部のメッセージ』(1991) 朝日新聞社 東京

河野貴代美 『女性のからだと心理』(1999) 新水社 東京

野村精一 『源氏物語入門』(1975) 桜楓社 東京

岡一男 『源氏物語の基礎的研究』(1966) 東京堂出版 東京

大竹秀男 『家と女性の歴史』(1984) 弘文堂 東京

齋藤正昭 『紫式部伝』(2005) 風間書院 東京
鈴木日出雄 『人物造型からみた源氏物語』(1998) 志文堂 東京
鈴木一雄 『源氏物語の鑑賞と基礎知識』 t.1(2001), t.3(1998), t.5(1999), t.9(2000),
t.10(2000), t.11(2000), t.12(2000), t.13(2000), t.14(2000), t.15(2001), t.18(2001),
t.19(2001), t.20(2003), t.21(2003), t.23(2003), t.24(2003), t.26(2003), t.27(2003),
t.29(2003), t.30(2003), t.31(2003), t.33(2004), t.34(2004), t.35(2004), t.36(2004)
和辻哲郎 『風土』(1969) 岩波書店 東京

DEFINICIONES DEL REALISMO MÁGICO

Mayu KUSUMI

cddgx781@yahoo.co.jp

I. INTRODUCCIÓN

La primera definición del término “realismo mágico” la dio el crítico alemán Franz Roh. La expresión aparece en el título de la obra que publicó en 1925 sobre el *estilo* surrealista de los pintores de Munich, *Nach-Expressionismus, Magischer Realismus: Probleme der neuesten Europäischen Malerei* (Post Expresionismo, realismo mágico: problema del nuevo arte europeo).

Sin embargo, no parece que a Roh le preocupara el sentido del término acuñado. En el preámbulo de la obra decía: “No atribuyo ningún valor al (término) realismo mágico del título. Había que dar al trabajo un nombre que significara algo y, como el término “Post expresionismo” sólo indica origen y relaciones cronológicas, terminé por añadir, mucho después de haber escrito ese trabajo, la primera parte del título.”¹

Lo cierto es que en 1958 Roh volvió a cambiar el título, por el definitivo de *Neue Sachlichkeit*, “Nueva objetividad”.

Aunque el término fue utilizado por Roh en referencia a la pintura, a mediados del siglo pasado comenzó a utilizarse en la crítica literaria, y especialmente para definir ciertas corrientes latinoamericanas.

1. La *Historia universal de la infamia* de Borges (1935) ha sido considerada el primer ejemplo de una obra literaria adscrita al realismo mágico², obra, por cierto, en la que pueden apreciarse elementos fantásticos de origen kafkiano.
2. El “realismo mágico” no se limita a llevar a la prosa rasgos propios de la escritura poética. Es, más bien, una visión mitológica y alucinadora de la vida cotidiana, tal como se presenta en autores como Miguel Ángel Asturias o Alejo Carpentier.³

Como no hay en realidad una definición canónica del realismo mágico, las definiciones o explicaciones del término se multiplican. Tampoco sabemos a ciencia cierta quién fue el primero en aplicarlo a las nuevas corrientes de la

¹ Magical Realism, p. 15. “I attribute no specialvalue to the title “magical realism.” Since the work had to have a name that meant something, and the word “Post-Expressionism” only indicates ancestry and chronological relationship, I added the first title quite a long time after having written this work.” Trad. Mayu Kusumi.

² The Penguin dictionary of *Literary Terms and Literary Theory*, p.488. “It has been applied, for instance, to the work of Luis Borges (1899-1988) *Historia universal de la infamia* (1935): regarded as the first work of magic realism.”

³ Estudios de historia de literature latinoamericana, p. 122. Traducido de japonés

literatura latinoamericana. Un gran especialista, Ángel Flores, lo utilizó en su obra crítica y señaló, en fecha tan temprana como 1954, que Borges había sido el primer escritor mágico–realista. Pero ya en 1949 Arturo Uslar-Pietri había utilizado el término en su libro *Letras y hombres de Venezuela*, diciendo que se refería a “Una adivinación poética o una negación poética de la realidad. Lo que a falta de otra palabra podría llamarse un realismo mágico”⁴.

Con todo, los autores mencionados no fueron los únicos en usar el término, y parece difícil atribuir su paternidad a alguien en concreto.

Pero discutir a quien corresponde esa paternidad no deja de ser una cuestión bizantina. Creo, más bien, que el problema reside en que, a diferencia de otras corrientes, como la del surrealismo, el realismo mágico no traspuso los límites de la literatura, no hubo una “actividad” mágico–realista. Los surrealistas, con Bretón a la cabeza, no lo eran sólo cuando escribían, sino que actuaban continuamente como surrealistas y reivindicaban para sí y para sus obras el nombre del movimiento.

Por el contrario, el nombre del realismo mágico, más que de los propios autores, surgió de la crítica literaria. Tal vez haya que señalar una excepción: la de Asturias. En efecto, según Enrique Anderson Imbert, Asturias aplicó en una entrevista la expresión para definir su propia obra⁵. Pero esto no parece prueba suficiente de un uso cabal del término o de una definición rigurosa del mismo. No queda despejada la ambigüedad de una expresión tan reiteradamente utilizada por escritores como por personas ajenas a la literatura; pero por ello mismo creo que merece la pena indagar el sentido último que se agita en el fondo de este término que alude así a la literatura como a la pintura.

II. ¿QUÉ ES LO “MÁGICO”?

1. *Franz Roh*

Como ya queda dicho, para Roh, a tenor de los cambios que introdujo en el título de su obra, lo mismo vale “realismo mágico” que “nueva objetividad”. Aunque fueron términos aplicados a la pintura, no podemos dejar de dar la prioridad a Roh en la acuñación del concepto por lo que se refiere a la historia del arte, incluida la Literatura.

El cambio de denominación se debió sin duda a la relación conceptual entre ambos términos. Ahora bien, es necesario aclarar que para Roh la “objetividad” no consistía en reproducir en el lienzo la realidad tal como se supone que la vemos. Según Roh, el realismo mágico lo que hace es pintar lo que está oculto, rescatar lo espiritual que se halla escondido en el objeto, por debajo de su superficie. El objeto

⁴ Angel Flores, p. 19.

⁵ Enrique Anderson Imbert, p. 17.

queda así impregnado de los atributos de un ente mágico y provisto, por decirlo así, de un alma. Lo mágico es, pues, lo oculto, y lo oculto sólo puede hacerse visible, sólo puede pintarse, mediante la minuciosa descripción de sus detalles.

Seymour Menton, otro crítico que ve en la obra de Borges las características del realismo mágico, aunque con un enfoque distinto al de Flores, decía que "...la objetividad puede relacionarse con el enfoque ultrapreciso, pero no es completamente la misma cosa. Por ejemplo, tanto Franz Kafka como De Chirico utilizaban un enfoque ultrapreciso para expresar su visión del mundo SUBJETIVA, lo cual los coloca dentro del grupo transicional entre el expresionismo y el realismo mágico."⁶

Más adelante me referiré a Kafka y De Chirico. Por el momento, retengamos el claro significado de una aparente paradoja: para Roh la objetividad es una visión subjetiva.

Por otra parte, aunque Roh fuese el primero, ya en 1925, en utilizar la expresión "realismo mágico", en Italia Massimo Bontempelli también la utilizó, en referencia tanto a la pintura como a la literatura, en la *Revista 900* (Novecento). Las palabras del autor italiano son prácticamente las mismas que las del alemán.

Para Menton "Las raíces del realismo mágico podrían encontrarse en un realismo preciso"⁷.

Tal vez pueda decirse que, más allá de las diferencias de concepto, lo único que hay es un uso de denominaciones diferentes del mismo fenómeno. Simplemente, la crítica alemana prefirió el término "nueva objetividad" al de "realismo mágico".

2. *Idealismo mágico*

Cabría preguntarse por qué Roh escogió ese término. En el preámbulo a su ensayo decía: "Con la palabra mágico, en cuanto opuesta a místico, deseo indicar que el misterio no descende al mundo representado, sino que más bien se oculta y tiembla detrás de él"⁸.

Ya en la segunda mitad del siglo XVIII Novalis había empleado el término "mágico" para expresar sus ideas filosóficas. El gran poeta romántico alemán había expuesto su teoría del "idealismo mágico", expresión de indudable concomitancia con el término del que estamos hablando.

El idealismo mágico de Novalis es el resultado de una fusión: la de la magia con el idealismo del filósofo alemán Fichte.

Según Ayako Nakai, "Mientras para Fichte el idealismo y el realismo eran dos sistemas incompatibles, Novalis trató de conciliarlos". Más adelante se añade que

⁶ Pietri, p. 287.

⁷ Menton, p.23.

⁸ Menton, p.19.

“los idealistas mágicos unieron el dominio de la materia al del espíritu usando la imaginación”⁹. Podemos por tanto deducir que el “idealismo mágico” es una fusión de los mundos visible e invisible mediante el poder de la imaginación.

Entre la obra de Novalis y la de Roh media más de un siglo, pero no es extraño que este último recoja de aquél ideas o términos que germinaron y se desarrollaron en el mismo país. En su breve pero influyente obra, Novalis menciona a menudo las cosas del otro mundo, su idealismo mágico parece el intento de tender un puente entre lo visible y lo invisible. Si en Novalis se concilian ambos mundos, en Roh lo que se rescata es lo que la propia realidad oculta, es decir, lo invisible. Parece obvia la semejanza de ambos “ismos”. Uno y otro se afanaron en dar cuerpo a lo invisible mediante la imaginación.

III. SURREALISMO

En 1925, cuando el término “realismo mágico” balbucea, en Europa se desarrolla un poderoso movimiento: el surrealismo. Un año antes había aparecido su primer manifiesto, y en el periodo de entreguerras los poetas y pintores surrealistas intentan su revolución. Hay quien dice que la explosión deslumbrante del surrealismo impidió ver lo novedoso del realismo mágico. Sin embargo, como demuestra la obra de De Chirico, ambos movimientos estaban superpuestos. Menton afirma que De Chirico fue de hecho un precursor del realismo mágico, aunque ello se pueda predicar sólo de sus obras anteriores al estallido de la guerra. Pero De Chirico, tan influido por el expresionismo alemán —anterior al realismo mágico— fue también un precursor del surrealismo. Parecería que el surrealismo y el realismo mágico hubieran nacido de la misma raíz. ¿Eran distintos?

En el primer manifiesto del surrealismo Breton daba la siguiente definición del mismo: “Sustantivo masculino. Es un puro fenómeno automático del corazón, por el que se aspira a expresar, sea verbalmente, sea por escrito, sea de cualquier otra manera, el funcionamiento real del pensamiento...” (Es un) “dictado del pensamiento en ausencia de todo control efectuado por la razón, fuera de cualquier preocupación estética o moral”.¹⁰ Y luego agregaba que “La meta fue regresar hasta la fuente de la imaginación poética, y aun más, permanecer allí”.¹¹

El interés de Breton por la medicina y la psicología lo llevó a Freud. La verdadera condición del ser humano debía buscarse en el subconsciente, en el sueño. El regreso a la fuente de la imaginación poética era el modo de oír las voces del subconsciente. Para ello los surrealistas emplearon varios métodos: la escritura automática, de la que las palabras salen con más velocidad que el

⁹ *Novalis y el pensamiento de la naturaleza misteriosa*, p. 168.

¹⁰ Breton, p.43.

¹¹ *Ibid.*, p.32.

pensamiento, sin que éste pueda alcanzarlas; la traslación de los sueños al papel, etc. Breton recordaba que uno de los miembros del grupo surrealista colgaba todos los días antes de dormir en la puerta de su dormitorio un cartel con la esquila “Componiendo poesías”.

Breton afirmaba haber oído esas voces; Octavio Paz, que también participó en esas actividades, era más escéptico. Hay, no obstante, quien sostiene, y tal vez fuese eso lo que le ocurría a Breton, que ello es posible mediante un entrenamiento especial del hemisferio derecho del cerebro; pero no es asunto en el que vaya a entrar ahora.

Quedémonos con la definición de “puro fenómeno automático del corazón”, de la voz que emerge de la raíz sin estorbo ninguno de la conciencia.

Las técnicas surrealistas de la pintura —el collage, el boceto automático, etc.— daban al azar un papel protagónico. El propósito era el mismo que el de la poesía: expresar lo que está más allá de la realidad visible, que es lo que configura la verdadera condición del ser humano. Expresar lo que está más allá de la realidad tangible era el objeto de ambos realismos, el mágico como el surrealista.

A pesar de la conflictiva historia del surrealismo, de las exclusiones de algunos de sus miembros, de su acercamiento al comunismo, de las críticas del segundo manifiesto, etc, lo cierto es que desde 1935 las obras del surrealismo colgaban en exposiciones de todo el mundo.

1. FRIDA KAHLO Y EL SURREALISMO

En la Exposición Internacional de 1938 celebrada en París se exhibieron obras de setenta artistas de catorce países. Ese mismo año Breton viajó a México, donde conoció a Diego Rivera. Breton dijo que México era el país del surrealismo. Calificó de “obras completamente surrealistas” los cuadros de Frida Kahlo, esposa entonces del pintor mexicano. Frida Kahlo no había oído hablar del surrealismo, pero de alguna manera coincidía con los surrealistas en pintar no lo que veía con sus ojos, sino lo que sentía. En el autorretrato que hizo tras el grave accidente de tránsito podemos ver su sufrimiento, aunque no veamos sus heridas. El cuerpo atravesado por multitud de pequeños clavos es la imagen de un dolor constante. En su interior el pilar que sustenta su cuerpo está roto. Frida describía así su realidad interior, que, aunque invisible, era su verdadera realidad. Ahora podemos volver a la definición del realismo mágico que daba Roh.

2. ALEJO CARPENTIER, EL SURREALISMO Y EL REALISMO MÁGICO

Carpentier, como tantos otros escritores latinoamericanos, estuvo en París. Cuando cumplió 17 años su padre abandonó a la familia y él tuvo que renunciar a sus estudios de arquitectura y conseguir un trabajo. Participó en las protestas políticas de la época y llegó a dirigir una revista de vanguardia. Durante la dictadura de

Machado pasó siete meses en la cárcel. Al salir conoció a Desnos, que había ido a La Habana a dictar unas conferencias. Gracias a la intermediación de Desnos, pudo salir de Cuba y exilarse en Francia. Allí conoció a Breton y los demás surrealistas.

Los escritores latinoamericanos que como Carpentier entraron en contacto con el surrealismo tuvieron la impresión de que los escritores del movimiento hablaban de algo que ellos ya conocían: su propia tierra. Lo maravilloso del surrealismo se encontraba a la vista en toda América, como lo confirmó Breton al ver los cuadros de Frida Kahlo. Carpentier en París y Breton en México compartían esa impresión.

Carpentier no utilizaba el término “realismo mágico”, sino el de “lo real maravilloso”; pero tal vez tampoco a Carpentier le preocuparan mucho las definiciones o los términos exactos de las mismas.

En el discurso que Carpentier dio en 1975 en Caracas¹² con el título de “La novela latinoamericana en vísperas del nuevo siglo” el autor usa indistintamente una y otra expresión. En entrevistas posteriores Carpentier parece aludir al surrealismo con la expresión “realismo mágico” o viceversa, como si para él no hubiera ninguna diferencia o fueran términos intercambiables. Carpentier añadía que el “realismo mágico” era un término más propio de la pintura expresionista alemana, al igual que lo dicho por Roh, es decir, que no era una expresión útil para referirse a la literatura. En lo que sí había diferencia era entre el surrealismo y lo real maravilloso, pues mientras el surrealismo era un producto manufacturado, lo real maravilloso —sostenía Carpentier— era justamente “lo real”.

Ambas concepciones son extrañas, misteriosas, pero es que en la América Latina de Carpentier y otros escritores de la época y posteriores lo extraño es, precisamente, lo normal.

Dada la despreocupación de Carpentier por el uso de una u otra expresión, bien puede afirmarse que la adscripción de este escritor a un supuesto “realismo mágico” es una pura invención de la crítica literaria.

Con todo, vamos a detenernos ahora en la obra de 1949 *El reino de este mundo*. Tal vez en ella podamos encontrar una aproximación entre “lo real maravilloso” y lo que otros entienden por “realismo mágico”.

III. LO MARAVILLOSO O EL REALISMO MÁGICO EN EL REINO DE ESTE MUNDO

Esta novela nos habla de la fundación de Haití. En las cuatro partes en que está dividida se cuenta el proceso que condujo a su independencia de Francia con referencia a sucesos reales. El protagonista narra la historia desde el punto de

¹² Fue publicado en español en México en 1981, y en inglés en el libro *Magical Realism-Theory, History, Community* en 1995. La traducción es de la autora del presente artículo.

vista de los esclavos, de sus creencias, desde el sincretismo del vudú, esa religión de origen africano que asimiló tantos elementos católicos.

En la primera parte el esclavo Mackandal, que existió en la vida real, pierde un brazo en un accidente de trabajo y es destinado a guardar ganado. Huye de la hacienda e intenta matar a algunos blancos, haciendo uso de un veneno y de sus conocimientos mágicos, pero finalmente es capturado y quemado vivo. Así se cuenta en la novela:

“Todos sabían que la iguana verde, la mariposa nocturna, el perro desconocido, el alcastraz inverosímil, no eran sino simples disfraces. Dotado del poder de transformarse en animal de pezuña, en ave, pez o insecto, Mackandal visitaba continuamente las haciendas de la Llanura para vigilar a sus fieles y saber si todavía confiaban en su regreso. De metamorfosis en metamorfosis, el manco estaba en todas partes...”

Esta escena no es mera fantasía para los haitianos que creen en el vudú. Las metamorfosis de Mackandal para ellos son reales.

“El fuego comenzó a subir hacia el manco, sollamándole las piernas. En ese momento, Mackandal agitó su muñón, que no habían podido atar, en un gesto conminatorio que no por menguado era menos terrible, aullando conjuros desconocidos y echando violentamente el torso hacia adelante. Sus ataduras cayeron, y el cuerpo del negro se espigó en el aire, volando por sobre las cabezas, antes de hundirse en las ondas negras de la masa de esclavos.”¹³

El brutal castigo infligido para escarmiento de los esclavos no hace mella en ellos, pues están convencidos de los poderes de Mackandal para transformarse en algún animal alado y escapar del fuego.

Carpentier introduce simultáneamente el punto de vista de los europeos:

“... a tanto llegó el estrépito y la grito y la turbamulta, que muy pocos vieron que Mackandal, agarrado por diez soldados, era metido en el fuego, y que una llama crecida por el pelo encendido ahogaba su último grito”.¹⁴

Los dos puntos de vista son, aunque incompatibles, reales. La muerte de Mackandal sólo provoca alegría entre los esclavos, quienes “aquella tarde regresaron a sus haciendas riendo por todo el camino”¹⁵.

Mientras tanto, el dueño de la hacienda “comentaba con su beata esposa la insensibilidad de los negros ante el suplicio de un semejante...”¹⁶

Menton criticaba el uso del “narrador omnisciente, erudito y europeo”¹⁷, cuyo punto de vista no podía ser compartido por el protagonista imbuido de “fe en la

¹³ *El reino de este mundo*, p.19.

¹⁴ *Ibid.*, p. 41.

¹⁵ *Ibid.*, p.41.

¹⁶ *Ibid.*, p.41.

¹⁷ Menton, p.165.

magia y en la licantropía”¹⁸. Pero precisamente la adopción de ese doble punto de vista, el mágico de los esclavos y el racional de los europeos, es lo que da a la novela objetividad y, de paso, lo que permite reflejar la verdadera realidad de Haití. Aquí lo importante es “creer”. En el prólogo de la novela Carpentier señala que “el fenómeno maravilloso presupone la fe”. La verdad de Haití es un compuesto de dos realidades extrañas la una para la otra.

Lo real maravilloso o el realismo mágico, tanto da, describe apartándose de la razón, porque para poder ver no hay más medio que creer. El europeo no puede traspasar con su mente racional los límites de su mundo visible, no puede acceder a la otra realidad, aquí representada por el vudú.

Como ese mundo invisible de la pintura de Frida Kahlo, la realidad mágica de los esclavos de la novela de Carpentier se oculta a los ojos del racionalismo.

V. LA POESÍA

¿Qué liga la pintura de Frida Kahlo y la escritura de Carpentier? Creemos que el elemento en común es la “poesía”, no la poesía en cuanto género literario, sino la que bien podría recibir la denominación de alma o fuente del arte. Poesía e imagen comparten un mismo poder evocador. La de Kahlo es una pintura poética que muestra un mundo invisible a la mirada racionalista, una pintura que, a semejanza de los tropos y figuras de los que hablaba Octavio Paz, crea imágenes mentales no menos reales, sino acaso más, que las que suministra cualquier índole de “naturalismo”.

Leer poemas es ver, la letra se transforma en imagen. Tal vez esa imagen poética es justamente la que Frida Kahlo muestra en sus cuadros.

Jacques Jose decía que “El realismo mágico no es sólo un intento de llevar a la prosa o a la novela el estilo propio de los versos. Es además una visión mítica y alucinante de la vida más cotidiana.”¹⁹

La escritura de Carpentier contiene elementos poéticos. En *El reino de este mundo* los poemas o canciones cumplen el mismo papel que tenía el coro en la antigua tragedia griega. Pero la poesía no se limita a esto. La encontramos sobre todo en las descripciones de las actitudes mágicas de muchos personajes, en el ambiente mágico de tantas escenas.

Novalis decía que las novelas debían ser poéticas. El idealismo mágico de Novalis fue una hipóstasis de lo visible y lo invisible. En otras palabras, lo oculto describe el más allá. El medio es la imaginación. La imagen traspasa todas las manifestaciones poéticas del arte, ya sea en pintura o en literatura.

¹⁸ Ibid., p.165.

¹⁹ Jacques Jose, p.122 Traducción del japonés es de la autora del presente artículo.

VI. CONCLUSIÓN

El realismo mágico de Roh, el idealismo de Novalis, el surrealismo, la pintura de Frida Kahlo, la escritura de Carpentier... ¿No están todas estas manifestaciones artísticas impregnadas de realismo mágico? ¿No tratan todas de expresar lo invisible que se oculta en lo visible? En todas hay una verdad —¿un alma?— donde la magia adquiere los atributos de lo real, acaso de lo único real, frente al engañoso mundo de las apariencias.

El realismo mágico, en mi opinión, es el arte de desvelar o revelar el alma oculta de los objetos, su verdad.

Hay toda una selva de definiciones que han querido acotar el concepto de realismo mágico. No sé si el concepto escapa a todas ellas. Tal vez tampoco yo haya logrado atrapar este animal ambiguo, tan real como fabuloso, con la definición concisa que aquí ofrezco. Realismo mágico: expresión de lo invisible que está detrás de la apariencia en armonía con la realidad visible.

BIBLIOGRAFÍA

- Carpentier, Alejo, *El reino de este mundo*, Barcelona: Editorial Seix Barral, 1983.
- Cuddon, J.A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, 4th ed. England, Penguin Books, 1999.
- Flores, Angel. *El realismo mágico en el cuento hispanoamericano*, 2^a ed. México: Premia editora. 1955.
- Imbert, Enrique Anderson. *El realismo mágico y otros ensayos*, 2^a ed. Caracas: Monte avila editores, 1990.
- Menton, Seymour, *Historia verdadera del realismo mágico*, 2^a ed. México: Fondo de cultura económica, 2003.
- Uslar Pietri, Arturo, *Letras y hombres de Venezuela*, Madrid: Editorial Mediterráneo, 1974.
- Zamora, Parkinson and Faris, Wendy, *Magical Realism: Theory, History, Community*. 5th ed. U.S.A.: Duke UP, 2005.

Libros escritos en japonés

- Breton, André, traducido por Kosaku Ikuta, *El manifiesto del surrealismo*, Tokio, Chuokoronsha, 1999.
- Jacques Jose, traducido por Tadashi Tudumi y Eiichi Takami, *La historia de la literatura latinoamericana*, Tokio, Hakusuisha, 1996.
- Nakai, Ayako, *Novalis to shizensimpishisou (Novalis y el pensamiento de la naturaleza misteriosa)*, Tokio, Sobunsha, 1998.

RESEÑAS

El olli en la plástica mexicana. El uso del hule en el siglo XVI, de Emilie Carreón Blaine. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, México, 2006; 244 pp.

Yukitaka INOUE
Universidad de XXX

¿Qué imaginamos al oír la palabra española “hule”, que tiene su origen en el *olli* de la lengua náhuatl? Habrá quien simplemente piense en “caucho o goma elástica”, tal como la define el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española. Otros tal vez imaginen alguno de los productos que contienen el material, como llantas, guantes o curitas (banditas). Algunos otros, interesados en la economía, quizá piensen en el mercado de Asia del Sureste, donde se da la mayor producción del material hoy. O acaso, para unos estudiantes de historia mesoamericana, lo que venga a la mente sea aquella pelota con la que los indígenas de Mesoamérica antiguamente celebraban el juego ritual.

El libro aquí reseñado trata precisamente del hule en el contexto prehispánico de la época postclásica tardía (1250-1521). Su autora, Emilie Carreón Blaine, ha trabajado en este tema desde hace muchos años, y obtuvo el grado de maestría en historia del arte por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con una tesis sobre el mismo. Es investigadora del Instituto de Investigaciones Estéticas de dicha universidad, dedicándose a los estudios del arte prehispánico, e imparte clases en su Facultad de Filosofía y Letras.

Aunque la obra acumula una gran cantidad de información sobre un tema tan preciso —o un material tan específico—, es más que una enciclopedia. Su contribución académica no sólo reside en la amplia información acerca del *olli*, sino también en que desarrolla y presenta un acercamiento importante a todos los que estudiamos la vida prehispánica posclásica, en especial, la de los mexicas y sus vecinos contemporáneos nahuas.

El lector del libro se sorprenderá al saber que la presentación fue escrita por un bioquímico. Esto, sin embargo, no le parecería nada extraño al fijarse bien en la estructura del estudio. Para un historiador del arte prehispánico, el procedimiento “normal” hubiera sido analizar, por ejemplo, los símbolos e imágenes de los códices o de los objetos de artes plásticas. La autora emprende una tarea más ambiciosa: sus estudios del *olli* también abarcan el campo de la historiografía, así como el de la arqueología (de ahí, los análisis bioquímicos). De este modo, el libro se compone de tres partes y cada una de ellas corresponde al análisis de escritos históricos, al de códices pictográficos y al de restos arqueológicos.

En la “Introducción” la autora pone de manifiesto los objetivos del estudio. Dice que eligió el tema porque la presencia del *olli* es constante y tuvo importancia en las artes plásticas nahuas del siglo XVI. Precisamente por esta razón no sólo incluye el material mismo para su estudio, sino que también piensa en su importancia simbólica.

En la primera parte, dedicada a las fuentes escritas, es decir, las obras historiográficas, la autora revisa cada uno de los cronistas e historiadores que a partir del encuentro y choque de los dos mundos dejaron información sobre el *olli*. Comienza con las noticias tempranas de cronistas como Pedro Mártir de Anglería y Gonzalo Fernández de Oviedo. Luego va revisando las obras de los frailes del siglo XVI: Toribio de Motolinía, Bernardino de Sahagún, Gerónimo de Mendieta, Diego Durán, Bartolomé de Las Casas y otros. Desde luego recoge información de las llamadas crónicas indígenas compuestas en los siglos XVI y XVII: los *Anales de Cuautitlán*, las obras de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, las dos crónicas de Fernando o Hernando Alvarado Tezozómoc, etc. Igualmente revisa la información en las *Relaciones geográficas*, que son respuestas al cuestionario preparado por la Corona, hechas en la penúltima década del siglo XVI. Sigue la revisión historiográfica con autores coloniales tardíos como Mariano Veytia y Francisco Javier Clavijero, hasta llegar a los estudiosos modernos y contemporáneos. Finalmente, anota que se ha destacado una visión parcial del *olli*, al acentuarse el juego de pelota, pero que no se deben ignorar otras propiedades que poseía el material.

La segunda sección, que corresponde a las fuentes pictográficas o códices indígenas, comienza con la distinción de diferentes marcas de *olli* pintadas en ellos. Utilizando códices como el *Florentino*, el *Borbónico*, los del grupo Magliabechi, el *Mendocino*, entre muchos otros, la autora identifica cuatro marcas o representaciones del *olli*: 1) los asteriscos y sus variantes, 2) el circunflejo, 3) la forma de la S, y 4) las barras paralelas. Discute especialmente la relación de estos símbolos con ciertos dioses en el panteón prehispánico. Finalmente da un argumento sobre la radical “*ol*” —del que se compone el sustantivo *olli*—, para sugerir que el término *olli* evocaba y se refería al color negro. En otras palabras, los indígenas del siglo XVI usaban otros materiales de este color en lugar del *olli*, ya que era una de sus características determinantes.

La tercera parte se ocupa de las fuentes arqueológicas. Dice que después del análisis de las piezas, procedentes en su mayor parte del Templo Mayor de Tenochtitlan, se comprobó que las formas que evocan *olli* aplicadas sobre objetos arqueológicos no se habían pintado con hule sino con otros materiales negros. De ahí que la autora cuestione la identidad del *olli*. Tras analizar varias piezas arqueológicas, dice que es posible afirmar que el *olli* podía sustituirse con otros materiales.

Al revisar sucintamente la estructura del libro, podemos ver que no se trata

exclusivamente del hule, es decir, únicamente del material en cuestión. La autora había previsto la importancia de su significado y su carga simbólica, por lo que necesitó desarrollar su investigación desde distintos ángulos: historiográfico, pictográfico y arqueológico. Esto me parece ser lo más importante de este libro. Alguna afirmación en alguna fuente histórica es resultado de cierta comprensión del que la escribió en cierto momento histórico y en ese sentido es peligroso darle fácilmente plena credibilidad. Un objeto arqueológico no dice nada por sí solo; es el investigador quien hace hablar algo a ese objeto. Muchas veces las representaciones en los códices son sumamente difíciles de interpretar sin que sepamos y decifremos bien con qué códigos culturales y en qué contextos históricos se pintaron. Al llevar a cabo la investigación a partir de estos tres ángulos, la autora muestra la posibilidad de comprender mucho mejor que antes el significado del *olli* para los indígenas nahuas del siglo XVI

Finalmente, sólo quisiera señalar dos puntos que esperamos que la autora desarrolle en sus futuras investigaciones. El primero tiene que ver con los últimos pasajes del libro, que hablan de los otros materiales (chapotote, copal, etc.) usados en lugar del *olli* en objetos arqueológicos. La autora expresa que “son equivalentes cromáticos y, al parecer, en la plástica mexicana representan el *olli* cuando están aplicados a los objetos arqueológicos con determinadas marcas y lugares específicos”. Si se comprobara esto, el libro quedaría con una conclusión muy clara. Pero como lo dice la autora, eso requerirá otra investigación. Espero que sus estudios futuros aclaren la relación del *olli* con otros materiales usados en su lugar y así sus significados simbólicos.

El segundo punto tocaría a la primera parte del libro. Admiro la cantidad de información recogida, que implica una lectura casi exhaustiva de las fuentes históricas. Pero me parece que sería mejor prestar más atención a la relación entre esas fuentes históricas, ya que los cronistas citan información de otros —frecuentemente sin mencionarlo— y agregan su interpretación a veces arbitraria. Aun los cronistas indígenas lo hacen. Por ello, si se ha de aclarar bien el flujo de información sobre el *olli* entre las mismas fuentes escritas, aún más útil será la información recogida por la autora.

Sea lo que fuere, estos puntos no son defectos del libro sino posibilidades para las futuras investigaciones de la autora y de ninguna manera disminuyen el valor de la obra. Quiero acentuar que el libro es muy sugerente en cuanto al acercamiento a algún tema, especialmente un material, y da un paso más en nuestra comprensión sobre la concepción simbólica entre los indígenas del México Central en vísperas de la conquista española.

Breve historia del mito, de Karen Armstrong. Ediciones Salamandra, Barcelona, 2006; 160 pp.²⁰

Ignacio ARISTIMUÑO
ignitus@msn.com

Escrito por una de las más lúcidas especialistas en historia de las religiones, el libro es una introducción al mito, un recorrido por su historia (desde el paleolítico hasta la llamada “gran transformación occidental” de los últimos 500 años que, con el avance de la ciencia, trajo consigo el desprestigio de los mitos) y una exposición de la grave pérdida que supone ignorarlo. Esta historia perenne que siempre se repite y con el cual se reconoce en cada actividad humana una participación en los grandes ciclos de la vida, nos ubica dentro de un contexto mítico y nos da una vivencia más integral, reduciendo la distancia que nos separa del mundo subconsciente y la vida irracional de sueños, miedos y añoranzas para proveernos de narrativas que nos dan a entender lo que significa ser un humano.

Armstrong nos muestra al hombre de *Neanderthal* como el primero que dejó su visión de una realidad sublime más allá del mundo material. Su desesperación ante la agonía de la muerte lo llevó a crear historias de gran imaginación para lidiar con la problemática de su existencia ubicándose en este mundo a través de lecciones que le indicaban cómo debía de comportarse.

La reverencia hacia los animales luego dominó la mitología del período paleolítico (20.000~8.000 a.c.) en el que la caza fue una actividad sagrada. Pero donde también se veneró a las rocas, los árboles y las estrellas como la expresión de un *animismo* que contenía una fuerza oculta y poderosa que, al ser vista actuar en la naturaleza, intimidó ante la existencia de esta otra realidad, mucho más potente. Por ello, el cielo, inmenso e inaccesible, tuvo la más divina connotación y de allí el surgimiento de los primeros rituales de ascensión que significaron el deseo de elevarse más allá de la condición humana.

Con el surgimiento de la agricultura en el *período neolítico* (8.000~4.000 a.c.), se alcanzó un mayor despertar espiritual. Esta nueva ciencia se enfocó con sentir religioso al reconocerse en ella una energía divina que nutría toda existencia. La tierra fue vista como un gran útero viviente que tras recibir la semilla otorgada engendraba frutos, con lo que se accedía al reino celestial. Esta era una fertilidad que debía ser promovida por lo que nuevos rituales se crearon para purificar la tierra, y sacrificios humanos y orgías ritualizadas se practicaban para complacer a los dioses y activar estas energías.

Sin embargo, la aparición de las *primeras civilizaciones* (4.000~800 a.c.) dio

²⁰ Libro publicado dentro de la colección -Mitos Universales- (ISBN: 978-84-7888-979-2). Título original: *A Short History of Myth* (2005).

origen a la ciudad y a una mitología que expresaba las aspiraciones humanas a través de las artes civilizadas. Cada urbe engendró su núcleo sagrado para buscar lo divino y ser protegida por los ahora dioses antropomórficos. Pero ante el temor de recaer en la barbarie se desataron guerras y masacres entre las ciudades, un caos y una violencia sin precedentes en busca de un mayor poder. La nueva tecnología le dio al ciudadano un mayor control sobre su destino, él se vio previniendo desastres naturales, con una visión más egoísta de sí mismo, y una mayor separación del mundo natural. Declinado los viejos ritos y tras el alejamiento de los dioses se produjo un vacío espiritual que seguidamente conllevó a una gran transformación.

La gran transformación de la espiritualidad humana se dio en la llamada *era axial* (800~200 a.c.)², cuando surgen filosofías y religiones tal como las conocemos hoy. Esta época engendró el racionalismo griego, el monoteísmo, el confucianismo, el taoísmo, el hinduismo, etc. en regiones de gran convulsión política, social y económica, donde grandes sabios indujeron a una conciencia del sufrimiento humano como parte de su condición, enfatizando la necesidad de una religión más espiritualizada que no dependiese de rituales externos. Mirar dentro de uno mismo y no depender de las enseñanzas de expertos fue esencial. Nada debía ser tomado como verdad y todo debía ser cuestionado, demandando reflexión interna y auto-examen. Lo moral formó entonces la raíz de la vida espiritual. Una espiritualidad de la empatía y el abandono del egoísmo y la violencia, donde la justicia y el amor dado se extendiese más allá de lo circundante.

Basada en el racionalismo griego, la civilización occidental floreció a partir del *período pos-axial* (200 a.c.~1.500 d.c.), amoldando el mito a los patrones racionales de la filosofía, por lo que a los occidentales se les empezó a hacer problemática su clara comprensión. Aunque estos continuaron a través de la dimensión mitológica del Cristianismo y del Islam, dando respuesta al interiorizar en la psique para percibir experiencias que, en muchos casos, eran adversas al proyecto racional, esta división entre *mito* y *logos* hizo difícil la plena expresión de dichas tradiciones. Esta tendencia culminó cuando cristianos de la Europa occidental redescubren la obra de Platón y Aristóteles para terminar de perder contacto con el mito y embarcarse en la llamada *gran transformación occidental* (1500~2000 d.c.) que produjo cambios radicales y una inteligente iluminación.

Sin embargo, el *logos* no ha podido ofrecer ese sentido de significado que tanto el hombre parece requerir. Sin culto, ritual o vida ética, el sentido de lo sagrado muere, y es así como vemos que una educación racional no evita la vuelta a la barbarie. El progreso dado se hizo a costa de un desbalance, donde se avanzó

² La autora dedica un capítulo, pero su contenido lo extiende más aún en su último libro titulado: *La Gran Transformación: El Mundo en la Época de Buda, Sócrates, Confucio y Jeremías*. Barcelona: Paidós (2007), 592 p.

en lo material pero no en lo espiritual, por lo menos más allá de lo logrado en la era axial. La autora termina mencionando la necesidad de una nueva educación que rescate una sana actitud ante el mito. Que de nuevo se venere a la tierra como sagrada, y que se valore más el arte y la literatura por inducir a una mayor intuición.

La intención de esta reseña es señalar lo importante de un tema que hoy no es valorado. Al mito hay que rescatarlo y sólo en las últimas décadas se ha dado un movimiento en este sentido. Al igual que la autora, Joseph Campbell (1904-87), un investigador de la religión y la mitología comparada, dejó ver claro como los mitos sustentan mucho del orden social y moral de cada cultura, indicando caminos a seguir a través de las diferentes etapas de la vida (de la niñez, a través de la adultez, la vejez y la muerte). Según él, cada cultura tiene en su haber sus propios ritos de transición (o de transformación) y mitos relacionados que sirven a esta necesidad. Pero hoy muchos carecemos de esta íntima relación con el mito, por lo que, inmersos en la automatización de la modernidad, y sin darnos cuenta, se nos torna difícil, además de sin significado ni dirección, el tránsito por la vida.

Otro de los grandes contribuyentes a este rescate fue el psicólogo Carl Jung (1875-1961), quien vió al mito como la conexión con nuestro inconciente, y más profundamente con lo que él llamó el inconciente colectivo: reservorio de imagenes, símbolos, sentimientos, formas inherentes y heredadas del potencial humano que todos llevamos dentro. Definió a los *arquetipos* como lo que forma el contenido básico de todo mito, así como también de la leyenda, el arte y la religión, partes del inconciente colectivo que emergen en la psique del individuo a través de sueños, visiones e imaginación. Al ser los arquetipos importantes, porque le dan forma humana a los aspectos del inconciente, entenderlos se hace prioritario ya que nos ayudan a comprender nuestro ser interior, indicándonos el camino mediante metáforas a fin de saber quienes somos y que es importante para nosotros.

Ahora Karen Armstrong (1944-) nos presenta en su obra, escrita en forma clara y concisa, una breve historia del mito. La evolución de narrativas surgidas de nuestro interior, que al fin y al cabo dice mucho de lo que el alma de este mundo (*anima mundi*) busca anunciarnos, pero que pocos llegamos a intuir.

Normas de presentación de los artículos para *Cuadernos CANELA*

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

CUADERNOS CANELA XIX
<http://www.canela.org.es>

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

Presidente: Claudio Vásquez Solano

Consejo de redacción: Cecilia Silva (literatura), Daniel Quintero (Metodología), Yukitaka Inoue (pensamiento e historia).

Editor: Aurelio Asiain.

Impresión: Aiji, Osaka.

Publicación: mayo de 2008.

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

日本・スペイン・ラテンアメリカ学会 第 19 号
<http://www.canela.org.es/>

発行人	クラウディオ・バスケス・ソラノ (日本・スペイン・ラテンアメリカ学会会長)
編集企画	セシリア・シルバ (文学)、ダニエル・キンテロ (外国語教授法)、井上幸孝(歴史・思想)
編集人	アウレリオ・アシアイン
発行所	

本誌(Cuadernos CANELA 第 19 号)の発行にあたり、スペイン文化者グラシアン基金 2007 年度の助成を受けました。