

Formas alternativas del género narrativo. Cómics, cine y testimonios



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Francisco González Gaxiola
Coordinador y editor literario

**FORMAS ALTERNATIVAS DEL GÉNERO NARRATIVO.
CÓMICS, CINE, TESTIMONIOS**

FRANCISCO GONZÁLEZ GAXIOLA
COORDINADOR Y EDITOR LITERARIO



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA
UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

DR. ENRIQUE FERNANDO VELÁZQUEZ CONTRERAS
RECTOR

DRA. MARÍA RITA PLANCARTE MARTÍNEZ
VICERRECTORA

DRA. ARMINDA GUADALUPE GARCÍA DE LEÓN PEÑÚÑURI
SECRETARÍA GENERAL ADMINISTRATIVA

DRA. MARÍA GUADALUPE ALPUCHE CRUZ
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

DRA. ELVA ÁLVAREZ LÓPEZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

DR. FRANCISCO GONZÁLEZ GAXIOLA
LÍDER DEL CUERPO ACADÉMICO LENGUA ESCRITA Y EDUCACIÓN

Francisco González Gaxiola
Coordinador y editor literario

D.R. © 2018 Universidad de Sonora
Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n
Colonia Centro
Hermosillo, Sonora, México

Diseño de portada: Elimey Álvarez Ruiz

D.R. © 2018 María Edith Araoz Robles
Ana Bertha de la Vara Estrada
Berenice Domínguez Hernández
Cristian Eduardo Elizalde Velázquez
Francisco Félix Martínez
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez
Francisco González Gaxiola
Patricia Guerrero de la Lata
Constantino Martínez Fabián
Bárbara Porras Figueroa

ISBN: 978-607-518-265-0

El presente trabajo colectivo se realizó dentro del proyecto “Formas alternativas del Género Narrativo”. En este proyecto participan los miembros del Cuerpo académico “Lengua Escrita y Educación” de la Universidad de Sonora. Los datos de identificación son: IDCA 8857, CLAVE: UNISON-CA-1521

La presente obra se terminó de producir en el mes de Febrero de 2018

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| Presentación | 5 |
| 1. CONTEXTOS | |
| Hermenéutica y sociedad | |
| 1.1 <i>Habibi</i> : Dialéctica cultura-subjetividad en la construcción de las identidades Patricia Guerrero de la Llata y María Edith Araoz Robles..... | 18 |
| Perspectiva lingüístico-filosófica | |
| 1.2 En busca de la teoría de la metonimia: Hacia una hermenéutica analógica Francisco Félix Martínez y Francisco González Gaxiola..... | 35 |
| 2. CÓMICS Y NOVELA GRÁFICA | |
| Narrativa en viñetas | |
| 2.1 Del cómic a la novela gráfica: Un acercamiento a los orígenes Cristian Eduardo Elizalde Velázquez y Patricia Guerrero de la Llata | 72 |
| Narrativa impresa sin lenguaje | |
| 2.2 Novela gráfica sin textos. Su posible uso en la enseñanza de la literatura Francisco González Gaxiola y Constantino Martínez Fabián..... | 105 |
| Interactividad una etapa más | |
| 2.3 <i>Gamebooks</i> y narrativa de aventuras Francisco González Gaxiola | 126 |
| 3. EL CINE NARRATIVO | |
| El cine en modalidades | |
| 3.1 La imagen narrativa hipermodal e hipertextual del cine María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez | 143 |
| El cine en el aula | |
| 3.2 Narrativa de la educación representada en el cine María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez, Francisco González Gaxiola y Ana Bertha de la Vara Estrada..... | 175 |
| Cómics en movimiento | |
| 3.3 Un análisis hermenéutico de <i>La Cenicienta</i> (1950) de Walt Disney desde los estudios de género Bárbara Porras Figueroa y Francisco González Gaxiola..... | 208 |
| 4. NARRATIVA LINGÜÍSTICA-FORENSE | |
| Discursos narrativos alternativos y sus ficciones: declaraciones preparatorias en casos penales Constantino Martínez Fabián y Berenice Domínguez Hernández | 229 |

Presentación

“Formas alternativas del género narrativo” que aquí presentamos, es producto de un proyecto interdisciplinar con tres direcciones identificadas y complementadas en la búsqueda de géneros diferentes al narrativo tradicional verbal (oral o impreso). Para textos con esas modalidades tenemos diversas direcciones: a) el marco teórico: hermenéutico socio-histórico, b) la reflexión teórico-didáctica en las revistas ilustradas con imagen fija y en movimiento (film), y c) el jurídico narrativo mediante el análisis de los testimonios en la corte. Cada una de estas líneas de generación y aplicación del conocimiento está dirigida por un miembro titular y uno o dos colaboradores, además de los estudiantes que trabajan las líneas de sus respectivos tutores.

“Formas alternativas del género narrativo” se propone identificar, aunque no de manera exhaustiva, géneros y formatos diferentes al tradicionalmente conocido como relato literario, breve o extenso y que, como término sombrilla, podría denominarse en su forma escrita, épica. En este género cabrían subgéneros como el cuento con múltiples tipos y subtipos, fábulas, leyendas, novelas, mitos, entre otros. Todos ellos en formato impreso, es decir, producido para su difusión masiva, en imprenta a partir de la aportación de Gutenberg. Tenemos que aclarar que, en lo referente a soporte mediático, antiguamente existieron esos mismos géneros escritos (incluso en su forma oral antes de la escritura), pero fueron textos escritos a mano, en pergamino, en piedra, en tejas, en papel y otros medios y formatos materiales.

Hemos tratado de llamar la atención a una variante no desconocida, de hecho muy popular, se trata de relatos contados vía testimonial o ilustrados vía impresa o en medio fílmico. La variante a la que ponemos énfasis se refiere a las revistas ilustradas, también conocidas con nombres como cómics, cartoons, manga, caricaturas, novela gráfica, novela visual y, cuando son animadas, anime. La curiosidad por este formato, también impreso y de producción y consumo masivo, se debió a la intromisión reciente y repentina de esta modalidad con que se adueñaron de las aulas de educación primaria en Europa y los Estados Unidos de América. A dicho género, se le vislumbró primero como posibilidad, luego se le rechazó, incluso se le satanizó, y por fin terminó aceptándose por ser más atractivo y prometedor el acercamiento que el rechazo. Terminó imponiéndose la novedad. Se ha de

haber formulado la pregunta de por qué no recurrir a los cómics para enseñar tantas cosas en las diversas disciplinas, no sólo por su argumento de ficción, sino además por la forma mimética de la literatura seria, pero también con variante infantil. Tendríamos entonces la pregunta nuevamente formulada ¿por qué no utilizar las ilustraciones para representar las grandes obras de la literatura universal?, o ¿por qué no enseñar las ciencias naturales, física, astronomía, química, a través de personajes de ficción del tamaño que se le requiera, con tal de que el contenido con contornos seduzca a los alumnos no sólo de primaria, también de secundaria, preparatoria inclusive?

El género narrativo se divide en literario y no literario. El género narrativo no literario es antiquísimo; se concreta en relatos en los que los adultos transmiten a la nueva generación sus saberes y en ellos se comunica la experiencia de manera didáctica, pero sobre todo porque los relatos, comunes a todas las culturas y tiempos, constituyen una estrategia para apresar la realidad, de comprender el mundo, la existencia y la identidad, la procedencia, la finalidad y el sentido de la vida. Sus variantes constituyen un gran número: mitos, rumores, chismes, reportes y reportajes, avisos, noticias, memoranda, minutas o actas, cartas, noticieros. El epítome, ejemplo emblemático de este apartado, es el género narrativo histórico.

Por otro lado, el género narrativo literario es igualmente extenso dado que cualquier género no narrativo puede pasar a literario mediante varios procedimientos, aunque quizá el más elemental sea el de hacerlo aparecer inserto en algún otro género denominado literario; por ejemplo, una conversación real o figurada, cuando aparece inserta en una novela, pasa a ser literaria. Cualquier otro género cuya finalidad primaria sea comunicar puede elevar su estatus cuando se le reconsidere en su construcción y recepción, es decir, que sea modificado retóricamente de tal modo que agrade o busque agradar a un oyente, a una audiencia, a un lector o usuario. Con el hecho de que esté bien escrito (con todo lo subjetivo que pueda parecer la frase “bien escrito”), calificado por una autoridad académica o social que así lo califique, será suficiente. Un par de ejemplos bastarán: los escritos de memorias de guerra de Winston Churchill o las disquisiciones filosóficas de Bertrand Russell, fueron a tal grado reconocidas que incluso llegaron a ganar el premio Nobel de Literatura, no así los escritos económico filosóficos de Carlos Marx ni los de Vladimir Lenin, tampoco los de Hegel, tan influyentes en el desarrollo del pensamiento humano. Es posible, como se afirma antes, que

tales textos pudieran ser denominados literatura con que se les asignara un equis valor agregado de tipo artístico aunque no necesariamente ideológico.

Los géneros narrativos tradicionales desde los tiempos antiguos, repetimos, son el relato folklórico, el cuento, la fábula, la leyenda y el mito, más la compleja y problemática novela. Los super-géneros reconocidos desde la antigüedad clásica, la épica, la tragedia y la lírica, dieron origen con el tiempo a muchísimos subgéneros. De la primera surgieron algunos extensos y sublimes como la epopeya, de la cual según Lukacs, proviene la novela (afirmación controversial, sin embargo); segundo, la tragedia, un tipo de drama radical, género originalmente en verso y a la cual le dedicó Aristóteles un tratado claro y profundo, y cuya estructura allí presentada ha sido utilizada como base o guía para los relatos del género narrativo también; y tercero, la lírica, el género de las emociones, que derivó en géneros producidos tanto por gente noble o de la corte, culta y con suficiente tiempo disponible: pero también tenemos la lírica popular. De la lírica hay una versión popular sobre el manejo inmemorial de los sentimientos y las emociones, e incluso hay poemas de temática mixta entre sentimental y narrativo como el romance español o nuestros corridos mexicanos.

El paraíso clasificatorio de los géneros y subgéneros, en el cual toda modalidad literaria cabía en su respectivo nicho, era fijo y estuvo vigente durante mucho tiempo pero se rompió, sin embargo, poco a poco debido principalmente a la innovación de géneros que no cabían en las tipologías conocidas. Razones hay algunas pero quizá la más detonante fue la que introdujo variantes de textos con base inestable, la propuesta de Raymundo Lull, el libro clásico chino de la adivinación, el *I Ching*, o también *Vida y opiniones del caballero Tristran Shandy* que burlaba la ficción saliéndose de ella, o su correspondiente francesa, *Jacques el fatalista* de Denis Diderot. Estos, los más representativos, fueron superados con mucho en el siglo XX por el taller de literatura potencial, mejor conocido como OULIPO dirigido por Raymond Queneau y Francois le Lionnais con su obra *10 mil millares de sonetos*. Estos últimos no narrativos ciertamente, pero sí literarios y en cierta manera con una capa de ironía. La lista se puede extender, pero estos casos son trascendentes porque siendo textos de base impresa en papel, sin novedad aparente alguna en su soporte material, trastocaban el orden hasta entonces conocido y no permitían una ubicación segura en las taxonomías literarias, o al menos se les reconocía con renuencia, como excepciones y con dejos de incomodidad para los clasificadores y categorizadores.

En vista de la situación vigente nos dimos a la tarea de buscar los géneros literarios que no fueran los tradicionales, es decir, los plenamente reconocidos como tales: cuento, fábula, leyenda, mito, novela, incluso la poesía cuando es narrativa como *Venus y Adonis* de Shakespeare o incluso textos más extensos como la novela en verso *Eugenio Onnequin* del ruso Alexandre Pushkin. Además se da el caso curioso del teatro y del cine que correspondiendo a la mimesis –no a la diégesis– es decir que se centran en el mostrar no en el relatar con palabras, de cualquier manera exhiben una historia, que a su vez se puede traducir a relato.

Los géneros tradicionalmente narrativos fueron reconocidos como tales en forma impresa o escrita. Textos muy antiguos como los libros de la *Biblia* no adquirieron su forma fija sino hasta que se les dio forma escrita, o más antiguamente hacia 1776 a.C. el *Código de Hamurabi*, fue fijado porque se pudo leer en letras sobre un material. Antes de la escritura (aparecida aproximadamente hacia 3000 años a.C.) las manifestaciones que ahora denominamos literarias eran más bien de naturaleza histórica o antropológica: cantos en ceremonias de iniciación o ritos de paso, mantras, oraciones, rezos ceremoniales, rituales de tipo funerario, por ejemplo, así como las producciones que todavía realizan las sociedades ágrafas, las de tantas etnias distribuidas en el mundo y de las cuales México tiene un amplio número. Y Sonora con cerca de ocho o nueve etnias, ha elevado el estatus de las producciones autóctonas desde la curiosa mirada antropológica hasta un carácter literario o cuasi literario, generalmente narrativo.

Las tecnologías de la información y comunicación (TICs) que siempre son nuevas y continuamente se están renovando, han incursionado de un tiempo a otro en la gestación de nuevos y múltiples tipos híbridos, aunque en un principio la innovación se limitara a la traslación de formato impreso a un formato digital, sin ninguna otra modificación. Lo que favoreció en rapidez y eficacia la computadora fue la hipertextualidad como forma no lineal de escribir y de leer. Esto, sin embargo, la literatura escrita ya lo venía haciendo sin haberle dado tanta importancia ni trascendencia. Recursos utilizados por la hipertextualidad son estrategias de presentación secundaria de información como las notas de pie de página, las referencias cruzadas, los epígrafes, las citas textuales, entre otros tantos, sin embargo, con el apoyo de los nuevos medios la denominada hipertextualidad se elevó exponencialmente con la posibilidad de multiplicar los caminos de lectura, de monolineal a multilineal.

De cualquier manera, las TICs introdujeron la multimedia con imagen fija o en movimiento, sonido, profundidad, entonces los géneros narrativos (aunque no exclusivamente) adquirieron nuevas dimensiones antes circunscritas a la ópera, al teatro, al cine. El desarrollo de las variantes narrativas no termina allí pues se vuelve más compleja. La multilinealidad ha favorecido la diversidad de estructuras narrativas simultáneas, la interacción del usuario o lector, los soportes materiales, la posibilidad de que el usuario intervenga para modificar el argumento de una historia. Iniciados estos procedimientos en los videojuegos y en los juegos de rotación de rol, estos se han llevado a la literatura seria, al formato digital desde las primeras producciones electrónicas e hipertextuales de principios de los noventa del siglo XX: *Afternoon a Story* (1990) de Michael Joyce, *Victory Garden* (1992) de Stuart Moulthrop, *Patchwork Girl* (1995) de Shelley Jackson como experimentos de géneros cruzados.

Siguiendo esta pista podemos entrar en una carrera desaforada que nos producirá vértigo por lo atropellado y prometedor de la empresa. Pero es un hecho que los estudios filológicos tienen mucho material que observar, analizar, interpretar y valorar mediante el recurso a nuevas variables para enfrentar todo un universo de virtualidades que poco a poco se van convirtiendo en realidad.

No nos centraremos en los nuevos productos llegados al mercado, que los hay y muchos. No estableceremos relaciones, correspondencias, comparaciones entre lo tradicional y lo innovador. Nos detendremos, como lo afirmamos al principio, en las historietas ilustradas con o sin finalidad didáctica, las historietas que cuentan un relato mediante una sucesión de viñetas o paneles en formato libreta o libro impreso. Cuando la ilustración, el dibujo o la viñeta adquieren movimiento, los convertimos al formato fílmico en anime por ejemplo; o cuando es realista, en film narrativo. Y por fin tenemos los testimonios narrativos utilizados en el ámbito jurídico como versiones narrativas periciales.

El interés por estos tipos de producto cultural y de mercado (cómic principalmente) en sí ostenta un alto interés, comenzando por responder a la pregunta, por qué se mantiene su popularidad y consumo a pesar de lo inmensamente atractivos que son los entretenimientos ofrecidos por la computadora. En Europa, Estados Unidos de América, Japón, Corea del Sur,

incluso América Latina, constituyen un fenómeno cultural, económico, ideológico, político, histórico, social, psicológico.

Consideramos que nuestro primer acercamiento al mundo de las formas alternativas del género narrativo está justificado en cuanto hemos tratado de acercárnosle desde diferentes perspectivas, sobre todo el punto de vista que añade al texto imágenes o dibujos para, secuenciados, formar una historia. En el caso de las historietas ilustradas o cómics existen abundantes estudios sobre crítica de cómics, no tanto sobre teoría, en términos relativos, por supuesto. En el campo al que nos enfrentamos, el de las humanidades y el de la lengua y la literatura, los cómics merecen ser estudiados ampliamente y en profundidad, desde la academia de la crítica literaria, y ser igualmente abordados tanto desde la teoría como desde la práctica de la didáctica de la lengua y la literatura. Estamos enterados que las propuestas tímidas y discretas por acercar los cómics a la escuela pueden ser calificadas como atrevimientos descabellados, iconoclastas, perversos, incluso carentes de seriedad. Sin embargo, la visión que se tiene de los éxitos en nuestra geografía, lo mismo que en otras latitudes y lo prometedor para tratar problemas no necesariamente desde la perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura sino de tipo psicológico como actitudinales, comportamentales, de léxico, de desarrollo de la imaginación, y todo esto desde una perspectiva lúdica, se convierte en un tema digno de estudio académico universitario.

Nos acercamos a esta investigación desde una perspectiva tanto teórica como práctica pero la enriquecemos con complementos disciplinarios de lo específicamente literario, la literariedad. Nuestro acercamiento metodológico cuantitativo no pudimos hacerlo surgir a partir de la selección de un corpus considerablemente comprehensivo, pues la parte del universo seleccionada hubiera sido demasiado poco representativa dada la cantidad exorbitante de categorías y géneros narrativos que seleccionar. En virtud de esta razón expuesta, opuesta a como nos la imaginábamos en un principio, nos hizo concentrarnos en los géneros conocidos como historietas. Aun así, si redujéramos la más significativa de las aportaciones, la centrada en un solo sub-género, las historietas ilustradas como representante emblemático, es decir, en una relación género especie, la empresa se manifestaría gigante pues ella seguiría apareciendo altamente variada sobre todo en su presentación sería de temática adulta. Por lo contrario, en lugar de buscar normas generales y estables en una perspectiva nomotética, nos hemos servido de casos concretos, dirigida nuestra aproximación

a lo ideográfico. Los diez investigadores (seis profesores y cuatro estudiantes de posgrado que incorporamos por sus avances de investigación asociados a un tutor) nos hemos alineado por temáticas como sigue:

I Contextos

1. Hermenéutica y sociedad
2. Perspectiva lingüístico-filosófica

II Cómics y novela gráfica

3. Marco contextual de la narrativa gráfica
4. Novela gráfica sin textos.
5. Una etapa en la narrativa interactiva

III El cine narrativo

6. El cine en modalidades
7. El cine en el aula
8. Cómics en movimiento

IV Narrativa lingüística-forense

9. Testimonios periciales

El campo teórico de Patricia Guerrero de la Llata es el análisis hermenéutico de productos culturales. Esta área del conocimiento utiliza la interdisciplina para el estudio de las formas, las prácticas y las instituciones que producen y difunden significados en una sociedad. Estudia sobre todo los discursos reguladores de prácticas sociales y el papel de los juegos de poder en las actividades cotidianas que dan sentido a la realidad social y remiten a cuestiones de ideología, de nacionalidad, de etnia, de género, de clase social. Analiza significados y valores implicados en las prácticas cotidianas que se producen y se difunden entre los distintos grupos sociales. Su principal objetivo es definir el estudio de la cultura como un terreno de análisis conceptualmente pertinente y teóricamente fundamentado.

En “*Habibi: Dialéctica cultura-subjetividad en la construcción de las identidades*” de Patricia Guerrero de la Llata y María Edith Araoz Robles, se analiza el proceso de representación de lo femenino en las gráficas de la novela, así como la conformación y asimilación de los roles de género que se muestran implícita o explícitamente en los actos, los dichos y las decisiones tomadas tanto por la protagonista, como las que toman por ella otros personajes. Asimismo, se ubica el análisis de la construcción del sujeto femenino en el

ámbito de la cultura representada. Se llega a la conclusión de que en el proceso de construcción de identidades se puede observar cómo la construcción subjetiva vinculada con concepciones simbólicas de poder permite la movilidad ante la interseccionalidad.

Francisco Félix Martínez y Francisco González Gaxiola nos introducen a la filosofía de la metonimia en cuanto que parte del supuesto de que toda representación de la realidad está en principio basado en la metonimia y en el caso de las viñetas ocurre con mayor razón. Su estudio originado en la historia de los cómics avanza a la problematización de las imágenes encuadradas como dibujos los que al igual que las fotografías siempre recuperan una parte del todo inabarcable. Félix Martínez revisa en “En busca de la teoría de la metonimia: Hacia una hermenéutica analógica” cómo desde la antigüedad, la metonimia ha sido un tropo menospreciado por los estudios del lenguaje. Ya en la modernidad, Paul Ricoeur desarrolló una teoría de la metáfora que tenía como característica fundamental la proyección y exponenciación del sentido mediante este tropo, desestimando completamente la metonimia en su planteamiento filosófico por ser un mecanismo retórico de la semiótica y no de la semántica. Sin embargo, ya en el siglo XX, la lingüística cognitiva, como en los trabajos de Antonio Barcelona, y la semiótica, como en las propuestas de Eliseo Verón, encuentran en la metonimia un recurso trascendental de sus hipótesis. Así mismo, ya en el siglo XXI, en los trabajos de *Hermenéutica Analógica*, de mano de Mauricio Beuchot, la metonimia articula los caminos de la interpretación entre la equivocidad y la univocidad. Por lo que en las siguientes páginas se revisará, desde tres perspectivas (la lingüística cognitiva, la semiósis social y la hermenéutica analógica), los aportes de sentido que puede brindar la metonimia.

Cristian Eduardo Elizalde Velásquez y Patricia Guerrero de la Llata aportan “Del cómic a la novela gráfica: Un acercamiento a los orígenes”, en el que realiza un breve recorrido histórico, en donde se argumenta y se confrontan las principales tendencias, asimismo, se hace un especial énfasis en las definiciones que algunos de los teóricos o historietistas han aportado al medio a lo largo del tiempo: los elementos que componen al cómic, así como sus características, forman parte de las definiciones que algunos de los autores aportan. Una vez hecho el recorrido histórico del cómic, se observa cómo deviene en un formato más actual, conocido también como novela gráfica. Y dejan ellos esta temática compleja y controversial en lo que toca a este acercamiento entre literatura y medios masivos

de comunicación, en lo que lo relevante es cuestionar dónde termina uno y comienza el otro, en qué se sobrelapan y en qué se diferencian.

De Francisco González Gaxiola y Constantino Martínez Fabián “Novela gráfica sin textos. Su posible uso en la enseñanza de la literatura”. Este ensayo tiene el objetivo de ubicar la identidad de los relatos extensos mediante dibujos sin textos, novela gráfica, para justificar su uso como herramienta formal en la comprensión literaria y como pretexto para la escritura creativa en la escuela media superior. La justificación correspondiente es la falta de referencias válidas para incluir materiales innovadores en los programas escolares. Para ello es relevante la construcción de modelos explicativos al nivel de la teoría literaria, modelos que nos ilustren el cómo y dónde ubicar obras que van más allá de los tradicionales narrativos. Desde un punto de vista didáctico se exploran tres modelos que explican varias clases de caos: los medios retórico-semióticos, los elementos químicos, y la amplia red de obras y géneros narrativos en función del soporte. De una conclusión tentativa, se pasa, para el análisis de viñetas, a la propuesta de Morelli, enfocada en la revaloración de los detalles en la construcción artística de las ilustraciones y por consiguiente en su respectiva recepción. La propuesta teórico-metodológica se concreta con un acercamiento a la lectura de tres páginas de una novela gráfica, *Emigrantes*. Con esto se sugiere como recurso las novelas gráficas que, aún sin tener texto, son un excelente medio para encontrar sentido en su respectivo acercamiento a la comprensión del mundo y la sociedad, pues la narrativa puede ser vista como recurso para la enseñanza de la literatura en la que uno participa haciendo y/o en la que uno participa recibiendo. El corolario sostiene que mediante estas prácticas, los estudiantes –si no es mucho presumir– se entretienen, es verdad, pero y más importante, se acercan a la comprensión del sentido de la vida que proporciona la ficción.

González Gaxiola “*Gamebooks* y narrativa de aventuras”, en el que reflexiona sobre la narrativa (la novela como género emblemático) y los *gamebooks*. En realidad estamos ante la reflexión sobre un episodio en la evolución de la narrativa, sobre una vertiente ya desaparecida pero que presagiaba el futuro de los videojuegos y la novela electrónica. Su justificación reside en supuestos firmes y en hechos que aún por evidentes tienen que probarse: el trasfondo anecdótico de la novela parece haberse gastado y por ello se han abierto nuevas formas de experimentación. Las formas de entretenimiento que compiten con la novela se han multiplicado. La demanda de novela escrita, lineal, extensa, que responde a

incógnitas, va considerablemente a la baja. Nos preguntamos qué posibilidades ofrecen la interacción y el hipertexto a la novela, pues se ve que la concentración en la forma de acercamientos experimentales no ha satisfecho a un público que todavía no comprende ni valora el artificio de la construcción y se agobia ante el desvanecimiento de la línea argumental que buscaba otorgar significado en un mundo caótico e irracional. En el presente artículo se pretende encontrar elementos clave, entre la evolución de los *gamebooks* (narrativa interactiva) y la novela, sus etapas, el surgir de experimentos narrativos impuestos por la hipertextualidad y la interacción en los medios (tecnología de la comunicación y la información). Una posibilidad de impacto didáctico comparativo valoraría el gran número de manifestaciones, resultados que descansan uno en el entretenimiento y el otro en la búsqueda de sentido.

María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez presenta en “La imagen narrativa hipermodal e hipertextual del cine” un rico acercamiento a la narrativa en el medio fílmico. Cuando una imagen (icono) –o una serie de imágenes–, en su expresión más general, tiene como componente principal lo “narrativo”, refiere un suceso ocurrido a alguien, en un tiempo y en un lugar determinado. La imagen narrativa hace referencia a un acontecimiento que es relatado por alguien de manera explícita o implícita, desde un punto de vista específico, con una intencionalidad, representación social e ideologías particulares. Saber leer críticamente la imagen narrativa y todo lo que conlleva el proceso comunicativo en el que se ve imbricada, requiere de acción didáctica mediática. El objetivo de este trabajo es mostrar el diseño de un instrumento de observación para evaluar la literacidad crítica de la imagen narrativa de los alumnos universitarios a través del cine. Para la elaboración del instrumento nos hemos basado en los siguientes teóricos: Paul y Elder (2003a y 2005); Cassany, D. (2006); Marciales (2003), García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999). El análisis de contenido arroja trece dimensiones en torno a la puesta en práctica del hipertexto y la criticidad a partir del visionado de películas y otros recursos visuales. Los resultados indican también, la necesidad de sistematizar la didáctica de la criticidad en los medios donde la narrativa se hace presente.

María de los Ángeles Galindo, Francisco González Gaxiola y Ana Bertha de la Vara se reúnen para acercarnos a la narrativa en el cine con perspectiva didáctica: “Narrativa de la educación representada en el cine”. Si el cine es un reflejo de la realidad simbólica y

representa las ideas, costumbres, modas, tendencias ideológicas y concepciones de la vida; resulta de gran interés detenerse a reflexionar, analizar y comprender cómo la educación se ve reflejada en los films en la actualidad. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar y comprender las historias narradas sobre la educación en el cine. El corpus se compone de cinco películas: *Encontrando a Forrester*, *La sociedad de los poetas muertos*, *Escritores de la libertad*, *Con ganas de triunfar* y *Mentes peligrosas*. Se utiliza el análisis de contenido como técnica sistemática de descripción de los temas del mensaje en relación a los elementos que intervienen en el proceso educativo, y con ello poder hacer inferencias sobre los conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de significado en torno al centro educativo, el educando y el educador y sobre las visiones educativas. Los resultados muestran que el contexto de los centros educativos se inserta en una sociedad con serios problemas económicos, sociales, raciales, de violencia y drogas. Los centros educativos buscan responder a la calidad desde la eficacia pero con descuido de la equidad, la relevancia o la eficiencia. La imagen del educador es la del héroe. El educador es protagonista, comprometido, innovador y apasionado con su trabajo. Sin embargo, el contexto le exige al educador adquirir no sólo habilidades profesionales sino socioculturales. El estudiante es representado desde la visión del centro educativo y desde la mirada del educador-proactivo. En el primer caso, si la institución tiene un enfoque burocrático de la educación, el estudiante se concibe a sí mismo como incapaz, pasivo, con baja autoestima, como un objeto sin sentido haciendo como que escucha y como que aprende. En el segundo, el educando es representado como persona, capaz de dar lo mejor de sí mismo, de crecer como ser humano, de aprender significativamente y de desarrollar su pensamiento crítico.

Bárbara Porras Figueroa y Francisco González, con un estudio de perspectiva orientada a los valores e imaginarios sociales: propone en los dibujos animados “Un análisis hermenéutico de *La Cenicienta* (1950) de Walt Disney desde los estudios de género”. Su artículo aborda un adelanto de investigación de un trabajo más amplio, en el que se pretende hacer una comparación de cuatro largometrajes animados pertenecientes a la franquicia de Princesas Disney, para analizar cómo ha evolucionado la construcción del género en estas representaciones cinematográficas. Las cuatro películas que se analizarán son *La Cenicienta* (1950), *La bella y la bestia* (1991), *Enredados* (2010) y *Moana* (2016). En este artículo se presenta el análisis del primer largometraje mencionado, para lo cual seguirá la teoría de la

Performatividad del Género de Judith Butler: “Asegurar que la identidad de género es performativa implica decir que la misma sólo existe en y a través de un conjunto de actos de género” (Gros, 2016). La metodología a seguir será analizar algunas escenas donde aparecen los personajes principales de la obra, observar las características principales de éstos, con el fin de descubrir estos actos de género que respondían al momento sociohistórico de esa época.

Finalmente Constantino Martínez Fabián y Berenice Dominguez Hernández analizan varios casos de discursos narrativos de tipo legal: declaraciones preparatorias de inculpados en casos penales mediante un muestreo que involucra delitos de robo y homicidio. El objetivo es determinar qué rasgos lingüísticos caracterizan a estas narraciones que se emplean para juzgar a los individuos sujetos a proceso penal. Nuestra experiencia como peritos en lingüística nos ha permitido detectar patrones sintácticos muy particulares y repetitivos. Si partimos del supuesto vigente en lingüística forense, de que cada individuo posee una huella lingüística única, estos patrones sintácticos difícilmente pueden atribuirse a los inculpados. La hipótesis que guió el trabajo establece que los rasgos lingüísticos repetitivos en las declaraciones pertenecen al Registro Policiaco y que se introducen por el personal que escribe esas declaraciones. Sin embargo, puesto que tales afirmaciones están en primera persona singular (ejemplo: yo afirmo que...), sugiriendo que el inculcado realmente dijo lo que se le atribuye, se violan los derechos lingüísticos de los inculpados y se afecta la impartición de justicia de manera cotidiana. Los resultados indican que los patrones sintácticos y semánticos analizados se introducen por la necesidad de cubrir requisitos legales en las declaraciones. Dada la evidente falsedad de tales estructuras, se consideran ficciones atribuidas a los inculpados. A fin de demostrar tales ficciones, se analizaron las leyes que regulan el proceso penal y se confrontaron con las declaraciones de los inculpados. Se utilizaron los principios teóricos generados en el área de lingüística forense. Se demuestra que las ficciones pertenecen al registro policiaco y que tales afirmaciones justifican el proceso penal pero no pertenecen a las personas sujetas a proceso legal.

Hemos llegado a la conclusión de que, en lo que hemos presentado, apenas nos acercamos a introducirnos a un campo abierto, polémico por las acotaciones conceptuales que tenemos que enfrentar dada la perspectiva que asumimos. La narrativa supra-género pervasivo se ha inmiscuido en casi todos los géneros que tiene el ser humano para

comunicarse en entretenimiento, en reflexión, en experimentación pues las ciencias del espíritu comparten con las ciencias naturales la preferencia por el género narrativo. Se ve casi imposible evadirlo. La situación actual mundial del posmodernismo aporta nuevos y variados géneros que cuestionan principios nodales, vertebrales, incluso ontológicos de lo que se ha denominado narrativo desde las primeras historias que formuló el homo sapiens. ¿Estamos ante el umbral de una nueva realidad con la intromisión de la hipertextualidad, la interactividad y la realidad aumentada? La inmensa galería de textos mixtos, híbridos, de fronteras borrosas nos atrae como magneto para investigar y en particular observar, describir, y formular generalidades constitutivas a las que llamamos normas o reglas o leyes explicativas. Se nos ofrece un mundo cambiante muy interesante al que vale la pena atender.

1. CONTEXTOS

Hermenéutica y sociedad

1.1 *HABIBI*: DIALÉCTICA CULTURA-SUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES

Patricia del Carmen Guerrero de la Llata¹
María Edith Araoz Robles²

*De la Pluma Divina
cayó la primera gota de tinta.
Y a partir de la gota, un río.*
Craig Thompson

*Habibi*³ es una novela gráfica constituida por nueve capítulos tejidos de tal manera que conforman un vaivén de historias entrelazadas en una historia de amor atípica. Consideramos a *Habibi*, no como una novela desde el canon literario ni tampoco como un cómic para adultos, sino como una forma alternativa de narrativa, como producto de una cultura, con cierta tradición, excelentes gráficos y una trama compleja, que muestra en sus más de seiscientas páginas, la fascinación del autor por la cultura islámica. Asimismo, consideramos a *Habibi* como una *novela gráfica*, aun cuando sabemos que no existe todavía, a pesar de los muchos intentos, una definición aceptada del concepto novela gráfica, ni de éste como un género.⁴

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en Discurso y estudios culturales. pguerrero@correom.uson.mx

² Profesora-investigadora del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en Lecturay escritura académicas. edith.araoz@unison.mx

³ Habibi es una palabra árabe, de género masculino que significa “mi amor”, “mi querido”, “mi amado”. Se usa para demostrar afecto hacia otra persona. También es común utilizarlo en la música para referirse a danzas de amor o danzas de vientre.

⁴ Daniel Gómez en su libro *Tebeo, comic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic*, explica que la novela gráfica es un texto con formato de cómic que está concebido como una única historia, independientemente de su socialización y que su característica principal es la de ser una historia auto conclusiva y que está destinada a un público adulto. (2013,85-86) Santiago García en su libro *La novela gráfica*

Craig Thompson es el autor de dicha novela. Él ha recibido algunos premios, entre los que se encuentran el Harvey, el Eisner y el Ignatz. Los tres son galardones historietísticos importantes en Estados Unidos. Thompson inicia su trayectoria escribiendo tiras cómicas en periódicos y algunos minitebeos. En 2003 publica una de sus obras más famosas, la novela gráfica *Blankets* y en 2011, la obra que nos ocupa: *Habibi*. Esta última, le ha dado un giro a la producción de su trabajo porque, en primer lugar, se aleja del tema autobiográfico y, en segundo, porque conjunta la madurez del historietista y la del dibujante con un estilo propio.

Nuestro interés en este capítulo es analizar cómo el autor de la novela construye un sujeto femenino de oriente que se construye a sí mismo: el personaje Dodola, desde la perspectiva de un sujeto masculino en occidente: el autor. Si bien esto no demerita la construcción del personaje, sí es importante considerar que está construido desde la otredad, pues es la visión del extranjero que construye una historia de amor en un país ajeno. Desde una postura epistemológica se explora la imagen femenina con una óptica distinta, documentada, estudiada, capaz de plantear críticas sociales, como se percibe en las imágenes que muestran las zonas marginadas de la ciudad moderna: sucia y pobre. Esto le permite también trazar propuestas de resignificación, sobre todo en el plano simbólico: entrelaza historias, imágenes y conceptos del *Corán* y de la *Biblia*. El autor crea metáforas gráficas con la escritura árabe, con los mitos, las fábulas y la numerología. En *Habibi* se pueden observar sin fronteras a los espíritus, los personajes “reales” y las criaturas mitológicas, así como también la convivencia de lo erótico con lo sagrado, de la sexualización con la castración.

Exhibe una gran variedad de elementos geométricos en sus gráficos para presentar contenidos diversos: plasma escenas en encuadres con ángulos, cuando el contenido es agresivo; escenas con líneas curvas cuando el contenido es erótico, tierno; escenas que ocupan toda una página cuando quiere enfatizar algún momento importante, y cuadrados consecutivos cuando se trata de la narración de alguna historia. Los bocadillos tampoco son

dice que “...’novela gráfica’ es sólo un término convencional que, como suele ocurrir, puede llamar a engaño, pues no hay que entender que con el mismo nos referimos a un cómic con características formales o narrativas de novela literaria, ni tampoco a un formato determinado, sino sencillamente a un cómic adulto moderno que reclama lecturas y actitudes distintas del cómic de consumo tradicional” (2013, 16). Eddie Campbell (En su *Manifiesto* 2004), Santiago García (2010), Rubén Varillas (2014) y Manuel Barrero (2014), hablan de la novela gráfica como un texto con gráficos caracterizado por el contenido “denso” de la historia que se cuenta.

uniformes, varían de acuerdo al sentido del texto. En ocasiones los gráficos se convierten en metáforas que se reiteran, como cuando se comunica al lector los traumas sexuales de Zam (el co-protagonista de la novela), cuando éste se convierte en eunuco o cuando, de niño, se entera que Dodola se prostituye para conseguir comida para ambos.

En la obra no hay una localización específica del espacio, ni del tiempo⁵, es un mundo ficcional en sí con sus propias reglas. Las escenas se desarrollan en el desierto y en Wanatolia.⁶ Expone claves de *El Corán* y de la escritura árabe, y da a conocer algunos relatos de la tradición oral que aparecen casi siempre como una narración en paralelo a la trama principal; en este sentido, Dodola deviene en Sherezade: primero como cuentacuentos para Zam y después vive en carne propia la esclavitud en manos del sultán Shahriar. La trama presenta un desorden cronológico, pero ello refuerza la coherencia interna de la obra. Empieza con un ambiente agreste, le sigue un período que recuerda *Las mil y una noches* y termina en un ambiente citadino, sucio, contaminado. El mismo ambiente va cambiando conforme cambia la personalidad de los personajes.

Habibi narra una historia que gira en torno a la culpa y a la esperanza. Es una historia de amor atípica entre Dodola y Zam, ambos son niños esclavos, ambos escapan y sobreviven solos por nueve años en un barco encallado en el desierto, en donde dicen que antes había corrido un río. A lo largo de la novela los protagonistas crecen, se separan, sufren abusos, se reencuentran, logran sobrevivir y su tipo de relación cambia: se vuelve más comprensible, más madura. Los mismos personajes, como individuos maduran a partir de cada sacrificio, de cada abuso y de cada pérdida.

Uno de los temas constantes de la novela es el problema del agua: Wanatolia está fundada en un cauce vacío, el agua es escasa porque la gente en el poder construyó una presa; Dodola es paseada por su pueblo vestida de naturaleza cuando es niña para llamar a la lluvia y más tarde ella manipula el agua en el palacio para cumplir lo que le exige el sultán y salvar su vida; Zam trabaja en una embotelladora de agua potable. El agua en la novela es el fluir

⁵ Aunque puede situarse en un mundo contemporáneo, ya que muestra cuadros de la ciudad en donde hay exceso de contaminación en el que se pueden encontrar llantas de autos, restos de refrigeradores y al final de la novela Zam trabaja en una fábrica embotelladora de agua y viven en una construcción de varios pisos.

⁶ Nombre que recuerda el de la península de Anatolia, o Asia Menor, región montañosa limitada al norte por el Mar Negro, al sur por el Mediterráneo al Oeste por el Egeo y al noreste por el Mar de Mármara. Es un lugar que ha sido asiento de una gran cantidad de pueblos.

de la vida a través del río, es vida y es muerte. Los nombres de los personajes tienen también relación con el agua: Dodola significa “diosa de la lluvia” y el nombre de Zam significa “el que encuentra el agua”. La mujer en la novela está identificada con la naturaleza: la mujer se crea a sí misma, mientras que el hombre debe buscar la manera de crearse.⁷ El agua es la representación gráfica y simbólica del sujeto femenino en la novela.

A través de la historia principal, el autor intercala también reflexiones sobre la desigualdad social: la forma en que viven los personajes de los márgenes de la ciudad, los ciudadanos y los que viven en el palacio, así como también las marcadas jerarquías de clase y raza, dentro del palacio. Un eunuco negro le llama la atención a Dodola cuando ésta ve cansada a su esclava e intenta darle un masaje: “ya saben lo que piensan sobre el papel de los NEGROS [...] la mujer negra masajea a la mujer árabe” (91); se percibe también la esclavitud infantil, niños que son raptados y vendidos en el mercado para ser esclavos, para hacer lo que el dueño desee, se les da a elegir, incluso, no solo la raza, sino también el tono de la piel, la estatura, la complexión y el sexo de los sujetos; sobresale así como una constante la esclavitud femenina. La realidad en la vida cotidiana en la novela se da por establecida y, cuando se asume tal cual, no es tan problemática. Las rutinas prosiguen sin interrupción hasta la aparición de algún conflicto. Tradicionalmente se ha percibido a las mujeres de esta cultura como dependientes de una serie de valores inherentes a su cultura de origen, a su religión, como víctimas de sus propias sociedades. Esta dependencia no se encuentra por completo en Dodola.

En el presente capítulo no se pretende elaborar un análisis estético, tampoco entrar en el debate del tipo de género al que pertenece, ni analizar todos sus elementos simbólicos. Nuestro propósito es analizar cómo se construye el sujeto femenino a partir del análisis de la protagonista Dodola. No obstante es importante mencionar que la novela posee riqueza artística y que además de la temática de crítica social antes mencionada, podrían estudiarse otras temáticas desde distintas perspectivas, como por ejemplo, la hibridación cultural como

⁷ Para ampliar la información respecto a la relación simbólica entre mujer-naturaleza, ver: Fernández de la Reguera, A. (2016), “Entre la ‘madre’ y la ‘prostituta’: las implicaciones del orden simbólico dicotómico para la autonomía de trabajadoras migrantes mexicanas de retorno de Estados Unidos”, en *Gênero & Direito*, 5(2): 52-70.

proceso social, o bien, el estudio de las masculinidades a partir del personaje de Zam: Ambos Zam y Dodola son personajes con subjetividades complejas.

Analizar la construcción de un sujeto femenino en esta obra significa detectar el proceso de representación de lo femenino en las gráficas y de la conformación y asimilación de los roles de género que se muestran implícita o explícitamente en los actos, los dichos y las decisiones tomadas tanto por la protagonista, como las que toman por ella otros personajes. El análisis de la construcción del sujeto femenino es necesario ubicarlo en el ámbito de la cultura con la distancia que permite la otredad, pero al mismo tiempo con el sentido de pertenencia y el sentido de identidad. Es por ello importante definir algunos conceptos interrelacionados que son básicos para dicho análisis:

El primero de los conceptos es el de cultura. Retomamos el concepto de Geertz, quien dice que cultura es un “sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (1997, 19). La función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. En la novela *Habibi*, los protagonistas viven dentro de una cultura, la islámica, y ello permite contextualizar sus prácticas, como la venta de una niña de nueve años, para convertirla en esposa de un hombre mayor.

El segundo concepto es el de pertenencia. De acuerdo con Giménez, la pertenencia social se refiere a la inclusión del individuo en una colectividad hacia la cual experimenta un sentimiento de lealtad. Ésta se realiza, generalmente, mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad. En múltiples ocasiones la pertenencia tiene que ver con una dimensión simbólico-cultural de las interacciones sociales (1997, 13). En el caso de *Habibi*, uno de los momentos que marcan la pertenencia de origen de Dodola es la primera escena, durante su infancia, cuando era considerada mediante un rito, como el símbolo de la fertilidad en tiempos de sequía. Ello la define en su infancia y la seguirá definiendo a lo largo de la novela.

Conceptos también importantes son los de cuerpo y género. Butler define género como un modo de situarse uno mismo con respecto a normas establecidas (1986, 40) y define al cuerpo como una construcción cultural más. Esta construcción se explica a partir del

discurso que produce al sujeto, es decir, los significados de las categorías hombre y mujer no están fijados, son fluidos y dependen del contexto en el que se construyen.

Otro concepto importante para el objetivo de este estudio es el de identidad. La identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones (Giménez 1997). Tratándose de personas, la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ver con el reconocimiento por los demás en contextos de interacción y de comunicación. El concepto de identidad es útil para la comprensión y explicación de los conflictos sociales, bajo la hipótesis de que en el fondo de todo conflicto se oculta siempre un conflicto de identidad.

En la novela dicho conflicto se presenta, por ejemplo, cuando Zam se encuentra solo luego de perder a Dodola, y empieza a sufrir por subsistir, él es recogido por un grupo de eunucos o hijras⁸ y se hace parte de ellos. Las personas sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconciliables de inteligibilidad: Zam constantemente siente culpa por desear a Dodola, tiene conflictos internos entre sus deseos y su culpabilidad por ser hombre. Al llegar a la casa de los eunucos, una de las hijras le explica: “nacimos hombres, pero Dios nos dio un espíritu femenino. La sociedad nos rechaza pero en esta casa somos aceptadas. Somos hermosas [...] cuando tenía tu edad me sometí a una operación para simplificar y purificar mi cuerpo [...] qué liberación retirar ese tumor pecaminoso que en otro tiempo pendía entre mis piernas” (332). Es decir, los hijras son coherentes en su actuar, la deconstrucción de la metafísica de la sustancia debe incluir también la deconstrucción de la materialidad del cuerpo. Zam desea ser aceptado por el grupo para poder subsistir, admite la operación por el sentimiento de culpa que le provoca su atracción sexual hacia Dodola y se convierte así, en una hijra atractiva. Piensa que Dodola lo abandonó por el deseo que sentía por ella, de ahí su castración, y en su convalecencia tiene una serie de pesadillas que el autor dibuja en metáforas. Entre sueños dice: “¡Vuelvo a ser PURO! ¿Me aceptarás de nuevo?” (337). Zam intenta deshacerse de lo abyecto para

⁸ El término hijra define a los miembros de un tercer género intermedio entre hombre y mujer. Los hijras pueden ser hombres, mujeres o intersexuales.

construirse como un ser nuevo⁹. La identidad se adquiere, entonces, cuando un individuo se apropia de repertorios culturales o representaciones sociales objetivadas por su entorno social que le permiten dar significado a su vida y es a partir de esta identificación que el individuo se convierte en un ser dotado de una existencia social válida y aceptable.

De acuerdo con Stuart Hall, la construcción de identidades, es un proceso nunca terminado y construido de múltiples maneras, un proceso de cambio y transformación que se forma a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes con base en el reconocimiento de un origen común o características compartidas, sujetas a una historización (2003, 15). En *Habibi*, hay una escena en la que Dodola, luego de largos meses en el calabozo es devuelta al harén del sultán. Ahí es agredida por el resto de las mujeres, quienes no la aceptan como miembro del grupo, porque, dicen que no es igual a ellas; a Dodola le asignan una esclava, Nadidah, y es atendida por ésta y por un eunuco, Jacinto: ambos sirvientes sienten solidaridad y empatía por ella por el hecho de ser esclavos igual que ella. Aquí es la esclavitud, la clase, la que la excluye socialmente, pero también es la que le otorga su identidad con los otros. En *Habibi*, la pluralidad de identidades se percibe a través de las confrontaciones que suceden en el palacio del sultán: las mujeres rechazan a Dodola por ser esclava, y los sirvientes, por ser esclava y mujer; hay una distinción jerárquica por clase, raza y sexo entre los sirvientes y esclavos: los sesgos de raza y clase se intersectan con los de género y provocan la exclusión.

En otra escena, Dodola se recupera después de su encierro y el sultán vuelve a utilizarla en su lecho y a darle preferencias. Ella aprovecha la situación y, por un lado, solicita al eunuco que busque a Zam, y por otro, pide permiso para ingresar a la biblioteca: aprende de Aristóteles, las cualidades de los elementos; de Jabir Ibn Hayyan, sobre el humo terroso y el vapor acuoso. Sin embargo, un día que Dodola estaba en la biblioteca del palacio, llega un guardián y entabla la siguiente conversación con ella:

- ¿Estudiando a solas? Este no es el lugar apropiado para una mujer
- ¿Hablas en serio? Constantemente nos están animando a leer y a aprender

⁹ Luego de que la hijra más hermosa de la casa es agredida por un grupo de hombres en la calle, le piden a Zam que ahora sea él quien se prostituya para conseguir dinero. Hace esto último convencido de que es en beneficio del grupo; aunque no llega a hacerlo, como se verá más adelante, pues es raptado por los sirvientes del sultán.

–Para eso tenemos clases ORGANIZADAS,¹⁰ con estructuras y límites. Al igual que el propio harén, una mujer debe ser separada del mundo de los hombres para conservar su pureza. Por el mismo motivo no se puede permitir que discurra libre por el mundo de las ideas sin supervisión. Hace falta un HOMBRE para discernir aquello que poluciona la mente

–No. Estoy perfectamente segura de que soy capaz de discernir sola.

–Hemos castigado al bibliotecario... y lo mismo haremos contigo si volvemos a encontrarte en estos muros. Ahora te escoltaré hasta las clases adecuadas. (254)

Luego de esto, decapitan al bibliotecario.

En su libro, *La dominación masculina*, Bourdieu (2013) explica que dicha dominación se ejerce a través de modos de percepción, apreciación y de acción que las mujeres han incorporado a su ser histórico y social y que la relegan a una posición subordinada. Aun cuando las mujeres del harén forman parte de esta cultura de sujeción, no sucede lo mismo con Dodola: en ella observamos un proceso de subjetivación, un yo incesantemente performativo que cuestiona y construye su ser mujer. La categoría mujer, como puede verse, es posible en el marco binario masculino/femenino, pero no es posible suponer que exista un sujeto histórico femenino unitario y estable, pues deben considerarse también las intersecciones de clase, raza, etnia, religión y otros ejes sobre los que se ha ejercido el discurso del poder.¹¹ La categoría de sujeto femenino es una variable cultural adquirida, es un conjunto de significados que convergen o se forman en un campo cultural dado (Femenías, 2000, 45), por lo que carecen de un referente fijo.

Hall señala también que las identidades “emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica [...], las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella [...], sólo pueden construirse a través de la relación con el Otro [...]” (p. 18). Como se verá más adelante, los personajes en *Habibi* se construyen a

¹⁰ Las mayúsculas son del texto original.

¹¹ Mara Viveros señala que las perspectivas conocidas hoy como interseccionales, referidas a la clase y género o raza y género, fueron expuestas hace más de dos siglos por Olympia de Gouges, en Francia. Ella comparaba la dominación colonial con la dominación patriarcal y establecía analogías entre las mujeres y los esclavos. En Estados Unidos, las alianzas entre las luchas abolicionistas y las luchas feministas del siglo XIX también evidencian similitudes de funcionamiento del racismo y del sexismo. (2016, p. 3)

partir de sus diferencias, Dodola, Zam, los hijras, al ser excluidos, se convierten en el otro, pero a partir de esa exclusión pueden emerger con poder.

En la novela gráfica, la protagonista se prostituye para conseguir alimentos, no por voluntad propia, sino porque no había otra forma de hacerlo: la primera vez que intenta robar comida a una caravana le dicen que con qué piensa pagar, ella explica que lo que sabe hacer es escribir cartas. Los de la caravana le dicen que eso no sirve de nada, que a cambio de un beso le regalarán un caqui y luego del beso le dice “¿qué te parecería entonces ganarte toda esta cesta de comida?” (118). Ella acepta y es violada. Aprende que de esa manera puede obtener comida. El cuerpo como capital simbólico encarna un sistema de símbolos de dominación; el cuerpo de Dodola se construye a partir de una significación que tiene que ver con el sometimiento, con el sacrificio, con la entrega y la sensualidad. Dada la sensualidad que ofrece su cuerpo, los hombres de las caravanas le empiezan a atribuir poderes mágicos: “Está hecha de arena y fuego” (126), “puede hacer que le salgan alas” (126), “puede convertirse en Buraq¹² mágico para ascender a los siete niveles del cielo” (126), lo que nos remite a un sistema de signos y representaciones colectivas que explican el estatus de Dodola. Así la subordinación femenina se explica a través de símbolos, construcciones ideológicas y sistemas de valores. Dodola se convierte en la cortesana del desierto que tiene poderes mágicos. Bourdieu explica que “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (2000, 22). Así, lo que el ser humano expresa se objetiva en acciones y en usos del lenguaje, y el significado de dichas objetivaciones, producen signos que devienen en significados subjetivos. De esta forma, cuando Dodola es esclavizada y la llevan al palacio, el sultán, que está bajo el estupor del opio, la ve escondida atrás de un caballo y de un ave en movimiento, pero el sultán no ve la realidad claramente, sino que percibe a Buraq con la cabeza de Dodola y piensa que las historias que se hablaban sobre ella eran ciertas.

La identidad constituye un elemento clave para la construcción de la realidad subjetiva y mantiene siempre una relación dialéctica con la sociedad y una vez que se cristaliza, la identidad se mantiene, pero puede modificarse por las relaciones sociales que están determinadas por la estructura social. De esta manera, en la novela gráfica puede

¹² Buraq es un caballo mitológico alado que traslada a Mahoma de la tierra al cielo.

observarse a Dodola, de niña, ataviada con hojas y flores, desfilando orgullosa de ser la portadora de la tradición de su pueblo que suplica por lluvia: siente la pertenencia al grupo. Pero su situación de pobreza la separa del mundo que se le ha construido. En su libro, *El segundo sexo*, Simone de Beauvoir, explica el concepto de situación (3-15). Dice que la libertad del individuo depende de la situación y que en muchos casos es una barrera infranqueable que impone límites. La autora señala que “el drama de la mujer consiste en ese conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que se plantea siempre como lo esencial y las exigencias de una situación que la constituye como inesencial” (2012, 31), lo cual la obliga a asumirse como lo otro. Para Dodola, su ser esencial se vuelve inesencial al convertirse en mercancía: de ser una niña símbolo de la fertilidad y miembro esencial para la cohesión del grupo en busca de un objetivo común –la lluvia–, deviene en un ser inesencial, ajeno al rol que se le ha impuesto, el de esposa. Las distintas situaciones en las que sus interacciones con los otros la van colocando, provocan que su identidad varíe. Butler en coincidencia con Hall y a diferencia de Beauvoir, explica que no tenemos una identidad fija (metafísica de la sustancia), que podemos identificarnos con algo en diferentes momentos de la vida, que las identidades son variables y plurales y que dependen de los contextos en los que surgen.

Así, si partimos de que el sujeto se construye cultural, social e históricamente y que la base biológica determina las normas entre lo femenino, lo masculino y lo intersexual en las sociedades, así como la identidad subjetiva y la colectiva, podemos decir entonces, que la construcción de las identidades dependerá de las formas de socialización: podemos observar que Dodola se va construyendo cuando articula para sí una serie de especificaciones que le corresponden como sujeto femenino en el mundo propuesto en la novela. Es decir, existe una legitimación ideológica de los comportamientos humanos. En el imaginario social de la cultura reconstruida en la novela gráfica, las mujeres están destinadas para realizarse en función de otros; son vistas como seres de otros y como seres para otros: son las protectoras, las madres, las esposas, las amantes. El autor presenta, en la segunda página de su historia, a la niña Dodola vendida por un padre analfabeta a un escribano, quien la quiere por esposa. Dodola es violada por su esposo y se entiende a sí misma como sometida a la ley de su padre y después a la de su esposo. Sufre de violencia simbólica y física. Este sufrimiento es un principio simbólico aceptado tanto por el dominador como por el dominado y permite que la

relación entre ambos parezca natural. Hay en su relación momentos de tranquilidad, de vida cotidiana en las que el escribano le enseña a leer y a escribir, y otras en las que el comportamiento de Dodola como niña enoja al marido y éste la golpea, otra acción naturalizada, pues se educa a las mujeres a construir su ser para ser entregado a otro.

Casi al inicio de la trama, cuando asaltan su casa, matan al escribano y a ella la raptan para venderla como esclava. Dodola se deja llevar por su altruismo e instinto maternal naturalizado en ella, y en el mercado, a sus doce años, defiende a un bebé de raza negra, Zam, quien ha sido abandonado por su madre y están a punto de matar. Escapa y busca un refugio para vivir. Encuentra un lugar donde pueden estar tranquilos: un barco encallado en medio del desierto, en donde pasarán nueve años de sus vidas. Ella y el niño van creciendo y ella lo va educando con lo que aprendió del escribano: a leer, a escribir y le cuenta historias.

Sin embargo, la categoría mujer no puede darse por sentada, pues las identidades se asumen de forma estratégica para cada demanda concreta, aun cuando éstas puedan ser cuestionadas. Dodola en muchas de sus situaciones de identidad rechaza los roles que se le imponen: rechaza ser madre porque la maternidad no fue producto de un acto voluntario, que sí fue al adoptar a Zam, reclama el hecho de que su cuerpo nunca le había pertenecido, era solo una “posesión para la lujuria de los hombres” (107). Es decir, en palabras de Le Breton, “El cuerpo es [...] el soporte material, el operador de todas las prácticas sociales y de todos los intercambios entre los sujetos” (1990, 122). Incluso, cuando Zam y Dodola eran niños, el baño era un lugar agradable de encuentro e intimidad entre ambos, pero cuando Zam inicia su adolescencia, ve con lujuria el cuerpo de Dodola y siente cómo ella se empieza a distanciar: evita usar la bañera cuando él se está bañando y él se escabulle para verla escondidas. La socialización de las manifestaciones corporales se hace con el apoyo de la represión.

La maternidad es percibida como la experiencia fundamental que articula la vida de las mujeres. Se experimenta en el cuerpo y está asociada a sentimientos núcleo¹³ como el amor, la entrega, la satisfacción y la realización. El Sultán embaraza a Dodola, pero ella no lo acepta e intenta abortar porque siente que está traicionando a Zam, a quien consideraba

¹³ Emociones núcleo, de acuerdo con Elster (1991, 68), son las que forman parte de la estructura personal y se derivan de experiencias reales. Pueden ser positivas o negativas.

como un hijo. Cuando nace el hijo de ella y del sultán, se niega a reconocerlo, se niega a atenderlo y el bebé muere. La protagonista observa día a día, durante los meses de gestación cómo su cuerpo va cambiando sin que ella lo acepte, su cuerpo deja de ser suyo y se convierte en un ser para el otro. Esta escena es representada en la novela con una imagen de Dodola con su cuerpo normal cargando el peso de Dodola embarazada a la manera de Atlas cargando el cielo sobre sus hombros. Su cuerpo se constituye en un receptáculo de construcciones simbólicas y de reconstrucción de la identidad construida hasta el momento. Esta imagen permite observar gráficamente el contraste entre lo que se considera que debe ser natural para el sujeto femenino y lo que el personaje en realidad siente. El cuerpo, casi siempre oculto para sí misma se vuelve transparente en momentos de crisis. Dodola dice: “Aquel que había surgido de mí... me resultaba menos familiar que el que había adoptado. Aquello que había surgido de mí, era el recuerdo de lo que se me había impuesto” (265). Después de su embarazo Dodola trata de huir ya no físicamente, porque ha comprobado que no puede, sino mentalmente y empieza a hacer uso de estupefacientes: “El alquimista Agrippa dijo que el OPIO y todos los estupefacientes provienen de SATURNO” (266). La protagonista siente culpa y cansancio ligado al hecho de no amar de manera espontánea al hijo que tuvo y no cumplir con su rol de madre, pues al amor de madre se le idealiza de tal manera que no debe tener errores, se le niega la ambivalencia de sentimientos: amor y resentimiento. Con ello se observan contradicciones en su identidad: no hay correspondencia entre la identidad asignada y la identidad vivida, su subjetividad. La realidad subjetiva de acuerdo con Berger y Luckmann se mantiene porque se concreta con rutinas, pero la interacción en sociedad permite que la subjetividad se transforme y que en tiempos de crisis se altere provocando una re-socialización cuya base se sienta en el presente. Así, los roles son encarnaciones de la estructura social en el individuo (Berger y Luckmann, 2012), se fundamentan en la habituación y en la objetivación y se inician tan pronto comienza la formación del individuo y generalmente continúan con él durante toda su vida: Dodola explica: “El pueblo clamaba por agua, pero las fuentes se habían secado y no había suficiente para compartir. Cuando el mundo exhale su último aliento, en cualquier caso, las masas seguirán necesitando algo que las distraiga de la destrucción y mi cuerpo seguirá siendo moneda de cambio. Así es el mundo de los hombres” (179). La realidad de la vida cotidiana se nos presenta objetivada de tal

manera que nos proporciona continuamente a partir del lenguaje el orden dentro del cual las experiencias adquieren sentido y pueden tener un significado (Berger y Luckmann 2012, 39).

La coherencia y la continuidad de las identidades son normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas, pero se entra en crisis cuando se presenta un conflicto. La protagonista rompe las reglas impuestas a las mujeres del sultán desde que llega al palacio: Ante el sultán, Dodola se revela y le dice: “¡No tienes poder sobre mí! ¡No haré nada sin mi libertad!” (198) a lo que el sultán responde: “¿Libertad? Mi reino está fundado en la libertad...y se me hace muy aburrido. He tenido tantos placeres que mis sentidos se han abotargado [...] ahora eres de mi propiedad” (198). Esto forma parte de un discurso cargado de un imaginario social anclado en una diferencia que construye jerarquías. A lo largo de la novela, la protagonista continúa trasgrediendo las normas: una esclava le dice a Dodola: “Esto es crucial. Nada más entrar en el dormitorio del sultán debes esperar y preguntar: “Esta esclava de sus deseos aguarda su permiso para someterse, oh gran monarca, ¿dará usted su consentimiento?” (207). Dolola responde: “prefiero un ataque por sorpresa” y se avienta a la cama del sultán. El sultán queda tan satisfecho que le otorga beneficios como una habitación para ella sola, dos eunucos y otra esclava, y la llama Sfayi, que significa “la que da placer”.

La subjetivación se da en el momento en el que nos convertimos en un ser para sí: entendemos por subjetividad la manera en que nos pensamos y nos relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico. Cuando el sultán la reta a satisfacerlo sexualmente durante 70 noches seguidas, le promete que si lo complace le dará libertad, de lo contrario le cortará la cabeza. Dodola lo satisface por 69 noches seguidas y el día 70, dice el sultán “me aburro”, no le den la libertad porque perdió la apuesta, pero “me gustaría conservarla para encuentros ocasionales” (211). Esta subjetivación es la causa de muchos problemas en las interacciones de la protagonista con el resto de los personajes y provoca castigos. Uno de los castigos que la protagonista vive, es cuando la encierran en una mazmorra, y es tratada por el sultán como un animal: “Eres el animal más salvaje en mi colección de fieras domesticadas. ¡A lo mejor debería trasladarte a la sala de los elefantes!”(223), y se aleja riéndose. Luego de tres meses, el sultán va y le arroja desde las rejas un trozo de carne y le dice que si fuera cierto lo que dicen los mercaderes, ella ya hubiera

escapado. El sultán le dice: “Me hubiera encantado poder creer tales relatos. Pero solo eres humana. Quizá ni eso” (223).

Otros castigos hacia las mujeres eran: el relego al Palacio de las lágrimas, que es el lugar a donde envían a las mujeres del harén descartadas pero apreciadas por el sultán “las enfermas, las delgadas, las viejas ¡veinticinco años como poco!” (382); o la muerte que se ejerce sobre las mujeres también descartadas porque son las “ramas malas”, las rebeldes, las que no cumplen con los requisitos que se les imponen. Ellas son encerradas en un saco y tiradas en el lago para que se ahoguen. Entre ellas está Dodola luego de haber sido descubierto el truco de convertir en oro el agua, con el que engañó al rey. Pero Zam era uno de los eunucos encargados de tirar a las mujeres y al descubrirla, se tira al agua con ella para salvarla. Se refugian en las afueras de la ciudad de Wanatolia, con un grupo de pepenadores y luego se van a la ciudad a tratar de encontrar un lugar para ellos.

Zam y Dodola han adquirido conciencia de su diferencia con los otros, la diferencia entre ellos y lo común entre ellos. Han internalizado su situación, han descubierto su propia imagen y construido un yo y un nosotros social e internalizado. La internalización empieza cuando el individuo asume como propio el mundo que ya es vivido por otros. Es la interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo que expresa un significado y constituye la base para la comprensión del mundo. Un nuevo mundo para ambos. Dodola dice: “Me maravillaba ante la libertad que me daba no verme perseguida o amenazada o atrapada” (549). La construcción de la subjetividad en Dodola se ve influenciada por los esquemas que estructuran el sistema cultural, por su sentido de pertenencia y por su situación. Dependiendo de la situación, la identidad y la subjetividad de los sujetos, cambia, se adapta. Así, Dodola deja de ver a Zam como hijo y lo ve como un hombre ajeno a ella, pero familiar al mismo tiempo.

No estoy segura de cuánto tiempo había pasado enferma, como si los padecimientos hubieran reordenado el sentido lineal del tiempo, pero fue como si me hubiera aferrado a mi enfermedad, tomándome el tiempo necesario para aceptar la pérdida de mi ideal y la curiosidad de aquel desconocido. No era el Zam que había creado, sino el Zam que se había creado a sí mismo en los últimos seis años (517).

Ambos siguen siendo marginados, reafirman su sentido de pertenencia entre sí, aceptan sus subjetividades e intentan reconstruir sus vidas. La protagonista le dice a Zam que desea tener un hijo suyo, Zam le dice que no puede y Dolola empieza a cuestionarlo hasta que él le confiesa que es eunuco. Ella se siente culpable por el trauma que causó en él haber visto lo que sucedía entre ella y los hombres de las caravanas.

Zam le ofrece todo el dinero que había reunido para que ella rentara un departamento y viviera bien un par de meses, pero ella le dice que lo quiere a él. Él se deprime, piensa suicidarse, pero vuelve a ella. La pérdida de aspectos de la masculinidad patriarcal (su virilidad) la vive con sufrimiento, con rabia y confusión. Sin embargo, ella lo acepta como es. Zam le dice que él quiere darle placer y ella le responde “Zam, ese no es el centro del sexo. Es el aliento. Durante el acto sexual, mi espíritu siempre se desconectaba de mi cuerpo. Flotando sobre la lámpara como vapor. Con el tiempo, mi cara se llenó de caras sudorosas y convulsionadas. Cuando Zam me ancló, las nubes oscuras se disolvieron. Aferré nuevamente mi vapor y lo atraje de regreso al interior de mi cuerpo” (629-632). Los desfases entre el deber ser y la realidad vivida generan procesos conflictivos, complejos y dolorosos. Las transformaciones que han sufrido en su cuerpo y en su identidad les permiten cambios en sus formas de vida y en sus prácticas eróticas. Intentan rehacer su vida, querían comprar un vehículo, pero cuando les ofrecen a una niña por esclava, la compran para adoptarla. Esto puede ser considerado como una forma de concebirse como un espacio propio dentro de la sociedad, como una forma de redefinirse: formarán una familia. Cada proceso de desestructuración del *ser de* y *ser para el otro*, le permiten afirmarse como un nuevo ser, como protagonista de su vida, como un *ser con los otros*.

La historia de Dodola y Zam se entrelaza con historias en las que se plantean críticas sociales hacia la ciudad moderna, una ciudad con profundas desigualdades sociales, sucia, contaminada, deshumanizada. Thompson resignifica la alteridad describiendo, capturando y reconstituyendo a sus personajes para darle sentido al mundo vivido.

Pudimos ver cómo a través de Zam y Dodola se evidencia que los significados de las categorías hombre y mujer no están fijos, que dependen del contexto en el que se construyen. Cada uno asume una identidad de forma estratégica para cada demanda concreta y aun así, esta identidad puede ser cuestionada: Dodola en muchas de sus situaciones de identidad

acepta sus roles de manera voluntaria e incluso de forma natural, como cuando adopta a Zam; pero también rechaza los roles que se le imponen, el de esclava, madre y amante; Zam rechaza ser hombre y se castra ante la culpa por desear sexualmente a Dodola, aunque después se convierte en su pareja. Las identidades particulares están determinadas por las condiciones de vida que incluyen además las concepciones que se tienen del mundo y de la conciencia de sí, es decir, de la subjetividad. Dodola es un personaje femenino sometido a una doble opresión: genérica y de clase. En su proceso de construcción de identidades se observa cómo la construcción subjetiva vinculada con concepciones simbólicas de poder permite la movilidad ante la interseccionalidad. Se trata de un proceso de influencia mutua, es una dialéctica entre individuo y sociedad, creamos la sociedad al mismo tiempo que somos modelados por ella. En los personajes de *Habibi*, la identidad y la subjetividad se van construyendo a partir de los actos, del discurso, de los bocadillos, recuadros e imágenes. Es la reconstrucción del mundo a partir de la recomposición de su vida que se adapta a circunstancias cambiantes, a partir del *sí mismo* en busca del sentido.

Referencias bibliográficas

- Barrero, M. (2011). "Orígenes de la historieta española 1857-1906". En *Arbor. Ciencia, pensamiento, cultura*. v. 187, No Extra_2. 15-42. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1370>.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2013). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- De Beauvoir, S. (2012). *El Segundo sexo*. México: Debolsillo
- Elster, J. (1991). *Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales*, 2ª ed. Barcelona: Gedisa.
- Femenías, M. L. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas de Beauvoir a Butler*. Argentina: Catálogo.
- Fernández R., A. (2016). "Entre la 'madre' y la 'prostituta': las implicaciones del orden simbólico dicotómico para la autonomía de trabajadoras migrantes mexicanas de retorno de Estados Unidos", en *Género & Direito*, v. 5 No 2, 52-70. Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/30587>
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez, G. (1997) “Materiales para una teoría de las identidades sociales” en *Frontera Norte*. v. 9, No 18. Recuperado de http://www2.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%C3%ADa_de_las_identidades_sociales.pdf
- Gómez, S., D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic*. En *Tesis Doctorales en Red*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/117214>
- Hall, S. y du Gay, P. (comps.) (2003). Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’? En Stuart Hall, *Cuestiones de Identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <https://antoporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Thompson, C. (2011). *Habibi*. Tr. Oscar Palmer. Bilbao: Astiberri Ediciones. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/139022651/Habibi-Craig-Thompson>
- Varillas, R. (2013). “El cómic una cuestión de formatos (1): de los orígenes periodísticos al cómic book”. En *CuCo, Cuadernos de cómic* No 1, 7-32. Recuperado de http://cuadernosdecómic.com/docs/revista1/cuestion_formatos_varillas.pdf
- Varillas, R. (2014) “El cómic, una cuestión de formatos (2): revistas de cómics, fanzines, mini-cómics, álbumes y novelas gráficas” en *CuCo, Cuadernos de cómic* No 2. 7-30. Recuperado de http://cuadernosdecómic.com/docs/revista2/El_cómic_una_cuestion_de_formatos_2_cuco2.pdf
- Viveros V., M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. En *Debate Feminista* 52, 1-17. Recuperado de http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_completo.pdf

Perspectiva lingüístico-filosófica

1.2 EN BUSCA DE LA TEORÍA DE LA METONIMIA: HACIA UNA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Francisco Félix Martínez¹
Francisco González Gaxiola²

INTRODUCCIÓN

El presente libro reúne una serie de artículos académicos que aplican su investigación a distintas formas narrativas no convencionales como método de la enseñanza. Sin embargo, el lector encontrará en el siguiente texto un acercamiento más bien teórico y no una observación aplicada a piezas específicas. Esto se debe a que mi análisis, a lo largo de un año de trabajo, ha tenido varios giros que me han conducido hacia la búsqueda de una teoría sobre la metonimia como propuesta hermenéutica.

En un principio, mi tesis tenía como propósito comprobar que la metonimia, más allá de sus posibilidades retóricas (en la instrumentación discursiva, tanto en la ciencia como en el arte), consiste en un proceso cognitivo (Croft 2008; Cuenca y Hilferty 1999) que nos permite a los seres humanos comunicarnos de manera efectiva, no sólo a nivel cotidiano, sino a un nivel conceptual (Lakoff y Johnson 1999) y creativo (Littlemore 2015). Es decir, que, gracias a la metonimia, podemos reconocer conceptos, lugares, acciones, situaciones, etcétera, mientras hablamos, pero también nos permite seleccionar partes fundamentales del pensamiento para desarrollar epistemes y productos artísticos, generalmente asociados con la escritura (porque tanto las hipótesis científicas, como la literatura en todos sus géneros, tienen que registrarse y materializarse mediante la escritura). Sin embargo, la realización de una investigación que abarque, aunque sea panorámicamente, el lenguaje de las ciencias y las artes es, además de exhaustivo, demasiado abierto y, por tanto, expuesto a equívocos, por lo que decidí concentrarme en las expresiones artísticas (por ser el terreno al que me he dedicado durante mi carrera académica), y más específicamente en alguna manifestación

¹ Estudiante de la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora. franco.felix.franco@gmail.com

² Docente-investigador del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Area de especialidad: Didáctica de la Lengua y la Literatura. francisco.gonzalez@unison.mx

visual. Con esto trataría de corroborar que el proceso metonímico brinda acceso al sentido mediante la referencialidad, no sólo en la escritura convencional (puesto que la retórica viene señalando esto desde la antigüedad), sino en otras narrativas no convencionales como el del cómic. Para avanzar en la investigación, seleccioné una pieza gráfica: “The Yellow Kid” de Richard F. Outcault (1895) y pretendía justificar su análisis desde una perspectiva antropológica: Levi-Strauss reconoce en *El pensamiento salvaje* (1964) que la comprensión de la obra plástica, ejemplifica con una pintura de François Clouet (un retrato de Elizabeth de Austria³), requiere de una operación metonímica, donde las reducciones, las alteraciones y el tamaño natural responden a una técnica de comprensión del “todo” de la obra:

“Entonces, ¿qué virtud acompaña a la reducción, ya sea de escala o ya sea que afecte a las propiedades? Al parecer, es resultado de una suerte de inversión del proceso del conocimiento para conocer el objeto real en su totalidad, propendemos siempre a obrar a partir de sus partes”. (Levi-Strauss, 2003, 45)

Según Levi-Strauss, no podemos reconocer la totalidad de una pieza visual sino por los elementos que conforman el *corpus* de la obra. Esto, me parece, es una metonimia por definición (aunque sin mencionar el término). A partir de esta perspectiva, me interesaba analizar el cómic como una expresión visual que opera con el mismo mecanismo cognitivo de la metonimia, pero antes de hacer el abordaje multimodal (imagen y texto) y un trabajo hermenéutico, me parecía fundamental revisar una base teórica sobre el tropo en cuestión para partir desde ahí. Sin embargo, descubrí que existe un vacío en cuanto a la construcción de modelos o hipótesis en torno a la metonimia, al menos aparentemente, no así con la metáfora que acapara toda la atención de los estudios de la hermenéutica fenomenológica de Ricoeur (*La metáfora viva*, 1975), o de la lingüística cognitiva de Lakoff y Johnson (*Metáforas de la vida cotidiana*, 1980). Por tanto, modifiqué mi investigación, encausándola hacia la búsqueda de esta teoría, no sólo para respaldar mis hipótesis sobre la perspectiva antropológica-estructuralista del cómic, sino para nutrir los estudios sobre esta figura desestimada que, a mi ver, es uno de los mecanismos más trascendentes de la mente humana pues nos permite interpretar el mundo continua e incesantemente. Mi tarea consiste, en el presente ensayo, en rastrear varios modelos que recuperen la metonimia como un instrumento

³ La pieza se titula Elisabeth of Austria, Queen of France, daughter of Holy Roman Emperor Maximilian II. of Austria and Infanta Maria of Spain, wife of King Charles Charles IX of France (1525-1572).

epistemológico o hermenéutico que permita descifrar la realidad, a través del lenguaje. Aquí mi primer acercamiento.

PENSAMIENTO, LENGUAJE Y REALIDAD

El pensamiento y el lenguaje son dos sistemas que operan de manera distinta y, por tanto, son esencialmente diferentes, pero en la necesidad práctica de la comunicación se conjugan y articulan de tal manera que parece que su interconexión es simétrica, sin embargo, no es así (Benveniste 1976, 63). Émile Benveniste indica que el pensamiento sólo puede ser formado y actualizado por una lengua. Mientras que el primero parece inaccesible por su complejidad y abstracción, la segunda ofrece un instrumento de exteriorización del “querer decir” (lo pensado, lo que se tiene en mente). Así, sólo la lengua puede ser percibida por sí misma en el metalenguaje (*Palabra es una palabra*). Esto no ocurre con el pensamiento, no puede percibirse a sí mismo, salvo por la perfección divina (en la metafísica aristotélica), donde “el pensamiento que se piensa a sí mismo” (Aristóteles 2011, 269) sólo puede corresponder al de Dios. Este problema de desproporción entre el pensamiento y el lenguaje fue abordado por el mismo Aristóteles en su libro *Categorías* (1965), al desarrollar una lista de los diez modos de predicar del ser y su estatuto lógico, sin embargo, para Benveniste, en *Problemas de Lingüística General*, estos modos a los que se refiere Aristóteles son finalmente categorías de lenguaje y no de pensamiento⁴. Es decir, la tabla aristotélica sólo explica predicados lingüísticos y no cognitivos. Y es que la operación pensamiento-lenguaje parece ininteligible y equívoca, tanto así que los psicólogos (Freud, Lacan, Vigotsky, Piaget) y lingüistas (Saussure, Russell, Wittgenstein, Chomsky) no se han puesto de acuerdo para cerrar la brecha de las múltiples hipótesis sobre la mesa. Los intentos por asir la relación entre estas dos entidades han tenido una buena recepción en los estudios realizados por Lakoff y Johnson (1980) y su teoría de la metáfora conceptual, que tiene como principio que la metáfora no es sólo una figura retórica sino un mecanismo cognitivo que nos permite comprender el mundo y articularlo desde una experiencia sensomotriz. Lo mismo, la palabra organiza el pensamiento. Y el camino de vuelta parece ser el mismo (el pensamiento organiza la palabra).

⁴ Cristina Lafont (1993) explica que la “metacrítica” de Herder sobre *La crítica de la razón pura* de Kant arranca con una polisemia en torno a la palabra “Logos” (λόγος): la cual puede significar tanto razón como habla. Esto podría justificar la ambigüedad en las categorías aristotélicas que Benveniste le reprocha al filósofo griego.

La organización de los capítulos VI y VII del libro (1976) de Benveniste ofrece una pista sobre la cuestión: en el segundo apartado, La Comunicación, el capítulo de “Categorías de pensamiento y de lengua” (después de hablar de las fallas del modelo aristotélico de las categorías de pensamiento) precede al titulado “Observaciones sobre la función del lenguaje en el descubrimiento freudiano” (aquí, Benveniste trata de equiparar la relación de *motivación* de los fenómenos psíquicos con la relación de causalidad para establecer el carácter científico que se le ha exigido al psicoanálisis [si lo consigue o no, no es tema de la presente tesis]). Benveniste considera que la técnica del psicoanálisis acuña su campo de acción en la palabra y en su universo de subjetividad (1976, 77). La relación entre analista y paciente está articulada por el lenguaje y permite acceder a los complejos sepultados en el inconsciente del sujeto (esa parte oculta y fundamental del sujeto según la teoría freudiana). El lenguaje había sido subestimado por las ciencias formales y el pensamiento positivista hasta antes del giro lingüístico. Ya el psicoanálisis de Sigmund Freud, la filosofía analítica de Gottlob Frege, el atomismo lógico de Bertrand Russell y la teoría de los actos del habla de John Langshaw Austin y de su predecesor John Searle, son algunos de los antecedentes de la filosofía del lenguaje que instaura este nuevo paradigma, pero no es sino hasta Martin Heidegger y su *Ser y Tiempo* que se inaugura una nueva perspectiva que observa el enorme valor y la trascendencia de la palabra en la precomprensión del mundo. Bajo esta línea, el filósofo español, Jorge Larrosa, también establece esta dualidad, pero le otorga mayor operación cognitiva al lenguaje:

Las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecánicos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Nuestras palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos, sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. (Larrosa 2003, 86).

Por tanto, si la realidad y el pensamiento están contruidos por palabras (por átomos lógicos en las oraciones, diría Russell, o por estructuras narrativas del ensueño, diría Freud) habrá que volver la vista y la atención (por enésima vez) al gran instrumento: el lenguaje.

Para Jacques Lacan, la eficacia del método freudiano, recayó en su revolucionaria *experiencia analítica*, que no se estancaba, como la perspectiva tradicional, en el campo de lo “imaginario”, sino que planteaba una *ley de no omisión* que consideraba lo cotidiano y lo ordinario de vital importancia para la identidad, y que era sucedida por una *ley de sistematización* que consideraba la incoherencia como un estado de la experiencia como los *lapsus* del lenguaje o las fallas de la acción (Lacan 2009, 88). Por lo tanto, ya sea en el diván o en la vida cotidiana, el sujeto que habla, en su esencia ordinaria y común, ofrece materia de estudio para que el psicoanalista busque la cura entre sus relatos (o discursos). Así como Paul Ricoeur sostiene que psicoanálisis se dirige a los no analistas y a los no analizados (Ricoeur, 2007: 8), Fabián Becerra-Fuquen afirma que “la cuestión del lenguaje no sólo se presenta como una preocupación para la lingüística, es una cuestión que interviene donde el sujeto es por fin cuestionado. Pues es éste un asunto que atañe a todo hombre en tanto que habla y sueña” (Becerra-Fuquen 2009). Por tanto, el analista tendrá que hacer distinciones previas que se deriven de la subjetividad del sujeto y su uso del discurso, su modalidad. Por esto, es trascendente que fijemos nuestra atención de nuevo en el lenguaje, y aprendamos la lección del psicoanalista, quien se interesa por el discurso del sujeto, pues éste (el discurso) orienta el análisis, y, al mismo tiempo, recupera la dicotomía saussuriana entre “habla”, es decir, el mensaje inconsciente articulado por el sujeto y que Lacan define como “la parole” y “lengua”, el sistema operado por una comunidad, y que se refiere al aspecto social, que Ricoeur tiene a bien reconocer como el gran acierto freudiano (más allá de renovar la psiquiatría): “reinterpretar la totalidad de los productos psíquicos que pertenecen al dominio de la cultura, desde el sueño a la religión, pasando por el arte y la moral (Ricoeur 2007, 8).

Como vemos, Benveniste, Freud o Lacan, habían observado que el lenguaje podría dar pistas sobre el pensamiento, no en el sistema (lengua) sino en la funcionalidad (habla), es decir, en la misma dimensión del discurso. Ésta es la misma antinomia (semiótica/semántica) que reconoce la hermenéutica, según Paul Ricoeur, quien explica que la filosofía debe volver hacia la realidad, hacia el acotamiento, hacia el hablante, el sujeto que produce discursos:

La filosofía tiene la tarea principal de volver a abrir el camino del lenguaje hacia la realidad, en la medida en que las ciencias del lenguaje tienden a distender, sino a abolir, el vínculo entre el signo y la cosa. A esta tarea principal se añaden otras

dos complementarias: volver a abrir el camino del lenguaje hacia el sujeto vivo, hacia la persona concreta, en la medida en que las ciencias de lenguaje privilegian, a expensas del habla viva, los sistemas, las estructuras y los códigos desvinculados de cualquier hablante y, finalmente, volver a abrir el camino del lenguaje hacia la comunidad humana, en la medida en que la pérdida del hablante va unida a la dimensión intersubjetiva del lenguaje. (Ricoeur 1999, 41)

Si el psicoanálisis y el atomismo lógico ya habían dado media vuelta para concentrar su atención en el sujeto vivo (el hablante), la hermenéutica fenomenológica termina de dar el giro con Paul Ricoeur y su tradición filosófica: Heidegger con *Ser y tiempo* (1927) y Gadamer con su *Verdad y método* (1960). Ricoeur centra su análisis en la intersubjetividad lingüística que no es otra cosa que la modalización del sujeto frente a su discurso. En su libro *La metáfora viva*, originalmente publicado en 1977, el autor afirma que el discurso acontece pero sólo produce sentido en la actualización del enunciador, del sujeto que habla (Ricoeur 1977, 102). Si el lenguaje, como se ha afirmado antes, es un reflejo del pensamiento, habrá que preguntarse cómo se codifica la realidad desde esta perspectiva metafórica. ¿Cuáles son las implicaciones reales (es decir, que pertenecen a la realidad) que se observan en la palabra y, por reflejo, el pensamiento?

METÁFORA Y REALIDAD

El psicoanálisis lacaniano, entonces, prescribe un modelo lingüístico para acceder al pensamiento y éste es el del discurso cotidiano. Desde esta perspectiva, las conexiones que hay entre pensamiento y lenguaje son capturadas por el analista en la narrativa (al contar sus sueños, por ejemplo) del sujeto. Así, tenemos que, el pensamiento se integra al lenguaje (mediante el psicoanálisis) y el lenguaje busca su conexión con la realidad (mediante la hermenéutica, como se verá a continuación). Para Ricoeur, la dimensión intersubjetiva del lenguaje puede hallar su camino hacia la realidad en la referencia que, a su vez, percibe dos planos: el semántico y el hermenéutico. El primero se reduce a los territorios del discurso, a la estructura de la obra, y el segundo es un instrumento para llevar esta estructura mencionada al mundo referenciado de la obra (Ricoeur 2001, 292). Volver a abrir el camino del lenguaje hacia la realidad, entonces, supone la tarea de interpretar el mundo del texto (o del habla), el mundo instalado en el discurso y su estilo, la utilización de los códigos propios del hablante.

Códigos que, sin darnos cuenta, muchas veces dan sentido al mundo mediante figuras retóricas como la metáfora o la metonimia. La lingüística cognitiva y la filosofía le han dado un lugar privilegiado al primer tropo porque brinda a la obra una posibilidad de expandir el sentido y de redescubrir la realidad mediante la imaginación; así lo ha afirmado Ricoeur en su hermenéutica de la metáfora, basado en *Models and Metaphors* de Max Black, donde existe una afinidad entre las artes y su función metafórica y las ciencias a través de sus modelos.

De este modo, la obra llega a su tema más importante: la metáfora es el proceso retórico por el que el discurso libera el poder que tienen ciertas ficciones de redescubrir la realidad. Al unir así ficción y redescipción, restituimos su plenitud de sentido al descubrimiento de Aristóteles en la *Poética*: la *poiêsis* del lenguaje procede de la conexión entre *mythos* y *mimêsis*. (Ricoeur 2001, 13)

En este sentido, la *mimêsis* construye la realidad, la parte referenciada del mundo, pero el *mythos* la reconstruye mediante la imaginación que transgrede y modifica, redescubriendo un nuevo mundo. Esto es lo que observa Ricoeur en su hermenéutica, que la redescipción puede y debe buscar una verdad metafórica⁵.

Ahora bien, el discurso puede ser construido a partir de varios estilos de producción narrativa. Algunos autores como García Arance (1979), Hayden White (2001), Verón (1993), Barcelona (2012), Littlemore (2015) reconocen teorías tropológicas que incluyen la metáfora, la metonimia e, incluso, la sinécdoque como recursos literarios que indican una tendencia psicológica del usuario. La metonimia es un caso particular; esta figura ha sido marginada académicamente y poco estudiada por ser considerada “intrínsecamente menos interesante que la metáfora, puesto que no descubre relaciones nuevas, sino que surge entre palabras ya relacionadas entre sí” (Ullman 1967, 246), y como afirma también Gaston Esnault: “no abre caminos como la intuición metafórica; sino que, quemando las etapas de caminos conocidos, acorta distancias, para facilitar la rápida intuición de cosas ya sabidas” (1925, 31). Pero la metonimia no sólo es una figura retórica que relaciona palabras o acorta

⁵ Como veremos más adelante, la metonimia no implica un instrumento de sentido para Ricoeur, porque no ofrece las cualidades de redescipción de la realidad que posee la metáfora. Sin embargo, esta figura puede, incluso, ofrecer un retorno a la referencia más amplificado que la metáfora y por tanto un retorno a la realidad de la obra y sus posibles caminos hacia la interpretación, como trataremos de comprobar.

caminos intuitivos, sino que además representa uno de los procesos cognitivos más importantes dentro de la comunicación humana porque le permite al pensamiento acceder a la otredad y a los usuarios de su propia comunidad lingüística (Lakoff 1980). Académicos como Jeanette Littlemore de la Universidad de Birmingham o Antonio Barcelona de la Universidad de Córdoba han realizado estudios más profundos sobre esta figura y coinciden en que se le ha prestado poca atención en las investigaciones académicas. Por tanto, parece relevante reflexionar sobre el tropo de la metonimia como una alternativa más al repertorio de posibles respuestas que tratan de explicar la conexión intrínseca entre el conocimiento y el lenguaje y realidad.

Para Paul Ricoeur, como hemos dicho, el recurso de la metáfora es un mecanismo que permite descubrir nuevos sentidos o exponenciarlos, cuando el lenguaje cientificista se queda corto en su discurso. Esto resulta evidente si pensamos, por ejemplo, en aquellas metáforas que se han utilizado en la ciencia para explicar fenómenos complejos. Einstein, por ejemplo, para esclarecer la relatividad y el problema del concepto del espacio le pide al lector de su manuscrito que piense en una caja: “Imaginemos que fabricamos una caja. Dentro de ella se pueden alojar objetos en determinada disposición, de manera que la caja se llene. La posibilidad de semejantes disposiciones es una propiedad del objeto corpóreo caja, algo que viene dado con la caja, el «espacio comprendido» en la caja” (Einstein 1988). Por su parte, Charles Darwin para explicar la selección natural, echa mano de la metáfora del árbol: “Las afinidades de todos los seres de la misma clase se han representado algunas veces por un gran árbol [...] las ramitas verdes y que dan brotes pueden representar especies vivientes, y las producidas durante años anteriores pueden representar la larga sucesión de especies extinguidas” (Darwin 2009, 140). Son demasiados los casos que se entregan a este tipo de exposiciones. Si se analizan a detalle las explicaciones o demostraciones científicas, uno puede advertir las investiduras metafóricas, como en la escalera helicoidal que plasmaron Watson y Crick en ese breve pero contundente artículo sobre la “Estructura molecular de los ácidos nucleicos”; o en la Teoría Computacional de la Mente de Hilary Putnam (1975), que estipula que la mente humana es un procesador; o en la misma patología celular, donde Rudolf Virchow (1958), el fundador de esta doctrina, empleó metáforas sobre el estado y la unidad para explicar las enfermedades celulares del cuerpo: “Nur darin liegt der Unterschied, dass nach der cellularen Anschauung die Theile des Kiiipers eine gesellschaftliche Einheit

und nicht, wie im Sinne der humoralen und solidaren Schulen, eine despotische oder oligarchische Einheit bilden”⁶ (Virchow 1847, 5). Así, gracias a la sustitución de la referencia original y a la construcción de un nuevo objeto semántico, los científicos han podido explicar y desarrollar muchas de sus propias teorías:

En el lenguaje científico, el modelo [metafórico] es, esencialmente, un instrumento heurístico que trata de romper mediante la ficción, con una interpretación inadecuada, abriendo camino a una nueva interpretación que resulte más idónea. Cuando los modelos no son réplicas en miniatura de algo real, sino construcciones originales en las que pueden leerse, tras una simplificación relativa, las relaciones más complejas de aquello que se intenta explicar, la imaginación científica pasa a ser también realmente creadora, pues su tarea consiste en ver en la realidad nuevas conexiones mediante algo meramente construido. (Ricoeur 1999, 55)

Ricoeur afirma que la metáfora es un instrumento que mejora la comprensión de la realidad y potencializa los sentidos de las expresiones de algunas ciencias. Por otro lado, para Lakoff y Johnson (1980) la metáfora es fundamentalmente conceptual y opera como una proyección entre dos dominios semánticos diferentes. Para ellos, las metáforas lingüísticas más familiares no son sino manifestaciones superficiales de las relaciones conceptuales subyacentes. Es decir, que existe un nivel profundo o primario, que estima que el pensamiento conceptual está construido metafóricamente por experiencias que se derivan de ideas fundamentales. De una idea general (construida conceptualmente como metáfora) se desprenden nuevas metáforas de la experiencia. Lakoff y Johnson (1980) brindan estos ejemplos: MÁS ES ARRIBA/MENOS ES ABAJO (“Se tiene en alta estima”/“Ha disminuido su productividad”), LA INTIMIDAD EMOCIONAL ES FÍSICAMENTE CERCANA/LEJANA (“Es un familiar lejano”), UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA (“Destruiré tus argumentos”), EL AMOR ES UN VIAJE (“Nuestro amor ha llegado hasta aquí”), etcétera. Los estudios de Lakoff y Johnson revisan el lenguaje cotidiano y observan que éste se encuentra íntimamente ligado a la conceptualización metafórica del pensamiento. Es decir, que la metáfora es inherente a la

⁶ “La diferencia radica en el hecho de que, según la intuición celular, las partes del cuerpo forman una unidad social, y no una unidad despótica u oligárquica, como en el sentido de las escuelas humorísticas y solidarias. Este es el motivo de la buena práctica, ya que sabe que el tratamiento eficaz de los pacientes se basa en una terapia local sensible y que los llamados tratamientos generales no tienen éxito si no tienen un efecto local (a veces contra la intención del terapeuta)”. Traducción propia.

producción de discursos y da sentido a la realidad. Ahora, habrá que preguntarse, cómo podría aportar la metonimia a la comprensión del mundo o de la realidad. ¿Será posible una Teoría de la Metonimia?

Para tratar de responder esto, se debe puntualizar que, desde su nivel más profundo, la metonimia implica una operación cognoscitiva tan compleja, pero al mismo tiempo tan natural en su producción lingüística, como el de la metáfora. Ya desde principios de los setentas, los estudios de *Retórica general* (1970) del Grupo μ consideraban que la metáfora se constituía por dos sinécdoques, pero no se desarrolló profundamente esta hipótesis en el libro. El avance, aunque era menor, ya incluía la desarticulación formal de la metáfora y le concedía un valor semántico a la metonimia. Pero no es, sino más adelante, en los estudios de lingüística cognitiva que se plantean dominios de sentido. Para analizar estas figuras podemos echar mano de las investigaciones de Cuenca y Hilferty (1999) sobre las aportaciones de la metáfora y la metonimia en dicha disciplina.

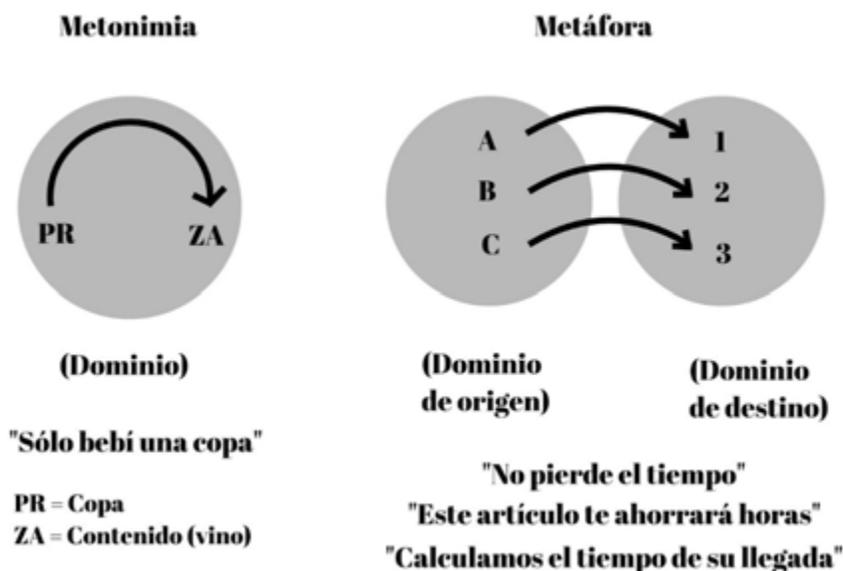


Diagrama 1. Dominios de la Metáfora y la Metonimia
Fuente: Elaboración propia basada en Cuenca y Hilferty (1999, 111).

En el diagrama anterior trato de demostrar que en la metonimia la particularidad del referente (PR) tiene contacto por contigüidad por la zona activa (ZA) en su misma totalidad. Es decir, que el referente primario se encuentra en el mismo cuerpo de su enunciación creativa. Por ejemplo: “Sólo bebí una copa”. En realidad, el sujeto no bebió la copa sino su

contenido. El contenido es contiguo a su contenedor. Mientras que en la metáfora, cada referente (dominios de origen A, B y C) está separado de lo enunciado (dominios destino 1, 2 y 3). Tiempo y Dinero no están sujetos a ninguna contigüidad sino a campos semánticos distintos: El tiempo se “gasta”, el tiempo tiene “valor”, etcétera.

Ahora bien, en el siguiente diagrama trato de evidenciar que para que cada metáfora haga su trabajo de reproducir un nuevo sentido, es necesario un proceso anterior que implica la metonimia.

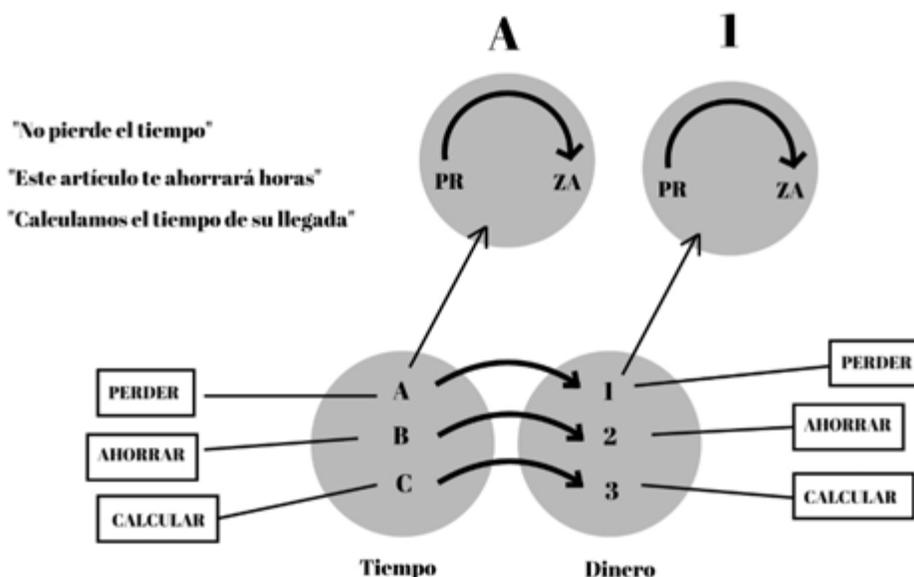


Diagrama 2. Semas metonímicos dentro de la metáfora “el tiempo es dinero”
Fuente: Elaboración propia basado en Cuenca y Hilferty (1999, 111).

Cada uno de los dominios de origen tiene su propio sistema interno de zona de referencia y zona activa para que puedan funcionar como una metáfora. Es decir, que cada uno de los elementos de la metáfora, tanto el que proviene de una referencia real, como el “reescrito” o el enunciado en el texto, tienen su nivel metonímico. En el ejemplo: “El tiempo es dinero”, para que Tiempo y Dinero se conecten metafóricamente, se debe analizar cada una de sus particularidades (o semas), puesto que son éstas las que se conectarán en la figura final. La selección de esta particularidad es la metonimia. Es decir, $A (PR + ZA) = I (PR + ZA)$. Esto significa que para que la metáfora “No pierde el tiempo” sea efectiva, se debe seleccionar de entre sus posibilidades semánticas uno de los rasgos. Así como el dinero se puede “perder”, también se puede “ahorrar”, o se puede “calcular”, así, dentro de esta lista

de semas hay que discriminar para seleccionar uno y que el sentido sea propicio y coherente. Es decir, que antes de la metáfora está un proceso metonímico. Veamos, un ejemplo práctico de esto:

Antonio Barcelona y Rafael Rocamora hablan de metáforas con base metonímica para explicar las variaciones del argot turístico en inglés. Para analizar esta influencia metonímica en las metáforas echan mano de un ejemplo práctico en el argot hotelero: la expresión “habitación twin” o “twin room” o “habitación doble”. La metonimia conceptual que opera en esta frase es CONTENIDO POR CONTINENTE. Explican que la clasificación de las “habitaciones del hotel se dividen en relación al número y al tipo de camas que contienen y no, por ejemplo, en relación al número de ventanas, puertas o mesas que tienen, aunque estos elementos también forman parte de las expectativas que tenemos acerca de lo que vamos a encontrar en la habitación de nuestro hotel” (Barcelona y Rocamora 2000, 26). Los autores explican que las camas del hotel pertenecen a un dominio “tipos de mobiliario” que es diferente del dominio “seres vivos”, de donde se desprende el subdominio “seres vivos gemelos”, lo que implica que “habitación twin” (habitación gemela) sea una metáfora. Es decir, que primero hay una operación metonímica fundante y luego una expresión metafórica. De todo el mobiliario que conforma una habitación de hotel, la cama parece ser el epicentro semántico por el cual los demás elementos son discriminados. Es sencillo imaginar una habitación sin ventanas, sin clóset, e incluso sin baño (algunos hoteles tienen baños comunes en el exterior), pero parece difícil aceptar una habitación sin cama. Así, conformada la habitación por una operación metonímica CONTENIDO (CAMAS) POR CONTINENTE (HABITACIÓN), se origina una siguiente operación, ahora de orden metafórico: LAS HABITACIONES SON SERES VIVOS, por tanto, esta segunda operación se expresa mediante la proyección “twin room”.

Pero lo realmente interesante de este caso es la posibilidad de que nos encontremos con una base metonímica de la metáfora, independiente de la metonimia NÚMERO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CAMAS POR LA HABITACIÓN, (clasificando las habitaciones como sencillas, dobles, etcétera). El uso de “twin” como clasificador es metafórico y la metáfora parece estar basada en una metonimia diferente: entendemos este tipo de camas a partir de un esquema de imágenes del tipo “elementos de dos partes idénticas”, que también encontramos

en los seres vivos gemelos. Así, el dominio fuente (seres vivos gemelos) es metonímicamente equivalente, en cuanto a este esquema de imágenes, al dominio meta (las dos camas idénticas), lo que hace posible la proyección metafórica. (Barcelona y Rocamora 2000, 27)

Este ejemplo práctico del argot turístico abona al enriquecimiento de la Teoría de la Metonimia y su producción semántica que, como veremos a continuación, es desechada por Paul Ricoeur, quien menoscaba al tropo a los terrenos de la semiótica, pues “se queda al nivel de las relaciones entre signos o palabras en tanto que unidades [...] como la metonimia permanece en el nivel de la sustitución entre palabras, ni responde a los cambios en el mundo, ni es capaz de introducir trastornos en el lenguaje” (Arribas 2006, 803). Esto ocurre porque Ricoeur se inscribe en la noción de semiótica y semántica de Benveniste, donde la primera es propia de la relación que existe entre signos y su constitución lingüística como unidad, mientras que la segunda instauro su significancia en el plano del discurso, de su globalidad y su relación con el mundo de la enunciación y el universo del discurso (Benveniste 1976, 69), pero entonces, cabe hacernos una pregunta: ¿Qué ocurre con las obras del género del realismo literario que consagran su estilo a la descripción metonímica, como lo haría Dickens o Balzac o Galdós? ¿No existe una totalidad, un universo narrado en estos textos? Si la metonimia no predicara sobre el mundo de su enunciación, una huella en el suelo por el que caminamos, no indicaría el paso de un hombre o de un animal. Sería, entonces, sólo una huella.

LA SEMÁNTICA DE LA METONIMIA

Después de hallar las particularidades de la metonimia como un proceso cognitivo y ver un ejemplo práctico, convendría preguntarnos qué implicaciones tiene, como los tiene la metáfora, en la experiencia del lenguaje. Ricoeur, considera que la metáfora es de orden semántico, mientras la metonimia es esencialmente semiótica (Arribas 2006, 803). Como vimos, la selección de semas que constituyen la operación metafórica es puramente metonímica, por lo tanto, habría que volver a preguntarnos cómo opera la metonimia en un mecanismo puramente semántico. Cuenca y Hilferty en *Introducción a la lingüística cognitiva* explican que:

En cierta medida, la metáfora y la metonimia se parecen, puesto que ambas constituyen procesos conceptuales que relacionan entidades. Sin embargo, a

diferencia de la metáfora –que opera entre dos dominios–, la metonimia opera dentro de los confines de un único dominio [...] Si no podemos establecer las correspondencias necesarias para construir una metáfora, lo más probable es que estemos ante una metonimia. (Cuenca y Hilferty 1999, 111)

Vemos, pues, que, a diferencia de Ricoeur o Arribas, la lingüística cognitiva de Cuenca y Hilferty encuentra una relación proporcional entre la metáfora y la metonimia, aunque es verdad que, si se comparan las páginas dedicadas al estudio de cada una de las figuras, la diferencia siempre es abismal, ya que la metonimia siempre consigue menos profundidad en su análisis. A pesar de la diferencia de atención entre las figuras, en esta disciplina han proliferado las investigaciones (Croft, 2008; Lakoff 1987; Dabrowska 2015) que consideran la metonimia como un instrumento fundamental para los paradigmas teóricos del lenguaje y el pensamiento.

Pero volvamos a la postura de Paul Ricoeur, para quien esta igualdad no existe puesto que sólo la metáfora puede innovar y trastocar el discurso:

Sostengo que la interpretación psicologizante de las figuras es responsable de la falsa simetría entre la metáfora y la metonimia, que domina en la “retórica restringida” inspirada en el asociacionismo. Esta simetría es engañosa. Sólo la metonimia puede ser tratada estrictamente como un fenómeno de dominación: una palabra en lugar de otra; en este sentido, sólo ella satisface a la teoría de la sustitución. La metáfora no difiere de la metonimia en el hecho de que la asociación se hace aquí por semejanza y no por contigüidad. Difiere porque actúa sobre dos registros, el de la predicación y el de la denominación; y sólo actúa sobre el segundo en cuanto lo hace sobre el primero. Esto lo han percibido perfectamente los autores anglosajones; las palabras sólo cambian de sentido porque el discurso debe hacer frente a la amenaza de una inconsistencia en el nivel propiamente predicativo y no se restablece su inteligibilidad más que a costa de lo que aparece, dentro del marco de la semántica de la palabra, como una innovación semántica. La teoría de la metonimia no recurre a semejante intercambio entre el discurso y la palabra. Por eso la metáfora tiene una función en el discurso que la metonimia no puede igualar jamás. (Ricoeur 2001, 180)

Aunque la cita anterior es un poco extensa es apropiado presentarla para analizar su perspectiva frente a las figuras en cuestión, la cual se puede resumir en que la metáfora y la metonimia no son proporcionales porque la segunda no es predicativa y no altera el discurso, es decir, no es innovadora. Pero hay que decir que el trastorno se encuentra no en la sustitución sino en la contracción y la economía, puesto que sería inoperante, por ejemplo, solicitar en la recepción de un hotel, una habitación con cama, baño, ventana, clóset y todos los elementos que implican el CONTINENTE. Lo mismo a la hora de hablar de una referencia geográfica, puesto que pensamos también de manera metonímica porque es “físicamente imposible activar conscientemente todo el conocimiento que tenemos de un concepto en particular a la vez, por lo que tendemos a concentrarnos en un aspecto sobresaliente de ese concepto y usamos éste como el punto de acceso al concepto completo. Por ejemplo, cuando se pide que se piense en Francia, la gente puede imaginar un lugar que visitaron en Francia, o un mapa aproximado de Francia, o una representación icónica de Francia como la Torre Eiffel” (Littlemore 2015, 5). La contribución de la metonimia al lenguaje consiste en las interconexiones entre los usuarios de la lengua, en hacer que las interpretaciones de cada uno de los hablantes encuentren puntos en común por familiaridad y experiencia, la experiencia del lenguaje.

METONIMIA Y EXPERIENCIA DEL LENGUAJE

Pero, ¿cuál puede ser la contribución al lenguaje, o más precisamente a la experiencia del lenguaje? El tratamiento de Jorge Larrosa (aunque no está conectado directamente con la pregunta en cuestión) puede sugerir un camino parcial hacia la respuesta que buscamos. Desde perspectiva fenomenológica del lenguaje, Larrosa, explica que los cuatro enemigos de la experiencia son: 1) El exceso de información, 2) El exceso de opinión, 3) La falta de tiempo y 4) El exceso de trabajo. Larrosa considera que la experiencia es lo que nos pasa y nos acontece a nosotros mismos, no lo que pasa y acontece. Bajo esta perspectiva, resulta interesante pensar que lo que nos ocurre tiene un costado metonímico, puesto que lo que *nos pasa* o *acontece*, ocurre por contigüidad y cercanía, los dos grandes rasgos de la metonimia. Pero veamos cuáles son las implicaciones metonímicas en cada una de ellas.

El exceso de información

Para Larrosa, el sujeto hiper-informado carece de la experiencia porque en su obsesión por acumular sabiduría y conocimiento evita que las cosas le pasen. Esto no es nada raro, si pensamos, por ejemplo, que ahora, el acceso a la información en Internet puede apagar ciertas posibilidades del hecho que acontece, que ocurre. Por ejemplo, ahora por ir a revisar ensayos y monografías de páginas como Wikipedia, el sujeto evita el *hecho experiencial* de salir de su casa, revisar libros en anaqueles en una biblioteca, encontrarse con material fresco y novedoso por accidente. Es decir, cuando el sujeto revisa libros y lee y se deja avasallar, encuentra otros temas relacionados a la primera búsqueda. Lo cual no ocurre con la búsqueda en Internet, que te arroja páginas y artículos con los títulos o palabras utilizadas al buscar. Podríamos decir que, en la búsqueda de material en bibliotecas, cuando ocurre la experiencia, se encuentran nuevos temas por contigüidad. Esto significa que la obtención del conocimiento no es lineal, sino que va saltando de referencia en referencia por su contigüidad en las pesquisas. Es bastante sencillo: Un libro, acomodado junto a otro (metonímicamente), ofrece nuevas posibilidades para la experiencia porque incluye el contacto con más personas y más escenarios que permitan la epifanía o la lucidez. Aunque no podemos descartar, claro, que la investigación en Internet ofrezca hallazgos sucedáneos; sin embargo, el cuerpo (como veremos más adelante) facilita el contacto, mientras que la búsqueda informática se realiza mediante algoritmos. Esto se reduce, simplemente, a que la investigación (de carne y hueso) en la realidad permite muchos más accidentes positivos (en el mundo) que podrían llevar al sujeto a descubrir algo insospechado.

Exceso de opinión

Cuando el sujeto ha adquirido mucha información se vuelve un tipo “crítico” que tiene por objetivo opinar sobre todo. “Nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados” (Larrosa 2003, 89). Para este autor, el par viene adherido: primero la información y luego la opinión. En este sentido, lo que acontece es externo al sujeto, no hay contigüidad, no hay cercanía. La experiencia de lo que nos ocurre, donde nuestro cuerpo es el gran significador, no está dada en la opinión, porque se suele emitir ésta desde una posición externa. Frente al hecho, el único que experimenta el fenómeno, sobre el cual se opina, puede reflexionar y argumentar sobre eso

mismo experimentado. Dicen Lakoff y Johnson que “la metáfora y la metonimia nos proporcionan el medio para comprender los dominios abstractos de la experiencia” (1987), con esto se refieren a la experiencia sensorial. Todo inicia en el cuerpo y la experiencia que absorbemos con el contacto. Esto lo explican en su teoría de la metáfora conceptual, la cual está basada en cuatro modelos: el de la teoría de la combinación de Johnson (1997), el de la teoría neuronal de Narayanan (1997), el de la teoría de la integración conceptual de Turner y Fauconnier (1995) y el de la Metáfora Primaria de Joseph Grady (1997). Esta última sopesa que las metáforas primarias se constituyen al mismo tiempo en dos tipos de experiencia en combinación: la experiencia subjetiva y la experiencia sensorial.

La falta de tiempo

Aunque es, sin lugar a dudas, una concepción metafórica, la falta de tiempo tiene, como vimos anteriormente, un mecanismo metonímico por la selección semántica de “perder”. Sin embargo, para nutrir un poco más el efecto metonímico, Larrosa explica que la carencia del tiempo es un rasgo de la modernidad, donde el sujeto está obsesionado con la novedad; pasa de un tema a otro tratando de abarcar más y más, siempre algo fresco, nuevo, actualizado. Aquí, el sujeto no se permite experimentar el hecho, logrando volver nebuloso su entorno. Es decir, frente al continuo salto temático, lo que podría afectarle o *pasarle, acontecerle*, se esfuma, porque no permite que *eso* cuaje o alcance su propia experiencia. Esto lo vemos diariamente. Cuando una noticia se viraliza, por ejemplo, el tema del muro de Trump, no termina nadie por experimentar una idea, darle vueltas, cuando ya la atención está situada en la paliza que se le ha dado a un payaso, o el discurso de Meryl Streep en la entrega de los premios Oscar, o la nueva foto semidesnuda de Paris Hilton, etcétera. Por eso pasan desapercibidas las grandes fechorías políticas como la casa blanca de Angélica Rivera, los 43 desaparecidos, los niños muertos en la guardería ABC, porque vamos a toda velocidad y no permitimos que ninguna noticia nos afecte, que ninguno de estos hechos se nos haga familiar, esté cercana a nosotros metonímicamente, nos invada y nos defina.

Para Zygmunt Bauman (2004), la posmodernidad se puede reconocer por el amplio espectro de incertidumbre que rodea la condición humana actual. El sujeto está inmerso en el acelerado líquido de la modernidad y el encuentro con el otro supone un encuentro entre extraños, un encuentro como un *acontecimiento* sin pasado y sin futuro, porque es narcisista

y está concentrado en sí mismo como “la araña, cuyo mundo está encerrado en la tela que teje con sustancias de su propio abdomen” (2004, 103). La vida es acelerada porque el hombre moderno es impaciente y no retiene su atención sobre las cosas, no puede sino producir un interés fugaz:

El tiempo insustancial e instantáneo del mundo del *software* es también un tiempo sin consecuencias. “Instantaneidad” significa una satisfacción inmediata, “en el acto”, pero también significa el agotamiento y la desaparición inmediata del interés. El tiempo/distancia que separa el fin del principio se reduce o desaparece por completo [...] Sólo hay “momentos”, puntos sin dimensiones. (Bauman 2004, 127)

Este mundo del *software* aniquila el tiempo como lo conocemos, porque dentro de la virtualidad, su esencia es distinta, relativa. El tiempo del mundo del *software*, que bien puede ser el de las redes sociales, es acelerado y corre a toda velocidad, escapándose de nuestras manos, logrando así, que nuestra experiencia con el hecho, lo que acontece, sea mínima y no termine por avasallarnos.

El exceso de trabajo

Larrosa se adelantó al filósofo Byung-Chul Han y su libro *La sociedad del cansancio*. Las coincidencias son sorprendentes. Tanto para el español como el coreano, la sociedad está enfermizamente obsesionada con el trabajo, con la producción, la sociedad se mueve, sin parar, no se detiene. El sujeto y su filosofía de “todo lo puedo” alimentan la noción capitalista de la positividad. El que no trabaja está rezagado, es un parásito. Dice Larrosa:

El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo “natural”, como el mundo “social” y “humano”, tanto la “naturaleza externa” como la “naturaleza interna”, según su poder, su saber y su voluntad [...] La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio [...] Cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos

y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa 2003, 94)

El trabajo es sinónimo de progreso y el sujeto moderno está obsesionado con progresar y ser “alguien en la vida”. Y la manera de conseguirlo es imitando a la comunidad, la comunidad tendiente a fomentar la cultura del trabajo, la cultura capitalista del grupo. Interrumpir este canal de alienación le permitiría al hombre observar y pensar y sufrir, adolecer de nuevo, el mundo, ser perceptivo a él, sensible y generar una identidad a partir de la propia experimentación (y no de la experimentación del extraño). La tarea del hombre, desde esta perspectiva larrosiana, sería entonces, regresar al contacto metonímico, al acontecimiento personal, lo que uno tiene por contigüidad y que puede significar y resignificar su existencia.

Si la metáfora para Ricoeur es la transcripción o la reescritura de un nombre extranjero, un nombre para designar otra cosa, entonces podemos especificar, tanto en lo cognitivo como en lo filosófico, que lo metafórico es *lo extraño*. Mientras que la metonimia, que alude al mismo corpus de su referencia, entonces es *lo propio*. En este sentido, la experiencia puede verse metonímicamente desde el cuerpo como un significador que produce nuevos sentidos en la misma identidad. Aquello que Larrosa llama “las dificultades de la experiencia” se pueden minimizar si concentramos el acontecimiento por contigüidad, por cercanía. ¿Será ésta nuestra Teoría de la Metonimia? Debemos, entonces, tornar nuestra investigación hacia el cuerpo. Quizá encontremos nuevos sentidos relacionados con la experiencia y el lenguaje que no se han explorado. Ya el argentino Eliseo Verón establecía que el cuerpo era el primer productor de sentido:

El nivel de funcionamiento indicial es una red compleja de reenvíos sometida a la regla metonímica de la contigüidad: parte/todo; aproximación/alejamiento; dentro/fuera; delante/detrás; centro/periferia; etcétera. El pivote de este funcionamiento, que llamaré la capa metonímica de producción de sentido, es el cuerpo significante. El cuerpo es el operador fundamental de esta tipología del contacto, cuya primera estructuración corresponde a las fases iniciales de lo que Piaget llamaba el período sensomotriz, anterior al lenguaje. (Verón 1998, 141)

Nuestro cuerpo es el primer productor y el receptáculo de la experiencia, la aproximación y el alejamiento del acontecimiento, lo que está dentro y fuera de lo que nos ocurre. El centro y la periferia de las cosas en el mundo están dadas por nuestra propia percepción del cuerpo en el mismo mundo. Las aproximaciones de Larrosa y Verón coinciden en que la experiencia y la semiótica tienen su origen en el cuerpo propio. Pero, sobre todo, es fundamental en Verón la referencia que hace al periodo sensomotriz de Piaget, ya que, como se verá adelante, esta experiencia primigenia es el primer estadio de la percepción humana y, a la vez, el primer avance semiótico de nuestra posible teoría de la metonimia.

EL CUERPO Y LA METONIMIA

Charles Sanders Peirce, en *La ciencia de la semiótica* (1974), explica que el funcionamiento de los signos podría desentrañar la realidad. Para lograrlo, construye un modelo semiológico que está basado en tríadas que buscan explicar la realidad y el pensamiento. La primera de ellas es la división fundamental de los signos: íconos (el signo que tiene similaridad con su objeto), índices (el signo que está relacionado a su objeto) y símbolos (el signo que se establece por ley o convención). A su vez, esta concepción triádica (distinguiéndose del modelo dicotómico de Saussure) contempla que cada signo está compuesto por un representamen, un objeto y un interpretante.

Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen. (Peirce 1974, 22)

Este modelo triádico que considera la relación de los tres elementos (representamen, objeto e interpretante) rompe con el inmanentismo semiótico propuesto por Saussure (significado-significante) e inaugura la socialización del signo, porque la noción de interpretante, que significa la posibilidad de mayor extensión o desarrollo del primer signo (representamen) de algo que ocurre o emite una señal en el mundo (objeto), se abre a la

multiplicidad de ideas o interpretaciones sobre el hecho. Cuando escuchamos un trueno (representamen), no es necesario estar fuera de casa para saber que ese sonido corresponde con un relámpago (objeto) y que se avecina una tormenta (interpretante) y debe resguardar su ropa, sin embargo, para alguien más, ese sonido podría vincularse a un miedo específico (alguna experiencia traumática), a la compasión o la preocupación general (la gente que se preocupa por los animales sin refugio o por otras personas sin hogar) o a un amor pasado (un beso *de película* en pleno aguacero); cada una de estas nuevas ideas dilatadas del signo trueno son interpretantes.

A este sistema tripartita del signo, Peirce hace un análisis todavía más profundo sobre las ideas y las cosas y su clasificación en categorías de experiencia, las cuales se dividen en tres: Primeridad, que es inherente a las cualidades, “aquello que es tal como es, de manera positiva y sin referencia ninguna otra cosa”; Segundidad, que está relacionada con la experiencia, “aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera”; y Terceridad, que está ligada a la actividad del pensamiento, “aquello que es tal como es, al relacionar una segunda y una tercera cosas entre sí” (1974, 86). Esta parte, dentro del modelo semiótico, puede ser bastante compleja, sin embargo, en las cartas que Peirce envía a Lady Welby (y que se incluyen, regularmente, en las ediciones de *La ciencia de la semiótica*, 1974) son bastante esclarecedoras. La Primeridad es una cualidad del sentir, una “idea del instante presente, que, exista o no exista, se piensa naturalmente como un punto del tiempo en el que no hay lugar a pensamiento alguno ni a la separación de ningún detalle” (Peirce 1974, 87). Se puede pensar en las emociones o la experiencia sensorial como el olor, el sabor, el color, todo aquello que no es un hecho, sino una cualidad que no depende de su existencia concreta. La Segundidad está vinculada con la experiencia, con el matrimonio entre las causas y los efectos. Eso significa que, a partir de las cualidades de fenómenos (como los olores, los sabores, los colores) de la Primeridad desarrollamos un hecho sobre la realidad, o sobre los objetos del mundo. Siguiendo el ejemplo del trueno, se puede aducir que el sonido que llega a nosotros se clasifica como Primeridad, mientras que el relámpago, el hecho real y existente, es el objeto, la Segundidad. Mientras que la Terceridad, para Peirce, es un elemento mental que conecta las cualidades (la Primeridad) con los hechos (la Segundidad), y nos permite realizar razonamientos, regularidades y leyes de pensamiento con su mediación. Se trata pues, de un interpretante que origina orden y libera al pensamiento

de la confusión originada por las cualidades y los hechos de la realidad. Tenemos, pues, que el Representamen pertenece a la Primeridad, el Objeto a la Segundidad y el Interpretante a la Terceridad. Pero para relacionar al cuerpo con la metonimia, me interesan las dos primeras categorías, ahora desde la lectura que hace Eliseo Verón (1993) sobre este modelo peirceano.

Pierce señala que el “Ícono es un Representamen cuya Cualidad Representativa es la una Primeridad de él en tanto Primero” (1974, 46), puesto que la cosa puede ser un sustituto de otra cosa por similaridad. Recordemos que el Ícono puede ser una imagen, un diagrama o una metáfora (1974: 47). Por otro lado, el Índice tiende a la Segundidad por su relación existencial (índice genuino) o su referencia (índice generado), lo que significa que o el signo está relacionado a una cosa por su relación física o por referencia al objeto (ya sea real o imaginario). El efecto de los índices sobre las cualidades (Primeridad) implica un hecho del mundo. Podemos simplificar las dos categorías así: el Ícono es metafórico por su relación de Primeridad y el Índice es metonímico por su relación de Segundidad. Semejanza y contigüidad, respectivamente. Por tanto, si relacionáramos las categorías de experiencia con los signos y las figuras retóricas que implican el ícono e índice, tendríamos el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Relación de categorías, signos y figuras retóricas en la semiótica peirceana.

| Categoría | Signo | Figura retórica |
|------------|---------|-----------------|
| Primeridad | Ícono | Metáfora |
| Segundidad | Índice | Metonimia |
| Terceridad | Símbolo | -- |

Elaboración propia basada en Peirce (1974, 45-62).

Para Verón (1993), sin embargo, es plausible hacer una modificación a esta estructura en el modelo peirceano, porque considera que el Índice como categoría de experiencia está antes que el Ícono, ya que “la capa metonímica de producción de sentido tiene inicialmente la forma de una *red intercorporal de lazos de complementariedad*. Esta red está constituida por reenvíos cuya economía reposa en la regla de contigüidad” (Verón 1993, 142). El semiólogo argentino se refiere aquí al cuerpo como primer significante en esta red de “reenvíos”, ya que, si vamos al principio de la vida del hombre, el bebé envía una señal (llanto por hambre, por ejemplo) a su madre y ésta reacciona a esta señal y actúa (reenvía) y

lo alimenta o lo atiende (causa y reacción, o sea, la Segundidad). En este sentido, esta red se compone por unidades intercorporales complementarias que permanecen estrechamente ligadas a situaciones específicas, definidas por el ritmo de las necesidades corporales y su satisfacción (Verón 1993, 143). Así, las primeras necesidades que se establecen con el cuerpo y su satisfacción van creando una primera significación mediante lo indexical, lo que se corresponde por contigüidad; es decir, lo metonímico. El cuadro modificado por Verón y con el que coincidimos por la comprobación lakoffiana (expuesta inmediatamente después) quedaría así:

Cuadro 2. Relación de categorías, signos y figuras retóricas en la semiótica de Verón.

| Categoría | Signo | Figura retórica |
|------------|---------|-----------------|
| Primeridad | Índice | Metáfora |
| Segundidad | Ícono | Metonimia |
| Terceridad | Símbolo | -- |

Elaboración propia basada en Verón (1993, 143).

Lakoff y Johnson, basando su Teoría de la Metáfora Conceptual en la Teoría de la Fusión de Christopher Johnson (1997), consideran que para los niños la experiencia de la intimidad está correlacionada con la proximidad y, a su vez, asociada a la calidez, por la experiencia encarnada del contacto. Las conexiones entre las emociones subjetivas y las experiencias sensomotrices se desarrollan durante la infancia y constituyen experiencias no diferenciadas. Esto quiere decir que están fusionadas. Así, la experiencia subjetiva del afecto está vinculada a la experiencia sensorial del calor, y aunque cuando crece logra reconocer los dos dominios (AFECTO/CALOR), la asociación continúa fusionada y por eso es normal escuchar términos como “Sonrisa cálida” (Lakoff y Johnson 1999, 46). Por ejemplo, cuando la madre abraza a su bebé, el pequeño cuerpo significante desarrolla la operación mental y correlaciona afecto y calor, pero antes de esto, están los estímulos físicos de los que habla Verón. El niño, antes de ser abrazado por su madre, experimenta un estado de insatisfacción que será llenado con el contacto de su madre. Primero es la metonimia y luego la metáfora. Lo explica el argentino cuando advierte que:

La diferencia crucial entre la materia significante de los cuerpos actuantes y los sistemas llamados “icónicos” respecto de su relación respectiva con el lenguaje se

expresa por la diferencia misma entre el principio de sustitución (propio de todo “ícono”) y el principio de contigüidad. En la medida en que opera según el principio de sustitución, ningún fenómeno de analogía comporta el riesgo de confundir el significante con el significado (habría más bien que decir: el ícono no comporta ningún riesgo de confusión entre el término inicial del reenvío analógico y el término final). (Verón 1993, 145)

Para Verón, la metonimia (lo indicial peirceano) se construye, basado en el concepto de “El estadio espejo” de Lacan, bajo la mirada (como una bisagra) que articula el desdoblamiento del cuerpo que observa, el niño aceptando su inserción en el mundo y su formación como un cuerpo propio (visible) a la distancia de su fuente visual. Es decir, los estímulos del mundo que acontecen en su cuerpo se vuelven materia significante: un pinchazo en el estómago como una señal del hambre, una pesadez en los párpados como señal del sueño, etcétera, todo eso que deberá satisfacer en lo inmediato. Mientras que lo metafórico (lo icónico peirceano) se va edificando mientras el niño empieza a imitar a sus padres, a sus amigos, compañeros, etcétera. Hasta que adopta el lenguaje, un idioma (lo simbólico peirceano) y se integra a la sociedad, mediante operaciones de orden psicoanalítica, como la Ley del Padre, que va instaurando los límites y las represiones que lo constituirán como un ser social.

Así pues, Verón, en su semiosis social, coloca en la Primeridad el Índice de Peirce porque la red de significaciones más fundamental se instala en el cuerpo. Esto resulta evidentemente muy interesante y, al mismo tiempo, sorprendentemente poco estudiado, puesto que, lo mismo que a la metáfora, se le ha puesto el mayor interés en los estudios académicos y artísticos, al ícono. La misma filosofía, como la hermenéutica analógica, se decanta por partir de lo icónico y revisa el arte desde esta perspectiva semiótica.

Pero, ¿cuál puede ser la implicación de esta semiosis en el análisis del discurso literario o artístico? ¿Cómo llevar esta noción del cuerpo como primer significante? El semiólogo francés, Jaques Fontanille y su semiótica de las pasiones, le prestan atención al cuerpo y observa también que éste (el cuerpo) es el gran significador y propone un modelo que permite el análisis de los textos literarios desde la semiótica tensiva, es decir, desde la exteroceptividad y la interoceptividad, todos aquellos estímulos externos que implican

emociones internas y que hallan herramientas de análisis del discurso en la modalización (reconocida en los textos por la utilización de los verbos *saber*, *creer*), el ritmo, el aspecto, etcétera.

La pasión, tal como la acción o la cognición, es una dimensión de sintaxis del discurso y, en consecuencia, cada efecto pasional debe ser relacionado con la sintaxis de la que depende y le otorga su contexto. El campo de las variaciones está, pues, abierto con creces: la *generosidad*, según el contexto, puede ser una especie de maquiavelismo o simplemente *candidez*. (Fontanille 2001, 185)

Fontanille plantea una teoría semiótica del discurso que está constituida por la interioridad y la exterioridad del sujeto que construye su discurso en los textos literarios. Esta interioridad y exterioridad están dadas por el sujeto, ¿pero quién es el sujeto? No el sujeto gramatical, sino el sujeto semántico. En los textos la posición de quien narra puede ser interpretada por sus condiciones lingüísticas. Esto enmarca el contexto. Si leemos, por ejemplo, el enunciado “Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo” (Rulfo 1955), podemos intuir naturalmente, que el sujeto semántico está en Comala, tan sólo por el verbo con el que inicia el texto. El protagonista, Juan Preciado, impone un punto axial: a partir de las experiencias sensoriales del espacio (Comala) construirá su discurso. Lo que dice Fontanille sobre la generosidad y la candidez es que su variación semántica dependerá del enunciador y las experiencias tensivas en el momento de ser articuladas.

Como también afirma Larrosa, la delicadeza, los ojos, los oídos, el silencio, la paciencia, el tiempo y el espacio son fenómenos que nos ocurren y originan conocimiento y sentido. Pero todo esto gracias a que podemos situarnos metonímicamente en la realidad. Quizá este es el camino que debemos recorrer para generar nuestra teoría metonímica. Quizá el pensamiento y la realidad sólo sean una parte de un todo que radica en la experiencia del lenguaje. Porque como dice el académico español, no pensamos con pensamientos, sino con palabras. Por tal, las palabras en nuestra mente son una pequeña porción de una idea mucho más amplia y abstracta que quiere comunicar.

En la última parte del poema “En esta noche, en este mundo” de Alejandra Pizarnik, que implica, sin lugar a dudas, un cuerpo enunciador:

...No
las palabras
no hacen el amor
hacen la ausencia
si digo agua ¿beberé?
si digo pan ¿comeré?
en esta noche en este mundo
extraordinario silencio el de esta noche
lo que pasa con el alma es que no se ve
lo que pasa con la mente es que no se ve
lo que pasa con el espíritu es que no se ve. (Pizarnik 2016)

Para Pizarnik las palabras no hacen el amor, porque implican una incompletitud, visto esto desde el psicoanálisis, que implica la necesidad de nombrar el mundo y no tener sino pulsiones. Estas pulsiones están dadas por la construcción de los siguientes versos que imponen dos deseos que tienen significación por contigüidad: agua/beber que por implicación se puede traducir en “sed” y pan/comer que se puede traducir en “hambre”. La poeta cierra su poema con tres entidades psíquicas que están destinadas al silencio: el alma, la mente y el espíritu. El poema de Pizarnik debe esperar la respuesta de un poeta de la metonimia, un poeta que responda: “Pero el cuerpo, el gran significador, sí es visible y no enmudece jamás”. Veamos, ahora, cómo la metonimia puede ser un instrumento de interpretación, tanto como la metáfora.

METONIMIA Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Para el filósofo mexicano Mauricio Beuchot, el problema de la filosofía actual tiende a focalizar su atención en dos perspectivas antagónicas: la interpretación unívoca (la mayor de las veces idealizada) y la interpretación equívoca (que infaltablemente nos conduce al posmodernismo) por lo que hace falta una interpretación vertebrada que medie entre las dos, es decir, una hermenéutica analógica (Beuchot 2011, 94)⁷. Por un lado, la hermenéutica

⁷ Aceptaremos en la presente tesis los términos “unívoco” y “equívoco” como los entendía Santo Tomás de Aquino y como los recupera Mauricio Beuchot: “El término unívoco es el que tiene siempre un significado igual, para todas aquellas cosas en las que se aplica [...] El término equívoco es el que se aplica de manera totalmente diferente a aquellas cosas a las que se aplica” (2004, 59).

unívoca se ha reconocido en las posturas racionalistas, positivistas, científicistas, mientras que por el otro, la hermenéutica equívoca se localiza en los discursos subjetivistas, relativistas, nihilistas, etcétera. Por tanto, la hermenéutica analógica que propone Beuchot trata de equilibrar estas dos posturas buscando sus coincidencias mediante la analogía. Pero estas coincidencias no se articulan por semejanza, sino por sus distinciones propias.

La analogía, a pesar de lo que se cree, no es simplista, sino complicada, muy compleja. Algunos la identifican con la simple semejanza, y eso no es correcto, al menos no del todo. Una tradición completa nos dice que la analogía fue utilizada para escrutar el misterio, para asomarse a la Trascendencia. Y, si una hermenéutica analógica puede evitar la hermenéutica unívoca, de los positivismo, también puede evitar la hermenéutica equívoca de muchos posmodernos que acaban con la interpretación en la actualidad. (Beuchot 2011, 97)

Beuchot se refiere aquí, hiperbólicamente, al nihilismo y el escepticismo que practican los autores de la filosofía posmoderna al rechazar la ontología, como Foucault al denostar la noción de autor, la imposibilidad de interpretar el sentido de las expresiones según Derrida o la desviación de interés en la verdad y objetividad a favor de la praxis de Rorty (2011, 98). Así, quiere plantear el instrumento analógico en la hermenéutica, observa que este procedimiento tiene ya una larga tradición que viene desde los griegos: los pitagóricos y presocráticos sostienen que la proporcionalidad analógica permite el análisis de la armonía en la música y de las propiedades en la física y la astronomía (Beuchot, 2006, 16). Pero esta herramienta analógica, también alcanzó la Edad Media y el Renacimiento, con el trabajo de sistematización de Tommaso de Vio, quien clasifica la analogía en dos tipos: la analogía de atribución y la analogía de proporcionalidad, que esta última, a su vez, se subdivide en otras dos clases: proporcionalidad propia y proporcionalidad metafórica (2006, 17). Advierte también que, en la modernidad, la analogía casi expira, de no ser por los trabajos de autores como Giambattista Vico, Octavio Paz, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Germán Martínez Argote. Todas estas investigaciones apuntan a desvanecer el conflicto entre las interpretaciones equívocas e inequívocas, a materializar un punto medio entre los dos extremos hermenéuticos. La propuesta de remedio de Beuchot para este conflicto es la de construir una nueva ontología y una nueva antropología filosófica que se decanta por la analogía. Así, pues, la analogía funge como un mapa que nos impide perdernos entre la

univocidad y la equívocidad (Beuchot 2011, 99), ya que la realidad parece confusa por los dos extremos de la hermenéutica. Para el académico mexicano, esta forma de interpretación puede orientarnos, al menos elementalmente, hacia un punto más centrado en la incesante búsqueda del sentido.

Mauricio Beuchot reafirma en su ensayo “Una hermenéutica para el mundo actual” lo que Peirce consideraba una igualdad: lo analógico es icónico y lo icónico es analógico. Por tanto, si analizamos el Ícono peirceano hallaremos que éste se divide en Imagen, Diagrama y Metáfora (Peirce 1974, 46). Así, si un mapa (el mapa ontológico que busca Beuchot para no perderse en los extremos cerrados de la univocidad y la equívocidad) es un Diagrama. En este sentido, ni la Imagen, ni la Metáfora son suficientes para impulsar una interpretación más completa y acertada, porque aquí, lo interesante es que la metáfora cae en el discurso equívoco y la imagen (una fotografía, por ejemplo) trata de emular el fenómeno o el objeto sin permitir aperturas a la interpretación. Es decir, que los diagramas peirceanos no son completamente icónicos, sino también indexicales, y quizá podríamos llamarlos aquí como diagramas icónico-indexicales, puesto que la figura del dibujo de un mapa corresponde con una parte del territorio: su espectro perimetral.

Es la importancia de la metonimia, justamente, la que lleva a precisar: hermenéutica analógico-icónica, pues el ícono –entendido en un sentido claramente bizantino– identifica sensible y sentido, conduce de golpe del fragmento al todo, del fenómeno a su explicación. (De Haro Romo 2006, 36)

Vicente De Haro explica que, a diferencia de Ricoeur que concentra su atención en la metáfora, Beuchot le da juego a la metonimia, un tropo que es bastante activo en el modelo analógico. Porque hay un riesgo implícito en la insistencia en tender hacia la equívocidad metafórica, en el caso de las posturas posmodernas, por ejemplo, que lleva la hermenéutica a un plano demasiado abierto a las interpretaciones.

Si para Eliseo Verón (1993), como vimos más arriba, el Índice peirceano, modificado a Primeridad (puesto que en la tríada de Peirce, ocupa el puesto de la Segundidad), tiende a su operación metonímica mediante el contacto, la proximidad, la experiencia sensomotriz y

la mirada como “bisagra” entre lo icónico y lo indexical⁸ (1993, 146), para Mauricio Beuchot, el Ícono peirceano tiene su mecanismo metonímico en el mapeo de una totalidad mediante la fragmentación, la parte que estimula la interpretación del todo de lo que se analiza a través de esta hermenéutica analógica. Es decir, la operación que involucra la metonimia es inevitable, puesto que para observar cualquier fenómeno hay que revisar sus partes y así, adivinar o predecir su *corpus* completo. El trabajo de Beuchot no pierde de vista la metonimia, le imprime un protagonismo equivalente al de la metáfora:

Ricoeur, siguiendo a Jakobson, contrasta la metáfora con la metonimia; la primera sirve para hacer poesía, la segunda, para hacer ciencia. Pero, al final de ese gran libro, Ricoeur dice que apuesta por la poesía, más que por la ciencia. Con ello nos hace saber que se inclina hacia una hermenéutica que tiene como modelo la metáfora, dejando de lado la metonimia. Pero a mí me dio la impresión de que se necesita tanto la metáfora como la metonimia; el propio Jakobson pone la analogía como la que conmensura y abarca a las dos, metáfora y metonimia. Así, una hermenéutica analógica es capaz de abrazar tanto el polo metafórico como el polo metonímico, pues ambos son necesarios para la tarea de interpretar. (Beuchot, 2011, 105)

En la búsqueda de la teoría de la metonimia, no queda más que coincidir con esta perspectiva de Beuchot. Los polos que están en contraste (ciencia y poesía) deben hilvanarse, como hemos explicado anteriormente con los modelos revisados por Black en la jerga científica. Así mismo, en la literatura no existe un lenguaje puramente poético. El realismo o el naturalismo, por ejemplo, se han servido del tecnicismo médico o científico para desarrollar un universo ficticio.

Ricoeur en *La metáfora viva* basa su teoría de la metáfora en la teoría de los modelos de Max Black que aparecen en *Models and Metaphors* (1966) y que conforman tres niveles:

⁸ Verón se refiere a que el modo de operación de la mirada está compuesto por deslizamientos, de un fragmento a otro, se van acumulando las *partes de un todo* que se van focalizando y asimilando al observar el mundo. Si el contacto hace la experiencia sensorial del bebé (lo metonímico), gracias a la mirada empezará a imitar a sus padres, se comportará por semejanza (lo metafórico). La realidad misma no puede ser contenida de un solo vistazo, tiene que irse armando metonímicamente y esto sólo es posible al mirar. Sería interesante hacer una investigación sobre las dificultades de los ciegos de nacimiento para desarrollar metáforas, ya que como dice Umberto Eco (1997), “Decirle al ciego que el rojo es el color de las sustancias incandescentes representa una interpretación imprecisa [...] Simplemente, el ciego de nacimiento advierte el rojo como una «cualidad oculta».

el inferior que se conoce como “Los modelos a escala”, el segundo nivel es el de “Los modelos análogos” y el tercer nivel que anota el de “Los modelos teóricos”. Ricoeur emplea el trabajo de Black para amplificar su hipótesis sobre la metáfora como proyección de un mundo, como la redescipción de la realidad.

“La reducción del modelo a un recurso psíquico es paralelo a la reducción de la metáfora a un simple procedimiento decorativo. El desconocimiento y el reconocimiento siguen en ambos casos los mismos caminos; tienen en común el procedimiento de la «transferencia analógica de un vocabulario» (Max Black, *op. cit.*, 238)”. (Ricoeur 2001, 321)

De estos tres modelos de Black, Ricoeur echa mano del último, con el cual sustenta la introducción del “lenguaje nuevo”. Para Black, no es importante que haya un objeto inicial mentalmente, sino que se opere sobre un objeto, una parte mejor conocida y familiar (Ricoeur 2001, 318); en otras palabras: lo metafórico. Con los modelos teóricos de Black, Ricoeur sostiene que la imaginación científica se impone sobre la existencia de los modelos hipotéticos, es decir, “no se trata de saber si el modelo existe y cómo, sino cuáles son las reglas de interpretación del modelo teórico y, correlativamente, cuáles son los rasgos pertinentes (2001, 318). Así es como el lenguaje científico ha utilizado las operaciones metafóricas, como explicamos antes, para implementar una potencialidad al sentido. Sin embargo, Ricoeur, no profundiza en los otros dos modelos de Black, en los cuales encontramos un mecanismo de interpretación que se podría incorporar a la Hermenéutica Analógica. Revisemos.

Los modelos a escala

Paul Ricoeur explica en este mismo libro (2001), que los modelos a escala son aquellos que “en cuanto lo son *de* algo a lo que remiten dentro de una relación asimétrica, como una maqueta de un barco o la ampliación de una cosa ínfima (la pata de un mosquito), la figuración a cámara lenta de un momento de juego, la simulación y miniaturización de procesos sociales” (2001, 317). Esta operación consiste en revelar cómo funciona y como se ve una cosa. Mediante las propiedad de algo se puede vislumbrar su identidad. Esto es, sin lugar a dudas, un mecanismo metonímico, porque un barco en miniatura ofrece sólo una parte de lo que es un barco, es decir, una de sus propiedades, su arquitectura, digamos, pero carece

de otros elementos, como el de poder transportar personas, flotar en una tormenta, transportar alimentos, etcétera, todas las implicaciones que un barco real contiene. Esta relación asimétrica consiste en la orientación de un sentido mediante una de las partes. El mismo Ricoeur, explica que Max Black halla una correspondencia entre el modelo a escala con el Ícono de Peirce. Este fenómeno podemos encontrarlo de manera práctica, como afirma Black, en la miniaturización de los procesos sociales. Si en un texto hallamos los términos “Revolución Industrial” o “Independencia de México” relacionados a una explicación histórica, no es necesario que se especifiquen las causas internas del convulso proceso de transformación tecnológica, social y económica en Europa (en el primer caso) o establecer cada una de las premisas y los episodios independentistas (del segundo caso) desde el famoso Grito de Dolores en la madrugada del 16 de septiembre de 1810 hasta la llegada de Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide en la ciudad de México el 27 de septiembre de 1821. Esto, primero, porque es inoperante, y segundo, porque la abreviación de los hechos, convertidos en miniatura (es decir, a escala) de lo real, permite cognitivamente ordenar el pasado, ya sea en la memoria o en los textos documentales.

Quizá aquí nos enfrentamos a un problema filosófico que deberíamos observar: en los escritos históricos, los elementos que se relacionan entre sí tienen una conexión de contigüidad (se suceden los episodios cronológicos, aunque sea de manera discontinua) lo que sugiere un contexto. Esto nos brinda una pequeña pista: ¿No son realistas, académicos, históricos, aquellos textos que se extienden en sus descripciones para definir un contexto, ora físico, ora espacial, ora psicológico? “La relación externa o de contigüidad es la que une entre sí los componentes de un contexto en su estructura gramatical, mientras que la relación interna de semejanza es la que permite el juego de las sustituciones” (Cabiró 2011). Este juego es el que practica la poesía y algunos estilos narrativos que se mezclan con el lirismo como el romanticismo y el simbolismo. Mientras que los géneros narrativos como la épica o el realismo declinan el juego de la sustitución en favor de la contextualización. No es extraño tampoco que los textos realistas e históricos (que tratan de capturar la verdad mediante la extracción del relato de los documentos), por lo mismo, por su inclinación metonímica, sean mucho más generosos en la exposición de sus relaciones con la totalidad. Hayden White (2001) propone un análisis del discurso historiográfico que resulta evidentemente psicológico

y formalista. En términos de estudios del lenguaje esto es un avance, pero en cuanto a lo puramente histórico, tendrá sus debilidades como metodología de estudio.

Los modelos analógicos

Ricoeur desestima los modelos analógicos y ofrece una definición bastante limitada que es preferible reproducir aquí mismo:

“Modelos hidráulicos de sistemas económicos, empleo de circuitos eléctricos en las calculadoras electrónicas, etc. Hay que tener en cuenta dos cosas: el cambio de médium y la representación de la estructura, es decir, del tejido de las relaciones propias del original. Las reglas de la interpretación determinan la traducción de un sistema de relaciones dentro de otro; los rasgos pertinentes correlativos de esta traducción constituyen lo que en matemáticas se llama isomorfismo. El modelo y el original se asemejan por la estructura y no por un modo de apariencia”. (Ricoeur 2001, 318)

Esta premisa puede nutrir a la Hermenéutica Analógica, porque implica un instrumento de distinción entre dos entidades (para Black, la original y modelo, para la Hermenéutica Analógica sólo dos entidades que pueden ser reconocidas como por la operación pitagórica $A:B::C:D$) diferentes, ya “que en la analogía lo que sobresale es la diferencia sobre la identidad, porque en la semejanza hay más diferencia que identidad, un pluralismo cultural analógico tratará de respetar lo más posible las diferencias, buscará fomentarlas lo más que se pueda, pero sin perder nunca la posibilidad de algo en común” (Beuchot 2007, 17). En este sentido, la operación metonímica puede reconocerse por hallar las conexiones entre dos entidades distintas que implican proporcionalidad. No se puede ignorar, así mismo, que la base metodológica de razonamiento de la analogía es la abducción, que consiste en “una predicción general sin ninguna verdadera seguridad de que se tendrá éxito” (Peirce, 1974: 40). Así, para crear una analogía es necesario percibir las diferencias para formar una hipótesis.

La Hermenéutica Analógica de Mauricio Beuchot busca el equilibrio entre lo unívoco y lo equívoco y mantiene un diálogo con la teoría metafórica de Ricoeur, tratando de otorgarle a la metonimia un lugar igual de privilegiado que el de la metáfora, con lo que imprime un balance que la retórica y la pragmática no le ha dado al tropo de la metonimia.

Como hemos visto, la metonimia se localiza en los mecanismos de interpretación, incluso en los modelos a escala y analógicos de Max Black, en los que se basa *La metáfora viva* de Ricoeur. Quizá, como afirma Beuchot, urge una hermenéutica que establezca los dos extremos de la interpretación (la rigidez racionalista y el relativismo posmodernista), pero ¿cómo sería posible esto? Justo volviendo a la metonimia, tratando de recuperar la referencia que se ha ido confundiendo con el tiempo, como el objetivo del lenguaje literal. Porque, como afirma Antonio Barcelona:

No es sorprendente que no exista un concepto de metonimia uniformemente compartido en todos sus extremos por todos los lingüistas de esta escuela (a este respecto, véase Benczes, Barcelona y Ruiz de Mendoza Ibáñez 2011), aunque todos coinciden en resaltar su carácter primariamente conceptual. Algunos de estos lingüistas como, por ejemplo, Croft (2002 [1993]) consideran que toda metonimia, por definición, ha de ser necesariamente referencial, mientras que para la mayoría, aunque la metonimia es a menudo referencial, también existe la posibilidad de que no lo sea. (Barcelona 2012, 127)

En esta investigación nos inclinaremos por aceptar que no siempre es referencial. Lo es, por ejemplo, cuando funciona como un doble proceso dentro de la metáfora como vimos anteriormente, o cuando se emplea como una figura retórica. Sin embargo, como veremos en el capítulo siguiente, la metonimia puede ser conceptual cuando se construyen categorías prototípicas: un miembro de cierta categoría puede representar a toda la categoría a la que pertenece. Lakoff (1987) utiliza el ejemplo del prototipo “Madre” como “Housewife” (Ama de casa), donde, a juicio apresurado, las personas esperan, desde una perspectiva cultural, que una madre sea ama de casa. Esto lo confirma, por ejemplo, el prototipo “Madre trabajadora”, que implica, conceptualmente, ideas (de nuevo, adelantadas en juicio) que podrían estar vinculadas a la falta de un hombre “proveedor” en una familia.

Quizá es hora de llevar la hermenéutica a estos confines de la analogía, donde la interpretación comprende los dos polos: el metafórico y el metonímico. Porque, si aceptamos que la filosofía actual está en crisis (como lo han advertido Bauman, Nussbaum, John Gray, o los autores citados anteriormente), como acertadamente expresa Beuchot, porque es básicamente posmodernista, entonces, es fundamental que volvamos al referente. Pero es

imprescindible que se haga bajo los preceptos de la analogía, porque entonces, una interpretación cargada profundamente con el referente (metonímica), entonces originaría una hermenéutica puramente analítica y racionalista.

Mentes lúcidas, como la de Franco Volpi (amigo mío hace poco desaparecido trágicamente), han señalado el fenómeno principal de nuestra época, que es un nihilismo, a veces muy sutil, que está privando de sentido nuestras vidas. Él adjudica este nihilismo a Nietzsche y a Heidegger, principalmente. Si atendemos a Gadamer, a Paul Ricoeur y a Jean Grondin, no podemos vivir sin sentido. Necesitamos un proyecto de vida, no solamente proyectos a corto plazo, que nos quitan un poco la angustia y el tener que ver más allá, hasta llegar a abarcar nuestra vida entera y su sentido. (Beuchot 2011, 98)

La búsqueda de este sentido debe incluir la metonimia. No puede quedar fuera de la ecuación hermenéutica y debe estar en el mismo lugar privilegiado de la metáfora, porque entonces, si uno de los dos mecanismos tropológicos es más intenso que el otro, la interpretación se cargará hacia uno de los polos generando univocidad o equívocidad. No hay nada completamente metafórico y nada puramente metonímico.

La metonimia además de estar más próximo al lenguaje literal y científico, forma parte de una operación fundamental de la interpretación porque produce diagramas icónico-indexicales y epistemológicos que orientan metodologías que incluyen la metáfora como un dispositivo para comprender la realidad. Hasta ahora, hemos ido tras la huella de este modelo, siguiendo sus pasos de la lingüística cognitiva, terrenos quizá mucho más explorados por autores (Croft 2008; Cuenca y Hilferty 1999; Ungerer y Schmid 1996) que han visto en el tropo una fuente inagotable de funciones comunicativas y operaciones mentales; hemos visto también que, desde la perspectiva de la semiosis social, la metonimia tiene una relevancia importante para la producción de sentido desde el cuerpo (Verón, 1993); y desde la filosofía del lenguaje, el aparato metodológico de la Hermenéutica Analógica propone una igualdad o un equilibrio entre la metáfora y la metonimia para orientarnos en el caos de la crisis filosófica de la modernidad. Pero, como se verá en el capítulo siguiente, todavía hay mucho que seguir explorando para hallar una satisfactoria teoría de la metonimia.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1965). *Categorías*. Buenos Aires: Aguilar.
- Aristóteles (1999). *Retórica*. España: Editorial Gredos.
- Aristóteles (2011). *Metafísica*. México: Porrúa.
- Arribas, Sonia (2006). “Pequeña narrativa de la narrativa: metáfora, identidad, imagen”, en *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*. No. 722, Vol. CLXXXII. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pp. 797-808.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barcelona, A. y Rafael Rocamora (2000). “El argot turístico y la teoría cognitiva de la metáfora y la metonimia”, en *Cuadernos de turismo*. No. 5. Pp. 19-34.
- Barcelona, A. (2012). “La metonimia conceptual”, en Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (2016) (coords.). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Becerra-Fuquen, F. (2009). “Algunas consideraciones acerca del lenguaje en el psicoanálisis”, en *Psikeba: Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*. Vol. 10. Pp. 14-20.
- Benveniste, É. (1976). *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México: Siglo XXI.
- Beristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Beuchot, M. (2004). *Introducción a la filosofía de santo Tomás de Aquino*. España: Editorial San Esteban.
- Beuchot, M. (2006). *Lineamientos de la Hermenéutica Analógica*. México: Conarte.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. México: Universidad Iberoamericana Torreón.
- Beuchot, M. (2011). “Una hermenéutica para el mundo actual”, en *Comprender. Revista Catalana de Filosofia*. Vol. 13. Pp. 93-107.
- Cabiró, M. (2011). “Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos”. *Nodus XXXIV*. Consultado el 10 de noviembre de 2016 en < <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=412&rev=51&pub=0>>
- Croft, W., y Alan Cruse (2008). *Lingüística cognitiva*. España: Akal.
- Cuenca, J. y Hilferty, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. España: Gredos.
- Dabrowska E. y D. Divjak (2015). *Handbook of cognitive linguistics*. Alemania-Estados Unidos: De Gruyter Mouton.
- Dancygier, B. y E. Sweetser (2012). *Viewpoint in Language*. Nueva York: Cambridge Press.
- Darwin, C. (2009). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. México: Catarata-CSIC-UNAM-AMC.
- De Haro Romo, V. (2006). *La hermenéutica analógica frente a la hermenéutica metafórica de Paul Ricoeur*. México: Editorial Torres Asociados.
- Eco, U. (1997). *Kant y el ornitorrinco*. España: Lumen.
- Einstein, A. (1988). *Sobre la teoría de la relatividad especial y general*. México: Alianza Editorial.

- Esnault, G. (1925). *L'Imagination Populaire. Métaphores occidentales*. Francia: Les Presses Universitaires de Frae.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Chile: Universidad de Lima.
- García Arance, M. (1979). Semántica de la metonimia y de la sinécdoque. España: Universidad de Valladolid.
- Grupo μ (1987). *Retórica general*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela (2016) (coords.) *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Lacan, J. (1964). Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Argentina-España-México: Editorial Paidós.
- Lacan, Jacques (2009). *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Lafont, C. (1993). *La razón como lenguaje*. España: Visor.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Mark Johnson (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Lakoff, G. y Mark Johnson (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Littlemore, J. (2015). *Metonymy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Panther, K. y Günter Radden (1999). *Metonymy in Language and Thought*. Ámsterdam-Filadelfia: Universidad de Hamburgo.
- Peirce, C. (1976). *Ciencia de la Semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pizarnik, A. (2016). *Poesía completa*. España: Lumen.
- RAE (1999). Diccionario de la Lengua Española. Vol. 1 y 2. España: Editorial Espasa.
- Ricœur, P. (1999). "Filosofía y lenguaje" en *Historia y Narratividad*. España: Editorial Paidós. Pp. 41-57.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. España: Editorial Trotta.
- Ricœur, P. (2007). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Radden, G. y Zoltan Kövecses (1999). "Towards a theory of metonymy". En Panther y Radden, G.: *Metonymy in Language and Thought*. Hamburgo: Eötvös Loránd University.
- Rulfo, J. (1955). *Pedro Páramo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez F. y R. Mairal. (2007). "High Level Metaphor and Metonymy in meaning construction". En G. Radden, *et al.*: *Aspects of Meaning Construction*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ullman, S. (1976). *Semántica*. España: Aguilar.
- Ungerer, F. y Hans-Jörg Schmid (2006). *An introduction to Cognitive Linguistics*. Inglaterra: Routledge.
- Verón, E. (1993). La semiosis social: Fragmento de una teoría de la discursividad. España: Editorial Gedisa.

- Virchow, R. (1847). “Die Kritiker der Cellularpathologie”, en *Archiv für pathologische Anatomie und Physiologie und für klinische Medizin*. Alemania: Springer.
- White, H. (2001). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

2. CÓMICS Y NOVELA GRÁFICA

Narrativa en viñetas

2.1 DEL CÓMIC A LA NOVELA GRÁFICA: UN ACERCAMIENTO A LOS ORÍGENES

Cristian Eduardo Elizalde Velásquez¹
Patricia Guerrero de la Llata²

Las narrativas gráficas de la antigüedad, los distintos cómics, las historietas o mangas en general, y más recientemente, las novelas gráficas, han funcionado en la sociedad como potenciales creadores de imaginarios, así como captadores de fenómenos sociales. Asimismo, han sido una lectura de entretenimiento como lo fueron, en su tiempo, las novelas de caballería.

El cómic ha tenido distintas denominaciones alrededor del mundo, pues cada lenguaje ha adoptado el término de una forma o de otra. *Historieta* es el término más entendido por los hispanohablantes; *fumetti*, para los italianos; *monos o monitos*, para los mexicanos y chilenos; *tebeos*, para los españoles; *bande dessinée*, en Bélgica, Francia y Suiza; *manga*, para los japoneses, y *cómic* para los estadounidenses. Todos estos términos se refieren exactamente al mismo medio; los últimos tres (*bande dessinée*, *manga* y *cómic*) son las que figuran como pilares en la tradición historietista. Sin embargo, desde hace varios años los teóricos de los cómics han estado debatiendo en torno a qué es, cuál es y quién creó el primer cómic de la historia.

Aunque se puedan encontrar numerosos y muy distintos tipos de narración gráfica en la antigüedad, se podría decir que el origen del medio en sí es incierto. En realidad “ni los estudiosos de la historia del medio se ponen de acuerdo sobre cuál es el verdadero origen del mismo” (García 2010, 28). Por ello, para intentar descubrir el origen de estas narrativas (cómic, manga, tebeo, historieta), se considera pertinente realizar un breve recorrido histórico

¹ Estudiante de Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora. Omen-c29x@hotmail.com

² Profesora-investigadora del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Área de especialidad: Discruso y estudios culturales. pguerrero@correom.mx

de las tres tendencias de las que Daniel Gómez habla: la primera de ellas sitúa los orígenes con las pinturas rupestres; la segunda, afirma que el cómic nació un 25 de octubre del 1896, con la introducción del globo en las viñetas de Richard F. Outcault, concretamente, *The Yellow Kid*, y la tercera sitúa los orígenes en las creaciones de Rodolphe Töpffer (2013, 39).

1. Pinturas rupestres

En la primera tendencia, se pueden notar ciertas similitudes y conexiones entre el cómic actual y los sistemas de comunicación de las primeras civilizaciones. Sin embargo, es pertinente cuestionarse sobre cuáles son las bases que tienen los teóricos para elucubrar con respecto a esta tendencia; para ello se hace hincapié en una definición propuesta por Will Eisner: el cómic, como otras manifestaciones, es arte secuencial³, el cual es un despliegue secuencial tanto de dibujos como de globos dialogados (Eisner, McCloud 1993, 7; García 2010, 40). Si bien esta definición es bastante amplia, también representa un buen punto de partida, pues, de esta manera, se incluye una gran cantidad de narrativas gráficas y secuenciales, las cuales, como veremos más adelante, han existido prácticamente desde los principios de la sociedad.

El humano es un ser social, por ello tiene la necesidad de comunicarse y preservar su historia; desarrolló diversas técnicas que, desde tiempos antiguos hasta la actualidad, le han servido para transmitir conocimiento a futuras generaciones. Una de las técnicas más efectivas es la narración con la cual conservó el saber y la historia de la civilización desde los tiempos antiguos, y ésta se transmitió de manera oral y/o pictográfica. De hecho, el historietista Will Eisner afirma que en las eras primitivas el ser humano narraba sus historias por medio de imágenes, apoyado por ruidos y gestos vocales que con el paso del tiempo evolucionaron y se convirtieron en el lenguaje que conocemos actualmente (1998, 8); de esta forma, se puede decir que nació la narrativa gráfica.

De acuerdo con Gubern (1987) el motivo por el que las narrativas gráficas fueron (y han sido) usadas para narrar y preservar la historia se debe a que el ser humano es primordialmente visual, “a diferencia de los otros mamíferos, para los que el olfato o el oído ocupan un lugar más elevado en la jerarquía informativa de los sentidos” (Gubern 1987, 1);

³ Will Eisner en *La narración gráfica*, aclara que el arte secuencial es un engranaje de imágenes que configuran una secuencia (p. 6).

es decir, una gran parte de la información que el ser humano percibe y procesa se obtiene por medio de la vista. El cómic es un medio visual y secuencial, por lo cual no es de extrañar que estas narrativas gráficas antiguas se asocien con el cómic en tiempos actuales. Parece ser que el interés de los teóricos del cómic por estudiar las narrativas gráficas a partir de las pinturas rupestres se debe, principalmente, al intento por legitimar el cómic. Esto es con el fin de dotarlo de un pasado antiguo para que, de esta manera, sea reconocido como una forma digna de arte⁴.

El historietista y teórico de cómics, Scott McCloud, en su obra *Entender el cómic: el arte invisible*, propone que toda imagen que cuente una historia o tenga una narrativa puede ser considerada un cómic. Con esto propone una definición parcial: “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (1995, 9). Esta definición no solo abarca los cómics sino también a las pinturas egipcias, el tapiz de Bayeux⁵, los manuscritos precolombinos, la columna de Trajano, entre otras tantas narrativas gráficas de la antigüedad. Para explicar esto se refiere más concretamente al manuscrito precolombino descubierto por Hernán Cortés en 1519 y utiliza la expresión: “¿Esto es un cómic? ¡Ya lo creo que lo es! ¡Hasta podemos leer un poco!” (1995, 10). Por ello, según McCloud, cualquier cadena de imágenes con un texto o codificación similar, es un cómic. Sin embargo, su definición no dice nada sobre el género o el formato, ni considera las caricaturas de una sola imagen. Eisner (1994) explica que los cómics utilizan una serie de imágenes repetidas y símbolos reconocibles, “cuando estos se usan una y otra vez para dar a entender ideas similares, se convierten en un lenguaje o, si se prefiere, en una forma literaria” (10). De acuerdo a esta perspectiva, el cómic es una forma de literatura y constituye una de las tantas formas de leer que existen: notas musicales, imágenes, diagramas, notas, etcétera.

McCloud afirma que los historietistas actuales deberían servirse de las posibilidades de composición que brindan estos manuscritos y no descartarlos directamente como cómic

⁴ Algunas posturas han decidido añadir a la enumeración de las artes otras expresiones más recientes. En estas nuevas numeraciones se considera al cine como el séptimo arte; la fotografía, como el octavo; el cómic, como el noveno arte y a los videojuegos como el décimo arte.

⁵ El tapiz de Bayeux es un lienzo bordado del siglo XI de más de setenta metros de largo que relata, mediante la sucesión de imágenes con inscripciones en latín, los hechos previos a la conquista normanda de Inglaterra “desde la visita del conde Haroldo a Normandía hasta su muerte en combate” (Loyn 1998, 62).

(1993, 12). Esta idea es compartida por Roberto Bartual, quien dice en su libro *Del códice Medieval al cómic*:

Casi es posible hablar de una nueva tendencia creadora en el cómic que, en lugar de echar la vista atrás hacía su pasado con fines nostálgicos, lo hace con el fin de buscar en él recursos que, después de mucho tiempo en desuso, pueden ser reutilizados para revitalizar el “lenguaje” del cómic. En cierto modo podríamos decir que el pasado del cómic es su futuro (2013, 22).

Así, tanto Bartual como McCloud convergen en una (posible) futura tendencia de los historietistas, no con el objetivo de desentrañar su origen, sino con el de descubrir distintas estrategias narrativas y estilísticas, así como rescatar algunos elementos y técnicas utilizadas en eras primitivas en sus ilustraciones.

Según Scott McCloud, el pecado del cómic, es ser reconocido como un invento reciente, a pesar de ser tan antiguo, y por ello juzgado con los parámetros de las normas clásicas del arte, como las del teatro, la literatura, la pintura, etcétera (1995, 151). Sin embargo, aunque es evidente el parecido que existe entre las narrativas gráficas de la antigüedad y el cómic tradicional, no se deberían buscar los antecedentes del cómic únicamente con el objetivo de hacer que la comunidad lo acepte pues, en palabras de Roberto Bartual: “El ansia del reconocimiento ha llevado a buscar demasiado lejos los antecedentes del cómic. Debemos estar prevenidos, por lo tanto, contra un error común: pensar que cualquier cadena de imágenes ha de ser necesariamente secuencial” (2010, 36).

Según Román Gubern dotar al cómic de un pasado prehistórico se debe a un intento por ennoblecer al medio (1972, 13). Estas imágenes prehistóricas, aunque a primera vista parezcan secuenciales y semejantes al cómic, puede que no hayan tenido la intención de narrar algo o, mejor dicho, ser leídas de forma secuencial o histórica. Por una parte, para los antiguos, tanto las pinturas egipcias⁶ como las rupestres tenían una fuerza mágica y simbólica; poseer una imagen era equivalente a poseer la cosa que representaba (Bartual, 2010, 37). No era una narración, sino una representación de lo que tenían o querían en vida

⁶ Aunque McCloud afirma que las pinturas egipcias sí son un antecesor del cómic y que los egipcios “leían sus cómics “en zigzag, empezaban en la esquina inferior izquierda y terminaban en la esquina superior derecha, teniendo estas pinturas su propia narrativa” (1993, 14).

o para “la otra vida”⁷. A pesar de que los jeroglíficos cumplen también con la definición propuesta por McCloud, éste afirma que la diferencia para distinguirlos de los cómics se encuentra en lo que la gente entienda por el término “ilustración”; los jeroglíficos no representan imágenes, sino sonidos (1995, 12-13). Sin embargo, su definición es tan amplia como la de Will Eisner, ya que abarca una gran cantidad de narrativas gráficas que no son necesariamente cómics; es decir, “un cómic no es un cuadro de Liechtenstein que copia una viñeta de un tebeo, como no lo son la columna de Trajano o el techo de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel, que también nos cuentan una historia con imágenes secuenciales” (García, 2010, 43). McCloud excluye por completo la relación de palabra e imagen, así como también los cómics de una sola viñeta y entre otros ejemplos que pueden ser considerados cómics por otras definiciones. Por lo tanto, no se debería considerar tan deliberadamente como cómics a todo tipo de imágenes secuenciales porque muchas de ellas quizá no tuvieron la intención de ser narrativas. Esto nos lleva a una pregunta fundamental: ¿cuáles son las características que definen al cómic? Román Gubern afirma que una de las características específicas del cómic “es su naturaleza como medio de expresión y difusión masiva, el cual nace y se vincula gracias al periodismo”⁸. Por ello, Gubern critica directamente esta primera tendencia, pues según él, el cómic nace con *The Yellow Kid*, creado por Richard Felton Outcault.

2. Richard F. Outcault y *The Yellow Kid*

La segunda tendencia sitúa el nacimiento del cómic con un número específico de la saga *The Yellow Kid*, creada por Richard Felton Outcault. Ésta fue una tira cómica publicada de 1895 a 1898 en los periódicos *New York World* y *New York Journal*, la cual trataba los problemas de los barrios bajos de la ciudad de Nueva York. Ésta tuvo un gran impacto en la prensa, ya que debido a esta tira se acuñó el término *amarillismo* a los periódicos con carga sensacionalista (García 2010, 61; Masotta 1971, 22). Debido a problemas legales, su creador perdió los derechos del personaje, lección que no tardaría en aprender en décadas posteriores con otra obra: *Burster Brown*. A pesar de que anteriormente se habían publicado otros

⁷ Para ampliar más sobre los orígenes de las narraciones pictográficas de manera más detallada, consultar la tesis doctoral de Roberto Bartual Moreno “*Poética de la narración pictográfica: de la tira narrativa al cómic*”. Madrid, 2010.

⁸ Para consultar sobre dicho contexto histórico de los dos magnates de la prensa norteamericana sugiero consultar a Roman Gubern en *El lenguaje de los comics*, 1972.

Hearst; esto desembocó en problemas legales entre ambos periódicos por los derechos del personaje. La disputa legal se resolvió en los tribunales dejando a Joseph Pulitzer con los derechos sobre el título de la sección de Hogan's Alley (El callejón de Hogan) y la imagen del personaje Mickey Dugan, mientras que a Outcault⁹ se le permitió seguir dibujando a *The Yellow Kid* con la condición de hacerlo bajo otro nombre. Así fue como durante un tiempo el chico amarillo apareció simultáneamente en ambos periódicos, y esto contribuyó, como se ha indicado, a dar el nombre de “periodismo amarillo” o “*Yellow Journalism*” a los procedimientos inescrupulosos de la prensa sensacionalista (Masotta 1970, 23), dotando a este tipo de periodismo con una carga peyorativa con el paso del tiempo.

La postura de ubicar el origen del cómic con *The Yellow Kid* se definió cuando un grupo de expertos se reunieron en el salón internacional de Lucca¹⁰ en Italia, para determinar cuál fue el origen. Finalmente, acordaron que el nacimiento de éste sería el 25 de octubre de 1896, con la publicación de “*The Yellow Kid and his new Phonograph*” [FIG.1]. Hearst había pedido a su empleado y dibujante (Outcault) que convirtiese la viñeta *The Yellow Kid* en una secuencia consecutiva y de esta manera se articulara una narración (Gubern 1987, 218).

The Yellow Kid and his new Phonograph fue publicado a color, compuesto por cinco viñetas, que presentan al personaje *Yellow Kid* con un nuevo fonógrafo que “exalta las virtudes del suplemento dominical en color del periódico” (García 2010, 66). Los diálogos del aparato se manifiestan mediante bocadillos; los de *Yellow Kid* se expresan en su largo camisón y con una jerga popular. Finalmente se nos revela que *Yellow Kid* nos intentaba jugar una broma, pues se sale un loro que se encontraba dentro del fonógrafo, verdadera voz del aparato, quien estaba harto de estar dentro de la caja.

Esta entrega de *The Yellow Kid*, según esta tendencia, se considera el primer cómic debido a que reúne algunas de las características que se manejan como propias del medio. En primer lugar, utiliza un personaje protagonista o recurrente, que se repite en las secuencias; en segundo lugar, las viñetas secuenciales que, aunque no se encuentran divididas por líneas,

⁹ Después de este acontecimiento que dejó a Outcault como un mero asalariado de su propia creación, Outcault aprendió que debía registrar y mantener los derechos de propiedad intelectual de las obras, así fue con Buster Brown en 1902, que le reportó grandes ganancias. (García 2010, 61)

¹⁰ El Salón Internacional de Lucca es un festival dedicado a los cómics, videojuegos, animación, la ciencia ficción y distintos tipos de juegos (mesa, rol, cartas, etcétera), se celebra en Toscana, Italia. Es el segundo festival más grande a nivel mundial; el primero es la Comiket en Tokio.

se muestran claramente como escenas separadas una de la otra, lo cual nos revela cierta temporalidad y un estilo de narración, impensable en épocas pasadas, y en tercer lugar, una característica propia de los intentos por definir al cómic es introducir al bocadillo o globo como elemento indispensable, de modo que la tira carece de sentido si no se leen sus diálogos (Gubern 1987, 218). Sin embargo, los elementos empleados por Outcault no fueron propios de su creación, pues en el pasado habían sido utilizados en las distintas narrativas gráficas; por ejemplo, el bocadillo¹¹ fue empleado durante imaginaria medieval o en las ilustraciones religiosas como recurso para que los personajes hablaran. El personaje protagonista o recurrente y la separación de las escenas mediante el uso de viñetas aparecen ya desde las historias en imágenes de Rodolphe Töpffer.

El mérito de Outcault con *The Yellow Kid* consistió en que a partir de este de título, el público empezó a familiarizarse con este formato y a asociar estos elementos como propios del cómic. Es por esto que Roman Gubern en *El lenguaje de los cómics* ya había dicho que se le atribuye a Richard F. Outcault el título de “padre fundador de los cómics”. Sin embargo, como Gubern afirma, dicho título es ciertamente controvertido y discutible¹² (1972, 29). El mérito de Outcault, como ya se dijo, consistió en juntar dos ideas: la del personaje protagonista que se repite durante las secuencias y la expresión de éste mediante bocadillos. A pesar de los cambios de dibujantes, *The Yellow Kid* mantuvo su estilo tan particular hasta su última publicación.

Atribuir el nacimiento del cómic refiriéndose a esta segunda tendencia es, sin duda, “la respuesta más común cuando se habla del origen del medio” (Bartual 2013, 34), y por tanto, la más socorrida, pues estudiosos como J.L. Rodríguez¹³, o Román Gubern¹⁴ toman este camino como punto de partida al momento de hablar del origen del cómic. Sin embargo, la tercera tendencia no se basa únicamente en las características anteriormente mencionadas, sino en otros factores como la narración secuencial, el personaje protagonista y su dinámica de movimiento, como Rodolphe Töpffer hizo en sus historias en imágenes.

¹¹ El bocadillo tiene como función mostrar los diálogos de los personajes y como el cómic, tiene distintas denominaciones: *fumetti*, globo, etcétera.

¹² Aunque controvertido y discutible, es imposible negar la importancia que tuvo toda la serie de Hogan’s Alley, tanto en la cultura estadounidense como en la prensa misma. (Bartual 2013, 34-35)

¹³ J.L. Rodríguez Diéguez en *El Cómic y su utilización didáctica*. (1998, 39)

¹⁴ Román Gubern en *El Lenguaje de los cómics*. (1972, 12)

El cómic como invento de Rodolphe Töpffer

Rodolphe Töpffer nació en Ginebra en 1799, fue hijo de un pintor amateur. A pesar de haber gozado de cierto grado de reconocimiento intelectual en su país gracias a “sus novelas, sus poemas y su posición como docente” (García 2010, 48), hoy se le reconoce por algo que hacía en momentos de ocio para sus alumnos y con duda de hacer público por temor a que afecte su carrera literaria: sus cómics, a los cuales llamaba “cuentos con imágenes”, “historias en estampas” o “historias en imágenes”.

Las narrativas de Töpffer dan origen a esta tercera tendencia. La figura de este autor se ha ido vindicando con el paso del tiempo, por lo que llegó a tener su propia tradición historietista. Scott McCloud dice que el maestro suizo “se sirvió de la caricatura y de viñetas con bordes y concibió la primera combinación interdependiente de palabras e imágenes aparecida en Europa” (1993, 17). Más de sesenta años antes de la aparición de *The Yellow Kid*, las historias con estampas de Töpffer muestran algunas características propias del cómic actual, como la repetición de un personaje protagonista en las secuencias. Es cierto que los globos no son un elemento que permee las tiras de Töpffer, sin embargo, su narrativa gráfica es secuencial y muestra temporalidad. Aunque sus personajes no hablen mediante los emblemáticos bocadillos, su trama es apoyada por las didascalias que permanecen en los cuadros de texto ubicados en la parte inferior de cada viñeta y que permiten al lector construir la historia en el interior de su mente.

Las historietas de Töpffer, quien publicó seis obras a lo largo de su vida¹⁵, nacieron con la intención de entretener a sus alumnos. En 1827, creó *Les Amours de Mr. Vieux Bois* (Los amores del Sr. Vieux Bois), considerado también como el primer cómic de la historia, desde esta perspectiva. Sin embargo, permaneció inédito hasta su autoedición en 1837. Más tarde, esta obra sería plagiada en París y reeditada dos años después. Su estilo consistió en garabatear sus historias de modo que los personajes se desarrollaran de forma natural y articularan un discurso propio. Este método “se ha implantado efectivamente como uno de los medios reconocidos para ampliar el lenguaje del arte” (García 2010, 53); antes de él, las

¹⁵ En 1833, se publica *Historie de Mr. Jabot*, que se distribuyó entre sus amigos, y sólo en 1835 puso esta obra a la venta en librerías; *Mr. Crepin* (Sr. Crepin) y la antigua *Les Amours de Mr. Vieux Bois* en 1837. *L'Historie d'Albert* (La historia de Albert); *Monsieur Pencil*, en 1844; *histoire de Monsieur Cryptogame*. (García 2010, 49-50).

ilustraciones eran progresiones estáticas. Töpffer se atrevió a romper este paradigma y “en un pasaje de una de sus obras *Monsieur Jabot* (1833) [FIG.2] su protagonista homónimo se levanta de una silla para bailar y, a continuación, sin cambiar de escena, vemos cómo ejecuta de manera sucesiva algunos de sus pasos” (Bartual 2013, 42).



Figura 2. Töpffer, 1833 *Historie de Monsieur Jabot*

Töpffer se atreve a realizar lo que nadie en el pasado había hecho: representar cada viñeta con una sola escena. Sin duda alguna, este escritor suizo consigue que su dibujo cobre vida sin necesidad de utilizar los diálogos en bocadillos, mediante un trazo libre. Esta ausencia de bocadillos únicamente nos hace pensar en un “cómic mudo”, el cual, aunque no tiene diálogos, no lo exime de que sea considerado como cómic. *La ciudad* (1995) de Frans Masereel, *Flood* (1992) de Eric Drooker y *Gon* (1992) del autor Masashi Tanaka, son algunos ejemplos de este tipo de cómics.

Ciertamente, la ventaja de la que gozó Töpffer, por encima de los demás historietistas, es que él era libre de hacer lo que quisiera con su historia, pues no estaba atenido a las directrices editoriales, al comercio y a la técnica. Töpffer pudo escribir y garabatear sus historias, su única limitación era su imaginación (García 2010, 53). García concluye que sin duda una de las raíces del cómic contemporáneo le pertenece, y que el primer autor de cómics de la historia es el vocacional y no el profesional.

Gubern¹⁶ rechaza la idea de que las creaciones de Töpffer sean antecedentes o cómics pues su experimentación es léxico-pictográfica, dejando de lado por completo otro de los caracteres del cómic: su aspecto masivo. Sin embargo, es “la tendencia de mayor aceptación hoy en día” (Gómez 2013, 42) y esta perspectiva es apoyada por numerosos autores como: David Kunzle, Goethe (García 2010; Gombrich 1998) Gombrich, Thierry Groensteen, Ann Miller, entre otros.

McCloud asegura que Töpffer no llegó, por desgracia, a vislumbrar todo el potencial de sus historias con imágenes, por la misma vergüenza que tenía de hacerlas públicas y que arruinase su carrera respetable de escritor. Escribir con imágenes era para Töpffer un simple pasatiempo. Sin embargo, “sin ser escritor ni dibujante había creado una forma que, sin ser uno ni otro, englobaba a ambos: un lenguaje propio” (1993, 17). Töpffer no solo aportó a la tradición historietista con sus historias con imágenes, sino que, además, al final de sus días, escribió lo que se considera “el primer texto teórico de cómics de la historia” (García 2010, 50), titulado *Essai de Physiognomie*¹⁷ (Ensayo de fisionomía).

El hecho de que existan tres tendencias que fijan los orígenes del cómic en épocas, autores y formatos distintos, nos hace pensar que tal vez el problema tenga lugar en la definición del medio más que en su autor intelectual. Algunas consideran que toda narración con imágenes es un cómic; otras consideran que deben estar publicados y distribuidos. Estamos de acuerdo con Santiago García, quien dice que la falta de una definición, o nombre, “nos hace pensar en un arte huérfano, un arte que no acaba de ser reconocido por la sociedad” (2010, 31) en ya más de cien años de existencia sin definición concreta. Esto desemboca en que la principal dificultad a la hora de señalar cuál es el primer cómic es que todavía no hay consenso generalizado acerca de cuál es la condición *sine qua non* que define esta forma de narración gráfica (Bartual 2013, 34), que abarque y separe los cómics de aquellas narraciones con imágenes secuenciales como la fotonovela¹⁸.

¹⁶ Román Gubern (1972) en *El lenguaje de los cómics*. También en *La mirada Opulenta: exploración de la ionosfera contemporánea*. (1987)

¹⁷ *El ensayo de fisionomía* de Rodolphe Töpffer, según autores como Santiago García y Scott McCloud, consideran el texto de Töpffer el primer texto teórico de los cómics.

¹⁸ La fotonovela es un género híbrido y según Irene Herner en *Mitos y Monitos*, hermana gemela del cómic pues ambos utilizan ciertos elementos característicos: la separación temporal por medio de las viñetas y el uso de los bocadillos para hacer hablar a los personajes. (1979, 31)

3. El pecado del cómic: su nombre

Como se dijo previamente, el cómic tiene distintas denominaciones según su ubicación geográfica, así como definiciones que se le han ido otorgando con el paso del tiempo. Por una parte, existen aquéllas que le dan una carga peyorativa al medio; por otra, las definiciones que lo dotan de cierta importancia al vislumbrarlo como un producto ideológico y cultural. Estas definiciones lo separan de otros medios de narrativas secuenciales, como la cinematografía, los manuscritos ilustrados, el *tableau vivant*¹⁹, entre otros.

En el *Diccionario de la Real Academia de Española*, se define al cómic como “una serie o secuencia de viñetas que cuentan una historia”; la historieta es descrita como “una serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etcétera, con texto o sin él, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro”, y el tebeo es definido como: “una publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en serie de dibujos (...), serie de aventuras contada en forma de historietas gráficas”²⁰. Por lo visto, todas las definiciones comparten el denominador común de ser una serie de viñetas o dibujos, que relata una historia de aventuras. Sin embargo, aunque las definiciones sean muy similares entre sí, el tebeo es el único que parece tener el carácter infantil en su significado, a pesar de que existe una larga tradición de tebeos para adultos. Esta concepción es una razón por la que no ha sido tomado en serio por la comunidad intelectual, ni por la sociedad general, juzgándolos infantiles y de contenido poco relevante.

La verdad es que la concepción infantil que se tiene del cómic nace también de sus creadores, no únicamente de la sociedad. Por ejemplo, Rodolphe Töpfer, de la tradición europea, los llamaba desde “garabatos” hasta “tonterías gráficas” (García 2010, 31); de la tradición oriental, el cómic japonés o manga es un término acuñado por el pintor Katsushika Hokusai en 1814, que significa dibujo involuntario o dibujo grotesco (Vilches 2014, 29), o también “dibujos irresponsables” (García 2010).

El cómic sufre del pecado de su mal nombre, es decir, su significado y los términos poco serios usados para denominarlo nos muestra la poca importancia que la sociedad le ha otorgado. Bien dice Manuel Estrada que “lo que tiene un mal nombre está abocado a tener

¹⁹ El *tableau vivant*, o cuadro vivo por su traducción literal, es una forma de arte originada en el siglo XXI, en el cual actores posaban durante un determinado tiempo con el fin de representar una escena.

²⁰ Definiciones tomadas en <http://dle.rae.es/> consultado el 16 de junio del 2017.

una difícil existencia” (citado por Gómez 2013, 34) y el cómic, en sus distintas tradiciones, es un claro ejemplo de ello, pues está connotado peyorativamente desde su nombre. Las traducciones a los distintos idiomas son una mera descripción diminutiva del medio: *Fumetti* y *Quadrinho*, significan historieta y ésta a su vez es un diminutivo de historia. Es claro que el cómic, en sus distintos nombres, no es tomado en serio por el significado del nombre que posee y por la carga que la comunidad le otorga, es decir, como producto infantil y poco profundo.

Sin embargo, el caso del cómic japonés (manga) es distinto para la comunidad nipona, pues su población es ávida a su consumo. Japón es el principal mercado del cómic a nivel mundial, pues desde los ochenta ha conquistado poco a poco los ámbitos europeo y americano por sus estrategias de producción masiva de cómic (García 2010, 32). Tiene también, “una presencia abrumadora (...) en la sociedad” no solo oriental, sino también occidental, donde el fenómeno del anime y manga está ganando presencia en la cultura.

La influencia del cómic en la sociedad es la razón por la que desde profesores universitarios hasta críticos literarios y medios de comunicación han comenzado a prestarle atención a este medio, lo cual era impensable en el pasado (Vilches, 12). En todas sus tradiciones (americana, oriental y europea), el cómic ha tenido un gran impacto, tanto por su carácter como medio masivo, como por sus adaptaciones al cine. Por ejemplo, la trilogía *The Dark Knight*²¹, basada en la mini serie de historietas estadounidense homónima de Frank Miller²², fue aclamada por la crítica por su dirección, actuaciones y por su estilo más oscuro que el material original; asimismo, los animes de Dragon Ball²³, basados de igual forma en el manga homónimo escrito e ilustrado por Akira Toriyama entre 1984 y 1995, fueron una de las más grandes influencias para los creadores de mangas y animes posteriores, convirtiéndose en un ícono a nivel mundial, y por último, la serie estadounidense *The Smurfs*

²¹ La trilogía cinematográfica de *The Dark Knight* dirigida por Christopher Nolan, constó de tres entregas: *Batman Begins* (2005), *The Dark Knight* (2008), y *The Dark Knight Rises* (2012), protagonizadas por Cristian Bale como Batman/Bruce Wayne y Michael Caine como Alfred.

²² La mini serie de Frank Miller consistió en cuatro entregas, publicadas entre febrero y junio de 1986 por DC cómics. Años más tarde, en 2002, Miller realizó una secuela, *Batman: The Dark Knight Strikes Again* la cual no tuvo el éxito de su predecesora.

²³ Dragon Ball es un conjunto de animes: Dragon Ball (1986-1989), Dragon Ball Z (1989-1996), Dragon Ball GT (1996-1997) y Dragon Ball Super (2015-actualidad), así como la remasterización de Dragon Ball Z llamada Dragon Ball Kai (2009-2015).

de Hanna-Barbera, basada en los personajes del cómic francés *La Flûte à six schtroumpfs*²⁴, se convirtió en un fenómeno mundial de gran magnitud, así como también impulsó a que se continuaran adaptando versiones cinematográficas hasta la fecha.

El cómic, desde sus predecesores hasta la actualidad, no ha parado de innovar sus técnicas narrativas, pues, incluso antes que el cine, descubrió la capacidad expresiva de los encuadres. Roberto Bartual asegura que una de las características específicas del cómic es representar secuencialmente el movimiento, así como que éste se encuentre en largas secuencias, donde el personaje protagonista se mueve a lo largo de un escenario (2013, 33; 2011, 10). Elizabeth Baur afirma que el cómic es una forma narrativa, la cual se encuentra doblemente articulada, conformada por el sistema de la imagen y el lenguaje (1979, 23), justamente, dice también que la función de la imagen es más que ilustrar y que la acción está sustentada por la díada palabra-imagen. Sin embargo, existen excepciones: las historietas y novelas gráficas que prescinden totalmente del lenguaje verbal. Por ejemplo, la novela en imágenes *La ciudad* (1925) de Frans Masereel, considerada por Will Eisner como una obra maestra por su narrativa visual, donde cada imagen nos muestra diversos problemas sociales y económicos que viven los habitantes de *La ciudad*. [FIG.3] Esta obra es también vendida como “novela gráfica sin palabras” por algunas editoriales en México.



Figura 3. Masereel, Frans (1925) reedición del (2012) por la editorial NórdicaLibros. [Ilustración].

²⁴ La historieta *La Flûte à six schtroumpfs* fue creada por Pierre Culliford y publicada en 1958 como parte de la serie *Johan y Piruluit*, en donde por primera vez aparecen los personajes conocidos como “los pitufos”.

La disputa entre autores e historietistas a la hora de definir cómic nos muestra la vasta concepción que se tiene con respecto al medio. Nos encontramos en un mar turbulento de definiciones diversas, pues entre los mismos autores no existe unanimidad, ni mucho menos, un consenso general. Existen definiciones que son reduccionistas, como las que incluyen únicamente la relación entre imagen y texto. Elizabeth Baur parte de dicha concepción, pues asegura que cómic es un sistema conformado por dos elementos interdependientes: lenguaje e imagen. Esta definición es la más socorrida y, claro, la más común. Asimismo, existen definiciones tan amplias que incluyen narrativas que no son necesariamente cómics, como la ya citada de McCloud²⁵, donde se conjunta una gran cantidad de narrativas gráficas y secuenciales, incluyendo la fotonovela, considerada por autores como Irene Herner “la hermana gemela del cómic”, pues comparte rasgos similares. Sin embargo, Santiago García explica que mientras la fotonovela autentifica la existencia del ser retratado por medio de la fotografía y representa los diálogos por medio de los bocadillos, el cómic la inventa con los dibujos y por lo tanto, son medios totalmente distintos (García 2010, 41). Es por esto que cabe volver a preguntarse cuáles son las características del cómic. Para ello, utilizaré las condiciones que establecieron algunos autores de renombre en la historiografía del cómic.

4. Características del cómic

Hasta ahora introduje, superficialmente, algunas de las características básicas del cómic. Sin embargo, resulta indispensable conocer las distintas condiciones que han establecido algunos de los autores para distinguir a los cómics de las distintas narrativas que le preceden. Cabe destacar que este apartado busca mostrar un panorama general del cómic, por lo que no pretende establecer condiciones absolutas sino recopilar las que considero pertinentes para la presente investigación.

De las características básicas que son empleadas a la hora de identificar al cómic actual, las que más resaltan son la de: 1) el personaje protagonista o recurrente, 2) la temporalidad marcada por las viñetas, 3) la interrelación palabra e imagen, 4) los diálogos expresados mediante bocadillos y 5) su método de distribución masiva a través del periódico.

²⁵ “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (McCloud 1995, 9).

Román Gubern afirma que existen tres condiciones para identificar el cómic tal y como lo hacemos hoy en día, entre ellas se encuentran: 1) la secuencia de viñetas que sirve para unir imágenes separadas y, de esta manera, articular una narración; 2) la permanencia de al menos un personaje estable a lo largo de la serie, y 3) los bocadillos que conforman el habla de los personajes. Aunque también afirma que esta última condición no es, en algunas ocasiones, definitoria, puesto que está consciente de la existencia de los cómics sin palabras. Sin embargo, añade que, en estos casos, la narración se ve entorpecida por la falta de textos (1987). Asimismo, asegura que un cómic debe tener, entre sus características, el elemento de ser un medio masivo, ya que “un cómic producido en el taller del dibujante, pero no multiplicado mediante el proceso de impresión, no es todavía un verdadero cómic” (Ídem, 216). Esto último nos muestra claramente la percepción de Gubern al catalogar como “verdadero” aquel cómic que es producido de forma masiva y no aquél bocetado para entretener a las personas. Estas condiciones muestran cómo Gubern excluye los cómics realizados sin la intención de ser publicados, así como aquéllos que prescinden de diálogos, pues considera que un cómic sin bocadillos, al éstos representar el habla, articula un relato impensable. Sin embargo, pueden existir secuencias de imágenes que carezcan de bocadillo, texto o didascalias, y esto no altera la claridad de la historia; lo único que cambia es su ritmo (Ravelo 2010, 10).

David Kunzle, al igual que Gubern, establece cuatro condiciones básicas que sirven para identificar al cómic en cualquier lugar y periodo del tiempo, y también, las explica. Estas condiciones son: “1) tiene que existir una secuencia de imágenes separadas; 2) debe haber preponderancia de la imagen sobre el texto; 3) el medio en el que aparece originalmente el cómic tiene que ser reproductivo, esto es, un medio masivo; 4) la secuencia deber contar con una historia que sea tanto moral como tópica”²⁶ (1972, 2).

Con respecto a la primera condición, Kunzle asegura que es la más obvia, pues la secuencia de imágenes articula un relato, a diferencia de lo que pasa en una caricatura, que en realidad no conforma una narración que cuenta un chiste o plantea una crítica social. Esta

²⁶ Traducción libre del texto de David Kunzle: *The early comic strip: narrative strips and picture stories in the European Broadsheet from c.1450 to 1825*. “1). There must be a sequence of separate images; 2). There must be a preponderance of image over text; 3). The médium in which the strip appears and for which it is originally intended must be reproductive, that is, in printed form, a mass médium; 4). The sequence must tell a story which is both moral and topical.” (1973, 2)

perspectiva es apoyada por Rubén Varillas (2013)²⁷, Daniele Barbieri (1998)²⁸ y el mismo Roman Gubern. Sin embargo, es rechazada por otros autores como Santiago García (2010), Daniel Gómez de Salamanca (2013), pues consideran que el chiste gráfico de una sola viñeta es un formato posible de la narración gráfica.

Una condición particularmente interesante es la segunda: la preponderancia de imagen sobre el texto. Aunque no sea indispensable el texto para la comprensión de una historia visual, es un recurso que la facilita y vuelve más dinámica; sin embargo, la ausencia de esta condición, explicaría por qué existen cómics y novelas gráficas sin palabras que son consideradas como obras maestras, como la previamente mencionada *La ciudad*.

Es verdad que identificar un cómic es algo sencillo; sin embargo, definir qué es o cuando surgió resulta complejo, pues no se refiere solamente a la interacción entre texto e imagen, ya que consideramos aquellos cómics sin una sola palabra. El cómic tampoco es un medio que haya surgido de la noche a la mañana en una fecha específica, sino que “fue un proceso de acumulación en el que se suman distintas experiencias basadas en la comunicación gráfica, que en tiempos y sociedades diferentes se concretan en resultados similares” (Rodríguez 1998, 24). No tiene un solo tema; tiene cientos, aunque en la actualidad el de superhéroes sea el más demandado. La diada de texto e imagen es tan solo la primera impresión del cómic, pues al adentrarnos en él notamos símbolos, signos, convenciones establecidas, tiempo de articulación del discurso y las voces tanto de los personajes como de los autores, plasmados en las distintas viñetas. Por lo tanto, es más pertinente considerar al cómic tal como lo hace Santiago García: como un objeto social y cultural, puesto que las definiciones que parten de ciertos elementos característicos acaban siendo excluyentes, dejando de lado cómics considerados como tal en la actualidad, o incluyendo en esta categoría algunas artes secuenciales o que poseen pocos elementos de los antes mencionados, como las historietas ilustradas que se basan en cuentos o en novelas, donde se impone, de cierta forma, la imagen.

²⁷ Rubén Varillas 2013. “El cómic, una cuestión de formatos (I): de los orígenes periodísticos al cómic-book”.

²⁸ Daniele Barbieri 1998. *Los Lenguajes del cómic*. Ed. Paidós.

5. Los formatos: El *cómic-strip* y el *cómic-book*

La novela gráfica es una parte importante de mi investigación; sin embargo, definirla es, para cualquier analista del medio, un tema controvertido. Esto se debe a que, en primera instancia, al intentar definirla comúnmente se recurre (erróneamente) al origen etimológico, que parte de la separación de las palabras novela-gráfico, lo cual no resulta útil. En este trabajo se considera que la novela gráfica merece una atención especial. Pese a las semejanzas evidentes que tiene tanto con el cómic y manga, posee rasgos que, considero, la hacen diferente a este tipo de texto. Para definir la novela gráfica debemos compararla con otros discursos con los que puede confundirse con facilidad. Para esto se discutirán los distintos formatos del cómic, manga y de la novela gráfica, pues éste parece ser uno de los factores distintivos del medio. Asimismo haremos referencia algo previamente explicado: el cómic, la historieta y el tebeo, son sinónimos, y por lo tanto, el mismo medio.

Ciertamente, la palabra cómic toma su nombre del formato denominado como *cómic-strip*²⁹, literalmente, “tira cómica” el cual nos indica, a primera vista, que el medio del cómic surge en las revistas satíricas, muy relacionado con la caricatura³⁰. Sin embargo, los otros países también tienen su propia denominación. En Italia, como se dijo antes, se utiliza la expresión *fumetto* o *funnies* para referirse a los cómics: el primero, toma su nombre del bocadillo y se refiere, literalmente, a “*pull of smoke*”, traducido como “soplo de viento”, y el segundo, se refiere a la tira cómica, es decir, graciosa. En Francia, Suiza y Bélgica, utilizan el término *bande dessinée* (*drawn Strip*, por su traducción, o tira dibujada); esta denominación no contiene la carga peyorativa e infantil a diferencia del cómic, *fumetto* o *funnie*. La *bande dessinée*, es una adaptación hecha en la década de los sesentas para referirse a las que anteriormente eran historias en estampas, en imágenes, historias ilustradas³¹ o *films dessinés*. Otro de los países que tienen la concepción del cómic mucho más amplia que las visiones occidentales son los alemanes, quienes se alejan bastante de la tradición americana

²⁹ Existen dos tipos de *comic strip* (tira cómica), las tiras diarias (*daily strip*), se desarrolla en pocas viñetas con chistes cortos, suelen estar en blanco y negro, y las tiras dominicales (*sunday strip*), estas suelen ocupar toda la página y usualmente está a color.

³⁰ La caricatura son dibujos que pretenden representar algo o alguien sin buscar realismo. Este tipo de imágenes busca exagerar las características de aquello que representa, usualmente, son hechos religiosos o políticos (Vega 2014, 6-7).

³¹ Traducción del francés *écits illustrés*.

y adoptan un término propio conocido como *bildergeschichte* (*picture strip*, *picture story*, *strip cartoon*, etcétera).

Rubén Varillas ya advirtió que considerar los formatos de *cómic-book* o álbum, manga o novela gráfica como meros vehículos de contenido resulta ingenuo e intrascendente, pues estamos conscientes que a la hora de hablar de un medio u otro, el formato es una de las características básicas. De hecho, buena parte de esta eterna discusión el primer cómic se debe a que no se han establecido las bases ni del formato, ni del contenido (2013, 8) y resulta indispensable establecer ciertas pautas para distinguir los medios.

Para hablar del cómic tal como lo conocemos hoy en día, parto de dos puntos: por un lado, me refiero a aquéllos que fueron publicados como *cómic strip* (*daily* y *sunday*)³², y por el otro, los que actualmente se conocen como cómics en la población contemporánea. En el primero, es decir en los *cómic strip*, podemos observar una linealidad narrativa, usualmente cuentan un gag³³ o chiste y son publicados de forma horizontal o vertical. “Su protagonista no experimenta ningún desarrollo interno, sino que permanece siendo el mismo en todas las aventuras” (Baur 1978, 113), ejemplos de este tipo de cómics son *Garfield*³⁴, *Mafalda*, *Carlitos* o *Tintin*, quienes recuerdan su pasado únicamente cuando se encuentra con los personajes recurrentes de la serie (Bartual 2010, 89-90).



Figura 4. *Daily comic strip* de Jim Davis publicado el 31 de julio del 2017 en la web oficial de *Garfield*.

³² A diferencia de los *sunday strip* que son publicados, única y exclusivamente los días domingo, los *daily strip* son un tipo de formato publicados de lunes a sábado.

³³ Un *gag* es un efecto cómico rápido e inesperado en un filme o, en otro tipo de espectáculo. Definición tomada de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=gag> el 16 de julio del 2017.

³⁴ La serie de *Garfield* es creada por Jim Davis, sus comics se pueden encontrar en la página oficial de <https://garfield.com/> desde su creación en 1978 hasta la actualidad. Usualmente, las tiras cómicas de *Garfield* comprenden de 3 a 6 viñetas por capítulo, en el que se muestra principalmente el chiste gráfico ya sea del felino hacía su amo o de los demás personajes de la serie.

Generalmente, este tipo de publicación no necesita la consulta de los números previos para entender la historia que se está contando, pues cada tira funciona de manera autónoma.

En el segundo, los cómics continuos, son los que muestran cierto desarrollo del personaje en una saga determinada y atrapan la atención del lector para números posteriores. En estas publicaciones el lector se mantiene al tanto de las publicaciones previas y nuevas, con el fin de conocer qué cambia, ya sea en el personaje o en la historia que se está contando. En ocasiones, es manejado por múltiples escritores y en distintos periodos, por lo que pueden existir rupturas narrativas, además suele ser dirigida a un público infantil o adolescente.

Superman, *Flash-Gordon* o *Spiderman*, son ejemplos de este tipo de cómics, usualmente vendidos en formato de revista o en *cómic-book*³⁵, este formato lo veremos más adelante. El tebeo, por otra parte, toma su nombre de la revista semanal conocida como TBO³⁶, que popularizó este formato a tal grado que se apropió del medio (Rodríguez, 1998: 17-24). Algunos de los más destacados son *La Familia Ulises*, *Josechu el vasco*, y *Los grandes inventos del TBO*.

El gran avance de los cómics no llegó con éstas sino con las tiras diarias (*daily strip*) compradas, usualmente, por los adultos, quienes revisaban sus noticias favoritas y con esto, también sus cómics habituales. Tiempo después, los cómics llegaron a ser más conocidos, pues aunque la tira diaria funcionaba de manera autónoma, también utilizaba elementos que funcionaban que el lector esperara el texto que aparecería el día siguiente. Con esto se presentó un elemento característico del cómic tradicional: la continuidad, pues gracias a ésta se podían elaborar relatos más extensos que en una tira diaria tomada de manera independiente (García 2010, 72).

La continuidad abrió paso a un género que triunfó en los *cómic strip* durante décadas y cuyo rasgo permaneció en la población hasta la actualidad: la serie familiar. Es en ésta donde se empieza a desarrollar un tipo de narración mucho más elaborado que el empleado en las tiras diarias. La serie familiar trajo consigo no solo la eliminación de los *gags* de una

³⁵ El *cómic book*, también llamado cuaderno, es un tipo de formato que mide aproximadamente 26 cm x 17,5 cm, y que consta de 32 o 64 páginas. El *cómic book* apareció por primera vez en 1933 *Funnies on Parade*, generalmente dedicada a los súper héroes norteamericanos. Asimismo, el *cómic book* marcó la independencia de la historieta de los periódicos (García 2010, 10).

³⁶ TBO fue una revista de historietas españolas de publicación semanal que apareció en 1917 y siguió con sus producciones (interrumpidas) hasta 1998.

sola viñeta, sino que también se exprimió la característica de continuidad, otorgando a los personajes recuerdos, pasados y volviéndolos más verosímiles. Un ejemplo de este tipo de cómic es *Gasoline Alley*, el autor Frank King, quien introdujo la continuidad real. En esta tira cómica los personajes crecen y envejecen como los lectores, tienen los problemas de la vida cotidiana, se casan y tienen hijos y éstos también crecen (Varillas 2013, 15). De hecho, la premisa principal de la serie era sencilla: un grupo de amigos que son aficionados a los coches, pero el contenido cambió drásticamente cuando se introdujo la presencia de un bebé, dotándolo de un trasfondo biográfico y sentimental (Martínez 2013, 808). La muerte de Frank King no supuso el fin de la serie, sino que ya antes había sido encomendada a otros autores³⁷ *Gasoline Alley* es, hoy en día, la tira de prensa que más tiempo lleva editándose en Estados Unidos.

La continuidad forjó un nuevo género y los cómics de aventuras fueron decisivos a la hora de crear el nuevo formato que se convertirá en el predilecto hasta la fecha: el *cómic-book*. Este formato se consolidó en la década de los treinta del siglo pasado y marcó la independencia de las tiras de prensa. Las series de aventuras alejaron al cómic de los temas tratados en el pasado: la actualidad política y social, el costumbrismo y la familia, por mencionar unos. Con el auge de los cómics de aventuras se dio un cambio en su consumo, orientados, a partir de este momento, al público infantil o juvenil y dejando de lado a los adultos, quienes, desde las tiras diarias, ya consumían cómics.

Estos cómics son aquéllos que narran una aventura pero que pertenecen a una saga o utilizan unos personajes que son conocidos previamente. Los superhéroes son ejemplos de *cómic-book* entre las publicaciones en este formato destacan Superman (Estados Unidos), Capitán Trueno (España) y Kalimán (México), por mencionar unos pocos. En el caso Norteamericano, algunos personajes pertenecen a las editoriales, por lo que los dibujantes o guionistas van cambiando; éste es el factor que crea, principalmente, las rupturas narrativas (Vega 2014, 8).

³⁷ Autores como Bill Perry, quien sustituyó a Frank King en 1951; Dick Moores, sustituyó a Perry en 1975, Jim Scancarelli, en 1986, este último realizó un árbol genealógico de los familiares de la serie de *Gasoline Alley*.

Los *cómic-book* fueron muy populares durante décadas. El autor Wheeler-Nicholson³⁸ fue el primero en crear un *cómic-book* que no era una reimpresión de los *cómic-strip: New Fun*. Asimismo, Wheeler fundó su propia editorial a la que denominó como National Allied Publishing (NAP), la cual fue alimentada por los títulos de los jóvenes que querían escalar en la industria cómicográfica. Wheeler les pagaba a sus dibujantes (tarde y mal) pero utilizaba su editorial como gancho para atraer a los *syndicates*³⁹ y, con suerte, estos jóvenes llegarían a la prensa. En 1938, por problemas legales y con incapacidad para pagar a sus distribuidores, Wheeler perdió la compañía y pasó a llamarse *Detective comics*, en honor a una serie policiaca que se había publicado en el pasado y las que actualmente conocemos como DC.

El primer *cómic-book* en venderse en los quioscos fue *Famous Funnies* y, tiempo después, *Action Comics* lanzó el primer *cómic-book* dedicado a un único personaje: *Superman*⁴⁰ (García 2010, 102-103), quien fue también el primer superhéroe del cómic. *Superman* fue sin duda un rotundo éxito, desencadenando que múltiples editoriales inventen a sus propios superhéroes y ya por 1944, el *cómic-book* alcanza su máximo apogeo, conocido también la Edad de Oro del cómic.

Sin embargo, el éxito iba en declive, principalmente por dos razones: por una parte, el negocio del cómic se había vuelto industrial e infantil, ya que sus editores tenían como único objetivo producir para recuperar rápidamente la inversión que se había hecho. El negocio del cómic se volvió rutinario, los historietistas ya no eran libres de escribir sus historias; se habían vuelto esclavos de la industria. Ser escritor de *cómic-book*, en aquel entonces representó lo más bajo en la jerarquía del arte. Los *comics code*⁴¹, por otra parte,

³⁸ Malcom Wheeler-Nicholson fue un escritor de *pulps* y empresario estadounidense, pionero de los cómics estadounidenses y creador de la National Allied Publications mejor conocida como DC.

³⁹ Los *syndicates* y su influencia se manifestó rápidamente en la industria del cómic, pues era necesario unificar los formatos de los *comic strip (sundays)* a fin de adaptarse a las dimensiones de los periódicos clientes o potenciales compradores, pero esta unión del cómic también se extendía a la ideología, pues lo que buscaban era un mercado mayor. Los *syndicates*, poseían todos los derechos sobre sus series, además, de que podían encomendar la realización de las series a diversos autores, así, si uno abandonaba el proyecto, se lo encomendaban a otro. (García 2010; Varillas 2013, 16).

⁴⁰ *Superman* es un *comic-book* creado por dos jóvenes que anhelaban ver su cómic publicado: Jerry Siegel y Joe Shuster, quienes vendieron su obra por 130 dólares.

⁴¹ El *comic code* es, dicho en términos de Santiago García, “el código de censura”. Es parte de la asociación de revistas cómics en Estados Unidos. Fue creado para regular el contenido de los cómic book estadounidenses, pues consideraban que existían temas inapropiados en estos materiales, como el gore, la violencia, el crimen, el horror y el sexo.

eran quienes regulaban el contenido de los *cómics-book* en la segunda mitad de la década de los cincuenta, prohibiendo diversos temas como la violencia, el terror y el erotismo, entre otros, lo cual resultó en que los cómics fueran un producto infantil.

El manga⁴², posee una historia totalmente distinta a la occidental (Hernández 2013, 63). Sin embargo, aun con la carga peyorativa e infantil, en los años cincuenta la sociedad nipona presencié el nacimiento de un nuevo cómic, de mayor realismo y aspiraciones ideológicas. Yoshihiro Tatsumi, en 1957, creó el concepto de *Gekiga*, que significa “dibujo dramático”, el cual ha adquirido una presencia muy semejante al de la novela gráfica. *Gekiga*, marcó un inicio en el cómic adulto, con personajes más realistas y ambientes contemporáneos (García 2010, 113). De esta manera, nace el *Cómic Underground* o también denominado como *Cómix*.

6. Los formatos: el *cómic underground* o *cómix* y el nacimiento de la novela gráfica

Para empezar con este nuevo género denominado como *cómix* a finales de los años sesenta, debo aclarar que el formato es exactamente el mismo al del *cómic-book*; sin embargo, es muy diferente en contenido. En este punto de la historia, el cómic no está destinado para niños sino para un público adulto: ya no se habla de “revistas infantiles o súper héroes inverosímiles, destinados a realizar las fantasías de los adolescentes”; los *cómix* eran dirigidos a un público ansioso de emociones fuertes (Varillas 2014, 10). Entre sus principales precursores resalta Robert Crumb⁴³, quien aportó, principalmente, su libertad creativa, pues él no dibujaba por dedicación profesional, sino por el placer de hacerlo. Esta característica no se veía desde Rodolphe Töpffer con sus historias en estampas, puesto que con la llegada masiva de los cómics, los autores empezaban a responder a las directrices editoriales o a lo que el cliente demandaba.

Crumb publicaba sin el *Cómic Code*, un sello que se les otorgaba a aquellos cómics que cumplían con los estándares de la censura y por consiguiente, eran cómics, tenían un

⁴² Dentro del presente trabajo no profundizaré en el manga y sus orígenes, ya que, al igual que en el cómic, existen distintas tendencias que sitúan su origen del manga en épocas totalmente distintas. Unos sitúan su nacimiento desde las primeras tiras que datan desde el año 1053-1775 y otra tendencia con Katsushika Hokusai quien acuña el concepto de manga para referirse a ella como “Dibujos Caprichosos”, para ello recomiendo consultar *La narrativa Cross-Media en el ámbito de la industria japonesa del entretenimiento: estudio del manga, el anime y los videojuegos* de Manuel Hernández Pérez publicada en el 2013.

⁴³ Robert Crumb nació en Filadelfia en 1943 donde pasó su infancia dibujando cómics junto con su hermano. Es uno de los principales precursores del movimiento *Underground*.

tema gracioso. Esta imposición regulaba a los cómics a tal extremo de sofocar la industria y casi mandar a la quiebra total a los cómics tradicionales. La llegada del cómic supuso diversos problemas, primeramente, ante la ley, puesto que habían sufrido múltiples denuncias por las obscenidades que se plasmaban en las viñetas, y también, porque éstos eran auto editados, y por lo tanto, muy poco distribuidos (Puga 2017, 31).

El *cómic underground* nació en los sesentas. Este cómic se aleja de las editoriales establecidas para apostar por los mismos autores; como se explicó antes, en ocasiones éstos autores editaban sus propias historias. Asimismo, exploró un límite que no se había tocado en el *cómic-book*: manejaba temáticas marginadas, como el sexo y las drogas, por lo que se distinguió rápidamente entre la sociedad por su oposición a la moral aceptada (García 2010, 147; Puga 2017, 31). Este movimiento y su resistencia ante la censura supusieron la aparición de los primeros cómics con tema homosexual en la historia, ya que se consideraba tabú. Gilbert Shelton, Justin Green, Robert Grump, entre otros autores, producen nuevas y divertidas historias, sexualmente explícitas y algunas veces implícitas a manera de sátiras; unas veces autobiográficas y serias, y otras, irreverentes. El *cómic* cambió el paradigma que se tenía con respecto al cómic y lo que podía lograr. A parte de los temas adultos, en el *cómic* se dio uno de temas más relevantes que sirvió como piedra angular en la consolidación de la novela gráfica: la autobiografía, plasmada en *Binky Brown meets the Holy Virgin María*⁴⁴ (150-151). Según Santiago García, el propio Art Spiegelman, creador de *Maus*, afirmó que sin *Binky Brown*, no existiría *Maus* y sin ésta, no existiría la novela gráfica tal y como la conocemos hoy en día.

En 1992, Art Spiegelman, de los principales autores *underground*, sorprendió al mundo al ganar el premio Pulitzer⁴⁵ con su novela gráfica titulada *Maus*⁴⁶, sin embargo, ya

⁴⁴ *Binky Brown meets the Holy Virgin Maria* (1972) es un comix de 40 páginas, del autor Justin Green donde se narra la lucha del protagonista contra su trastorno obsesivo compulsivo. El personaje de *Binky* es, de acuerdo con algunos autores, un alter ego del propio autor. En la historia, el personaje lucha con sus propias ansiedades sexuales y contra su desorden obsesivo compulsivo. (García 2010, 56)

⁴⁵ El premio Pulitzer es otorgado a los logros del periodismo impreso. Se entrega a diversas categorías: Servicio público, editorial, reportaje, crítica y cómic, entre otros. El premio Pulitzer constituye el máximo premio de periodismo.

⁴⁶ *Maus* (1973) de Art Spiegelman, es la historia autobiográfica de Vladek Spiegelman, sobreviviente de la segunda guerra mundial y padre de Art Spiegelman (personaje y creador de la obra), intenta explicar a través de un cómic la historia de su padre antes y después de Auschwitz en el holocausto.

había empezado a trabajar en *Maus* en 1978, y posteriormente lo publicaría en *Raw*⁴⁷ en 1986. Sus motivaciones eran muy personales, pues fue su padre quien le contó la historia de los campos de concentración en el Holocausto que inspiró la historia. Después de que obtuviera el premio Pulitzer, cientos de autores imitaron su estilo, y replicaron las características que lo hicieron merecedor del premio. *Maus* es, hoy en día, la razón por la que muchos académicos han empezado a estudiar los cómics (Trabado 2013, 73)⁴⁸.

7. La novela gráfica

La novela gráfica es quizá uno de los términos más polémicos entre autores, historietistas y teóricos, pues aún no se llega a un consenso en cuanto definición, o siquiera sobre su existencia. Sin embargo, podríamos decir, que es el formato más libre de los ya mencionados, pues no existe un canon establecido que dicte las características de lo que es o del contenido que debe tener (Jiménez 2006, 202). El concepto de novela gráfica merece una atención especial, pues es una categoría ampliamente conocida. Sin embargo, no está exenta de polémicas (Varillas 2014, 20).

Para definir novela gráfica, en el presente apartado, es pertinente conocer cuándo y por quién se ha utilizado dicho término, así como las perspectivas que han empleado los autores. La novela gráfica es un tipo de formato lanzado en forma de compendio, donde el personaje protagonista cambia, evoluciona y se configura conforme a su entorno, a diferencia de ciertos personajes del cómic (hay excepciones, como el ya mencionado *Gasoline Alley*). Aunado a esto, “mientras que el cómic tradicional se ha desarrollado históricamente dentro de la ‘tradición de entretenimiento audiovisual’ que formó parte esencial de la cultura de masas del siglo XX [...], la novela gráfica se circunscribiría dentro de un nuevo campo de influencia artística y literaria” (Varillas 2014, 23). El primero en emplear el concepto fue

⁴⁷ *Raw* fue una revista de cómics editada por Art Spiegelman y Françoise Mouly entre 1980 y 1991, perteneciente a la tradición Underground.

⁴⁸ José Manuel Trabado Cobado recopiló diversos textos del cómic y de la novela gráfica en un libro titulado *La novela gráfica. Poéticas y modelos narrativos*. Ed. Arco/Libros. (2013) entre los textos que recopiló resalta el de *Graphic Novel in context in adult comics, an introduction* (1993).



Figura 5. *Contrato con Dios* del autor Will Eisner.

Will Eisner en su obra *A Contract With God* [FIG:5]. Rubén Varillas define a la novela gráfica como un cómic, sin la carga peyorativa que se le atribuye comúnmente por su carácter infantil:

El cómic que desarrolla una historia lo suficientemente extensa como para requerir el mismo formato editorial que una novela; el uso del término novela gráfica asume igualmente una serie de circunstancias; estamos ante una publicación para adultos, auto conclusiva, coherente y ambiciosa desde el punto de vista cultural (2014, 20).

Sin embargo, hay críticos, escritores e historietistas que se oponen rotundamente a la consideración del término de la novela gráfica como algo distinto al cómic, definiéndola más en función al formato, un movimiento o género. Manuel Barrero (2014), por ejemplo, señala el término “novela gráfica” como una “perversión genérica de una etiqueta editorial”, pues asegura que el concepto es meramente ‘una etiqueta’ escogida por los editores en función de los vaivenes del mercado⁴⁹. Asimismo, el historietista Eddie Campbell⁵⁰, en su manifiesto

⁴⁹ Para ampliar su concepción de la novela gráfica. Consultar “La novela gráfica: Perversión genérica de una etiqueta editorial”, en *Literaturas*, 2008, [consultada el 26 de Julio del 2017] y disponible on line en <http://www.literaturas.com/v010/sec0712/suplemento/articulo8diciembre.html>

⁵⁰ Eddie Campbell es un historietista británico, conocido por sus colaboraciones con el Alan Moore, en *From Hell*. A lo largo de su carrera, Campbell ha compaginado trabajos para distintas editoriales, entre las que resalta *Marvel*, *Baco* y *Alec*.

publicado en su blog, desarrolla diez puntos de lo que el novelista gráfico y la novela gráfica hace o debería hacer:

El objetivo del novelista gráfico es el de tomar la forma del tebeo, que se ha convertido en algo embarazoso, y elevarla a un nivel más ambicioso y significativo. Esto implica generalmente aumentar su tamaño, sólo debemos preguntarnos si esa obra contribuye a la suma total del conocimiento de la humanidad⁵¹.

Campbell muestra indirectamente los elementos que Rubén Varillas definió de manera directa, pues se revela tímidamente un elemento implícito dentro de su definición al decir que el tebeo debe elevarse a un nivel ambicioso y significativo, así como dotarlo de una carga distinta en significación y sentido. Sin embargo, Campbell no parece estar seguro de definir el término; no solo habla de añadir nuevos elementos, sino que intenta otorgar una nueva denominación sin la carga peyorativa con la que se ha estado asociando durante décadas desde el nacimiento del *cómic-book*. Varillas nos revela otro elemento clave para la definición: la novela gráfica sí puede ser un nuevo formato, uno que posee características específicas, como estar dirigida a un público adulto, ser auto concluyente, ser coherente en su trama, y ambiciosa desde un punto de vista intelectual, dotándolo con cierta carga de significación.

Así, Manuel Barrero (2014), Eddie Campbell (2004), Rubén Varillas (2014) y Santiago García (2010) hablan de la novela gráfica no como un formato, sino como un movimiento caracterizado por el contenido complejo de la historia que se cuenta. Los movimientos surgen por oposición a las normas establecidas, o en este caso, tratan de dar cuenta de un nuevo cambio en la industria del cómic, como lo fue en su tiempo el *cómic underground* y más actualmente, la novela gráfica.

Otro hecho a destacar son los casos de distintos historietistas como Daniel Clowes, quien al igual que Campbell y Barrero, se muestra tan resistente al término de novela gráfica, que inclusive se inventó la expresión *cómic-strip novel* para identificar su obra titulada *Ice*

⁵¹ El manifiesto completo de Eddie Campbell se encuentra online traducido al español en <http://pepoperez.blogspot.mx/2010/06/el-manifiesto-de-la-novela-grafica.html> [el 28 de noviembre del 2016], redactado por el propio Campbell quien lo publicó originalmente en *The Comics Journal: NYTimes Mag Article*, el 11 de julio de 2004, según indica Rubén Varillas (2014).

Heaven en 2005. Sin embargo, tuvo un resultado irónico ya que el editor de dicha publicación se limitó a traducir *cómic-strip novel* a novela gráfica, término que Clowes intentaba eludir completamente. Clowes, según Santiago García, no ha sido el único autor en intentar evitar el término novela gráfica con otra denominación: también lo intentó Chester Brown con su obra *Louis Riel*, la cual se presenta como *cómic-strip biography*, algunos ejemplos de este tipo de narración son *La vida es buena si no te rindes* y *George Sprott*, de Seth; *Blankets*, de Craig Thompson, de Heatley como ‘Graphic Memoir’. Santiago García afirma que todas estas combinaciones parecen posibles y al mismo tiempo, nos indican cierta tensión en la evasión del concepto de novela gráfica (2010, 24-25).

Tanto las novelas gráficas como los cómics y mangas han tenido un tremendo auge en las últimas décadas, pues como se ha explicado antes, múltiples obras han sido llevadas a públicos cada vez más masivos, como ha ocurrido en el cine, el anime y la televisión: *Watchmen* y *V for Vendetta*, basadas en obras homónimas de Alan Moore; *Lucifer*, actual serie de televisión, basada en *The Sandman* de Neil Gaiman; *Persepolis* de Marjane Strapi, *The Crow* de James O’Barr, entre muchas otras series o películas que han sido inspiradas en novelas gráficas. Así, se han marcado dos brechas: por un lado, la del público que consumió los mundos ficcionales directamente desde las tiras cómicas, historietas o novelas gráficas, y por el otro, el público que consume las adaptaciones cinematográficas y que en ocasiones, recurren al origen de la obra.

Uno de los primeros rasgos que tiene la novela gráfica es, de acuerdo con Charlotte Cubbage, que ésta se caracteriza por presentar una única historia, “generalmente compleja y extensa, y que se encuentra destinada a un público adulto, pero no representa un género propio” (2010, 73 citado por Berger 2011,72-73). Sin embargo, con referencia a lo extenso, Santiago García ya advierte que tendemos a asociar la longitud con la densidad, como si un relato largo necesariamente debe de expresar temas y argumentos más sofisticados (2010, 71). Asimismo, muchas de las novelas gráficas han tenido un gran impacto por la temática que manejan, pues sirven como crítica social, política, periodística *Persepolis* (Marjane Strapi); *V for Vendetta* (Alan Moore) y *Maus* (Art Spiegelman).

Aunando las definiciones previamente exploradas sobre el cómic y la novela gráfica de los distintos autores, historietistas y teóricos del medio, podemos concluir, de acuerdo a

sus características esenciales, que la novela gráfica contiene, principalmente estos elementos: 1) Formato; 2) Contenido y 3) Público meta, cada uno de ellos con características especiales que hará de la narrativa, una novela gráfica. Cabe destacar que no existe un canon oficial de las novelas gráficas, aunque se puede asociar por la popularidad que éstas tengan en la población, las ventas que se hagan o incluso, lo que la gente denomine como novela gráfica. Sin embargo, no existe una definición absoluta, y lo que a continuación se desarrollará es una forma de adopción particularmente para distinguirla de los cómics tradicionales.

1) Formato

La narrativa gráfica tiene una fuerte relación con el formato en el que se desarrolla. En este caso, la novela gráfica es utilizada por las editoriales, como asegura Manuel Barrero en *Perversión de una etiqueta editorial*, sobre la existencia de los cómics y que no deberíamos preocuparnos por la creación de nuevas etiquetas (Trabado 2013, 223), implícitamente afirma que tradicionalmente la pasta dura y la etiqueta de las editoriales definen a la novela gráfica. Pero, pecaríamos de ingenuos si consideramos únicamente que dicho factor como indicativo de novela gráfica. La novela gráfica, ciertamente tiende a adoptar un formato que se parece al de la novela tradicional, considerando el tamaño de sus hojas, la portada, el papel en el que está plasmada y el número de páginas (Batens y Frey 2015, 14). Hay autores que se oponen a emplear este término, inclusive, historietistas de renombre como Alan Moore, quien considera que el formato de la novela gráfica advierte que sí se puede considerar como novela *Watchmen*, por su longitud, densidad y la seriedad con la que se aborda el tema. Sin embargo, Moore asegura que para él, novela gráfica solo significa “cómic caro” (Moore, 2).

Ciertamente, y como hemos visto previamente, la historia del cómic se encuentra muy ligada a la de los formatos en los que se desarrolla. El formato genera, pues, un horizonte de expectativas en el lector y establece un pacto implícito entre el autor y el lector. Es decir, el formato advierte al lector lo que puede encontrar en el medio que esté consultando mientras que el autor lo guía en la narración. (Trabado 2013, 11).

El cómic, si nos quedamos con la definición más simple, es una yuxtaposición de imágenes que cuenta con una narración. La novela gráfica, en su nivel más simple, cumple con estas características, asimismo, puede hacer uso de todos los estilos y de todos los personajes anteriormente utilizados. Por ejemplo, Frank Miller, retoma a reconocido

personaje de las tiras de *Marvel*, *Batman* y lo adapta a su versión. Si quiere, puede terminar con la historia y la “línea” del cómic no se vería afectada. La novela gráfica trata de alejarse de las convenciones establecidas, tal y como lo hacía el cómic *underground*, el cual, por el soporte en el que vio la luz, pudo hacer lo que quiso sin atenerse a las directrices editoriales, tal como sus antepasados el *cómic strip* y el *cómic book*.

Es gracias al formato que se puede vislumbrar el cómo ha evolucionado no solo el cómic, sino también la percepción con respecto a éste. Siendo considerado el *cómic strip* como un entretenimiento banal hasta la década de los cuarenta, cuando eclosiona el *cómic book* y establece nuevas pautas para la población, como la continuidad. Sin embargo, se vuelve más infantil, hasta la llegada de los nuevos formatos: cómic y la novela gráfica.

2) Contenido

Otra de las características es el contenido que maneja, pues la novela gráfica utiliza, generalmente, una única historia compleja. Según Santiago García, el historietista Daniel Clowes afirma también que la historia que se cuenta en la narrativa gráfica funciona mejor en el formato del libro, ya que da un efecto de densidad a la obra: “Al hojear el libro, al contrario que el cómic, parece que tiene una sustancia propia” (García 2010, 218).

La historia única permite al lector construir un espacio lineal de desarrollo narrativo de un determinado personaje. Sin embargo, no necesariamente debe ser una única historia, pues *A Contract With God* de Eisner, plantea tres historias distintas, con las únicas características en común de ser autobiográficas y que se desarrollan en un mismo barrio. La novela gráfica es más densa que el cómic tradicional, esto quiere decir, que incluye mayor cantidad de conceptos y de ideas, y sobre todo, los autores eran libres de crear sus propias historias. Santiago García, declaró que “comparado con la literatura, (...) el cómic es simple. Se gasta mucho papel en transmitir pocas ideas” (2010, 218). Claro está que existen los cómics o historietas con una carga intelectual amplia, *Mafalda* es un ejemplo de ello, pero sería ingenuo considerar que un compendio de todos los cómics de *Mafalda*, la convierten en novela gráfica.

Esta libertad, de la que gozan los novelistas gráficos actuales, no se veía desde las historias en estampas del suizo Rodolphe Töpffer, debido a que el cómic era un medio masivo

y por ende, eran producidos industrialmente, más que artísticamente. Los autores alcanzaban difícilmente esa libertad creativa; el medio del *cómic-book* no lo permitía.

El contenido empleado en la novela gráfica generalmente es complejo y su público meta es adulto o maduro (Cubbage 2010, 73 citada por Berger 2011, 71-72), no en sentido pornográfico, sino en ser un medio “serio” y sofisticado. Algunos de los caracteres específicos que se han denominado a la hora de identificar el cómic es el de la memoria histórica, plasmada en *Maus*, así como el de la autobiografía, plasmado en *Persepolis*.

3) Público meta

Hasta ahora, exploré tanto el formato como el contenido del que hace uso la novela gráfica. Sin embargo, hace falta hacer cierto hincapié en una característica básica: la novela gráfica está dirigida a un público adulto, no necesariamente consumidor de cómics. La novela gráfica, como se explicó anteriormente, es un formato que está concebido como una única historia, independientemente de su socialización. Su característica principal es la de ser una historia auto conclusiva y que está destinada a un público adulto. (Gómez 2013, 85-86), así como de un contenido denso e intelectual.

A manera de resumen: en los apartados anteriores, observamos que los *cómic-strip*, tanto *daily* como *sunday*, estaban dirigidos a todo el público, aunque eran los adultos quienes más los consumían. Con la llegada del *cómic-book*, el público se redujo considerablemente, pues éstos estaban destinados a un público infantil, con los cómics de superhéroes y la censura. Las corrientes alternas como el cómix o *cómic underground* supusieron un paso decisivo para la consolidación de la novela gráfica, pues las temáticas abordadas no eran dirigidas a los niños; el sexo y las drogas eran temas comunes y las parodias eran empleadas para los héroes tradicionales. El cómix, así como surgió de manera espontánea, también fue en declive rápidamente; sin embargo, algunos autores continuaron su labor historietista hasta que estalló el movimiento denominado como “novela gráfica”.

La tradición de la novela gráfica encuentra su punto de inserción en la población gracias a los declives que estaban teniendo las tradiciones anteriores, como el *cómic-book*, y cuyo sistema estaba basado únicamente en competir de manera masiva con el rival y producir cómics insignificantes. El cómic, ya en un estado de agonía parecía estar llegando a su fin, sin embargo, en un proceso el cómic se deslindó del cómic de masas para fundar una tradición

nueva, basada en valores literarios y artísticos (García 2010, 266-267), y cuyo público estaba entusiasmado por descifrar los significados hallados dentro de las imágenes y los textos. La novela gráfica había nacido y el cómic de autor, quien por fin libre, podía crear sus propias historias.

Referencias bibliográficas

- Baetens, J. y Frey, Hugo (2015). *The Graphic Novel: an introduction*. Cambridge. Editorial Cambridge University press.
- Barbieri, D. (1998). *Los Lenguajes del cómic*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bartual, R. (2013). *Narraciones gráficas: del códice medieval al cómic*. Editorial Factor Crítico.
- Bartual, R. (2013). “Los orígenes del cómic en la segunda mitad del siglo XIX: de Filegende Blätter a Little Nemo” en CuCo. N° 1. Páginas de 33 a 62. *Cuadernos de Cómic*.
- Barrero, Manuel (2011) “Orígenes de la historieta española 1857-1906” en ARBOR. Páginas de 15 a 42 Vol 187, No Extra_2 Consejo Superior de investigaciones científicas (CSIC).
- Berger, Verena. (2011) “El amor en los tiempos de guerra: la novela gráfica de Sangre y Ron Cantero, J. (2001). *El cómic: plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano*. Universidad de Madrid. ISBN: 978-84-8466-164-1. Tesis doctoral.
- De Adana, Francisco. (2014) “La imagen en la historia en Terry y los Piratas de Milton Caniff” Comunicación. N°3, Vol I. Páginas 20 a 47. Universidad Pompeu Fabra.
- De la Cruz, F.. (2008). *Los cómics de Francisco Ibañez*. Cuenca. Editorial Universidad de Castilla.
- Eisner, W.. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona. Editorial NORMA.
- Eisner, W.. (2003). *La narración gráfica*. Barcelona. Editorial NORMA.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- González, J. (2004). *La narrativa popular de Dashiell Hammett: “Pulps”, cine y Cómics*. Biblioteca Javier Coy d’estudis nord-americans. Universitat de Valencia.
- Gómez, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica: la influencia de la novela gráfica en la industria del cómic*. Universidad Ramon Llull. Barcelona.
- Groensteen, T. (2007). *The System of comics*. Trad. Bart Beaty y Nick Nguyen. University Press of Misissipi - Jackson.
- Gubern, R. (1987). *La Mirada Opulenta: exploración de la icono esfera contemporánea*.
- Hernández, M. (2013). “La narrativa cross-media en el ámbito de la industria japonesa del entretenimiento: estudio la manga, el anime y los videojuegos”. Universidad de Murcia.
- Jiménez, Jesús. (2006) “El contexto de la historieta: conformación, industria y relación con otros medios” en AMBITOS n° 15. Páginas de 121 a 209. Universidad de Sevilla.

- Jiménez, Jesús. (2007) “Teatro, cómics y Shakespeare: Macbeth en viñetas” en Comunicación N°5. Páginas de 287 a 314. Universidad de Sevilla.
- Kunzle, D. (1973). *History of the comic strip Vol. I. The Early comic strip: narrative strips and picture stories in the European Broadsheet from c.1450 to 1825*. Universidad de California.
- Loyn, H. R (1998). *Diccionario de Akal de Historia medieval*. Ed. Akal.
- Madrid, M. (2016). *Literatura e imagen del cómic: Laura Perez Vernetetti-Blina*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Martínez, José. (2013) *Antes de la novela gráfica. Clásicos del cómic en la prensa norteamericana*. Madrid, 2012. Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica. Núm. 22, 2013 Revista SIGMA Vol. 131. Páginas de 807 a 811.
- Masotta, O. (1982). *La historieta en el mundo moderno*. Editorial Paidós 2º edición.
- Mazo, Á. (2012). *La novela gráfica: la importancia del caso Maus*. Universidad Rey Juan Carlos, facultad de ciencias de la comunicación.
- McCloud, S.(1995). *Entender al cómic: el arte invisible*. Trad. Enrique Abulí. Editorial B, S.A.
- “Mi Cuba” Revista Brasileira do Caribe, Vol. XII, N°23. Páginas de 65 a 93. Universidad de Viena, Austria.
- Ravelo, L. (2010). *Análisis de Maus de Art Spiegelman, historietas de guerra de final abierto*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Suarez, C. (2014). *El cómic y la novela gráfica en el aula de ELE*. Universidad de Oviedo.
- Sabin, R. (1993). “Graphic novel in context. Adult cómic. An introduction” [*La novela gráfica en su contexto*] Londres y Nueva York. (pp. 65-82) (Obra original publicada en 1993).
- Trabado, J. (Ed). (2013). *La novela gráfica poéticas y modelos narrativos*. Madrid. España. ARCO LIBROS.
- _____ (2013). “La Novela gráfica en el laberinto de los formatos del cómic”. (pp. 11-61). Universidad de León.
- Töpffer, R. (1833). *Historie de Mr. Jabot*. Caillet, Ginebra.

REVISTAS

- Puga García, S. (2017). *El cómic underground y su relación con el lowbrow art*. Tercio Creciente, N° 12, Páginas de 29 a 38. DOI: 10.17561/rtc.n12.3.
- Varillas, R. (2013). “El cómic una cuestión de formatos (1): de los orígenes periodísticos al cómic book” en CuCo. N°1. Páginas de 7 a 32. Cuadernos de cómic.
- Varillas, R. (2014). “El cómic, una cuestión de formatos (2): revistas de cómics, fanzines, mini-cómics, álbumes y novelas gráficas” en CuCo N° 2. Páginas de 7 a 30. *Cuadernos de cómic*.

Narrativa impresa sin lenguaje

2.2 NOVELA GRÁFICA SIN TEXTOS. SU POSIBLE USO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Francisco González Gaxiola¹
Constantino Martínez Fabián²

Still, what would theory be worth if it were not also good for inventing practice.
Gerard Genette. *Narrative Discourse Revisited*

1. Introducción

Actualmente, en la enseñanza de la literatura a nivel medio superior, es fundamental identificar la novela gráfica, justificar su ubicación para formalizar y legalizarla como recurso. De ahí la contextualización: cuando se enseña literatura en el nivel medio, lo obligatorio es atenernos al programa y cumplir escrupulosamente con el manual respectivo, al menos así sucede en muchos subsistemas de bachillerato en México. El profesor no cuestiona ni problematiza la pertinencia de las obras que se incluyen en el respectivo manual. Generalmente son obras de la gran tradición, es decir canónicas, de las cuales no debe haber duda de que pertenecen a lo que la gente de bien entiende por Literatura con L mayúscula. En el contrato de trabajo existe una advertencia implícita de que hay que cumplir con el programa y que por lo tanto es preferible no incluir innovaciones o sustituciones por más prometedoras y atractivas que sean para la adquisición de competencias de creación o de adquisición de sentido. Los exámenes son estandarizados. Esta situación ha venido a complicarse debido a la irrupción de un sinnúmero de géneros híbridos ofrecidos por internet, en su mayoría; otros son textos con una presencia mayor o menor de ilustraciones, textos nada novedosos pero sí incómodos para su aceptación por los administradores académicos: los cómics, la novela gráfica y la literatura ergódica, arte postal, videojuegos, poesía visual,

¹ Profesor-investigador del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. francisco.gonzalez@unison.mx

² Docente-investigador de la Universidad de Sonora, lingüista, especialista en Derecho penal y criminología. cmtz@unison.mx

narraciones en twitter, o blogoficciones, etcétera (J. Murray 1997; S. Aarseth 2008; J. Juul 2005; Cleger 2015).

Algunos maestros de escuela preparatoria de manera atrevida y nada ortodoxa acuden a las historietas con dibujos para enseñar a leer con dibujos (cómic) aunque no de manera generalizada sino a niños con problemas. El argumento más convincente para justificar su inclusión en cursos de literatura sería aparte de enseñar a leer, fortalecer la comprensión lectora. La creciente presencia de las ilustraciones en los manuales de enseñanza, impresos y en formatos digitales de las páginas de internet nos obliga a cuestionar las posibles ventajas o desventajas de su inclusión.

Enseguida se reflexiona sobre uno de esos géneros cuasi literarios o cuya literariedad es bastante cuestionable en su uso didáctico y cuya naturaleza está puesta desde un principio en duda. Me refiero a las historietas extensas o cómic sin leyendas. El problema surge cuando se cuestiona si tales cómic son pertinentes y, al menos, no contradictorios en cursos de literatura. Los cómic a que me refiero, no son cómic ordinarios: hablo de la novela gráfica o sea cómic para adultos con dibujos sin texto y secuenciados en viñetas para contar un relato. Cualquiera que sea la respuesta, ésta merece una justificación y una contextualización, aparte de una ubicación taxonómica.

Supuestos que damos por dados en la enseñanza de la literatura en la escuela, son reducibles a un par, quizá los de mayor importancia. La canónica y tradicional es un valor cultural; literatura es casi sinónimo de cultura en la concepción de M. Arnold (1863): “lo mejor que se ha pensado y dicho en el mundo³”. A ese tipo de literatura no se le cuestiona en los sistemas escolares; se acepta como dado que es bueno que los niños y adolescentes se familiaricen con la literatura y las artes. Se supone que la secuencia de grafías constituyen palabras y éstas son símbolos que desarrollan el pensamiento abstracto. Es dura la tarea de justificar el recurso de la novela gráfica en la escuela si no usa lenguaje y todo se reduce a viñetas secuenciadas que nos relatan una historia. No se aborda aquí el problema desde las ciencias de la comunicación y del diseño sino desde la perspectiva de la teoría literaria, la narratología y su aplicación didáctica.

³ “La cultura es la búsqueda de nuestra perfección completa y su meta es tratar de saber, en todas las cuestiones que más nos conciernen, lo mejor que se ha pensado y dicho en el mundo” M. Arnold. *Cultura y Anarquía*, 48.

El primer paso en la teoría es buscar un modelo paradigmático, o una tipología de géneros literarios o simplemente una taxonomía que sea suficientemente abarcadora para reconocer la existencia de la gran variedad de textos narrativos sean o no literarios pero que en gran medida cumplan con funciones asignadas a la literatura (entretenimiento y enseñanza), no reducibles a nivel infantil y adolescente.

La muy amplia y compleja situación actual de obras literarias tradicionales, y de obras compuestas e híbridas es muy difícil de ubicar en una tabla o en una matriz con base en un número básico de variables. Como problema puede y debe ser abordado de manera interdisciplinar por la teoría literaria, la narratología, los estudios de juegos, y quizá aún otras perspectivas más. No existe una teoría integradora y suficientemente explicativa de tales obras en sus respectivos géneros, que los categorice y ordene en un conjunto semiótico comunicativo, artístico y estético. Además se tiene que actualizar la pregunta sobre el concepto de literatura y no reducirla a su literariedad o funcionalidad sino ampliarla para explicar los géneros nuevos en número siempre creciente en sus manifestaciones y complejidad. Es pertinente acercarnos de nuevo a la problemática de la identidad de la literatura, la ficción, las artes a través de referencias en taxonomías o en modelos paradigmáticos para saber dónde estamos y saber qué hacemos los que trabajamos con literatura y su enseñanza. Por eso pues es necesario que los maestros de literatura sepan cuál es la naturaleza de los instrumentos que manejan y las posibilidades de ejercitación y aplicación. Nuestro objetivo entonces aquí es acotar un marco teórico para la novela gráfica mediante una tipología y proponer modelando un ejemplo de mirar con atención los dibujos de las viñetas para terminar con sugerencias didácticas.

2. Modelos explicativos

A continuación se exponen tres tipologías de diversa naturaleza con el ánimo de afianzar una referencia metodológica. De esta manera se respondería a la inquietud que pregunta dónde se encuentran los textos comunicativos y artísticos que no son reconocidos literarios, pero que sí son por lo menos narrativos. Además existen otros aspectos en las nuevas variedades narrativas, son atractivos y emocionantes, prometen profundidad e innovación al grado de esperar que dentro de poco se pueda denominar arte literario a la novela gráfica, a los videojuegos, entre otras variedades.

La retórica extendida

En la sucesión de modelos explicativos de los géneros literarios, la referencia obligada es a la primera taxonomía, la de los clásicos, a través de modelos explícitos o inferibles en Platón (*Protágoras, Fedro*) y Aristóteles (*Poética*)⁴. Únicamente se hace referencia a éstos por el concepto básico de mimesis (C. Boves, 1995) y porque se pueden identificar con claridad las variables utilizadas para la caracterización de los géneros literarios clásicos⁵. Sin embargo, alejado el presente texto de una perspectiva histórica, observemos un modelo reciente. La propuesta de Terry Eagleton (1988), no es innovadora o quizá lo fue en la década de los ochenta del siglo XX. En ella lo rescatable –evaluamos desde ahora– no era la precisión de la propuesta sino su ánimo de integrar las variantes narrativas impresas, con audio y visuales, dado que era evidente que los géneros de diverso soporte tenían más semejanza que diferencia entre ellos.

Conocida como “Retórica extendida” la propuesta integradora de Eagleton trataba de ubicar en un conjunto todos los soportes materiales y colocar junto a la literatura impresa, diversos textos como la ópera, el teatro, el film, la televisión, la novela, etcétera (M. Joli, 1999). En los ochenta este modelo nada complejo pudo haber sido atractivo pero ahora está desfasado. El intento de Eagleton consistía en liberar la teoría literaria desde la camisa de fuerza limitada al estudio de las obras de ficción impresas para incluir varias artes junto con sus variantes mediáticas. De este modo se tendría una justificación amplia del arte en el que la palabra, aunada al sonido, al dibujo, a la imagen, la música, el movimiento corporal, la puesta en escena, todos ellos, pues, serían objeto de una sola teoría literaria adecuada a su magnitud y complejidad.

⁴ Aristóteles es el precursor del sueco Linneo en la clasificación de los seres vivos y también lo es de un acercamiento a los géneros que hoy denominamos literarios. *Sobre las plantas, Poética*.

⁵ Carmen Boves en su *Historia de la Teoría literaria* explica mediante cuadrículas sencillas los géneros clásicos platónicos y aristotélicos a través de las variables predicadas por los teóricos griegos y tomando como base indispensable la mimesis para ambos, pero añadiendo para Aristóteles la catarsis, en oposición a la tesis de P. Ricoeur (1980), quien afirma con exclusividad la primera.

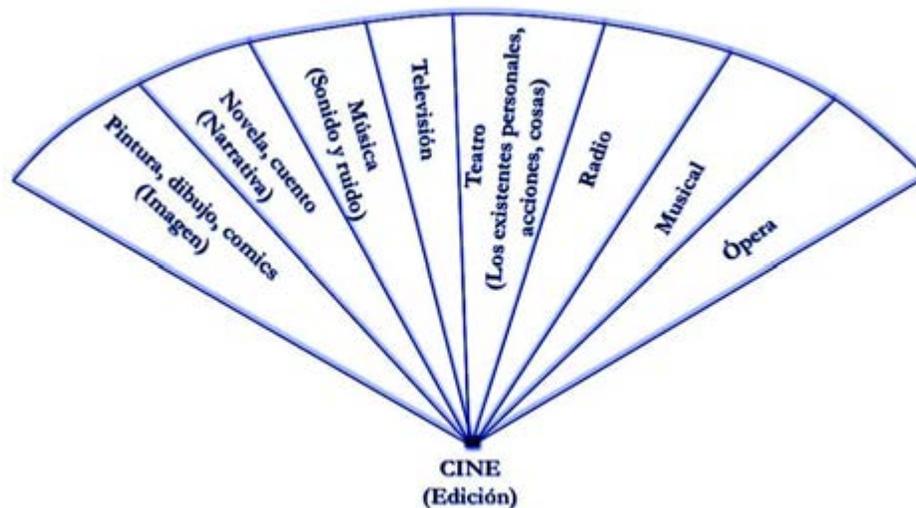


Figura 1. El cine como centralizador de la narrativa
 Fuente: Elaboración propia a partir de Eagleton, T. 1983, González 2015.

Esta idea de Eagleton la concreticé en un esquema (González 2015) en cuyo centro ubiqué las narrativas de ficción pero no a la novela sino al cine. Ello debido a que aunque todos los géneros y sub-géneros allí señalados pertenecían a un concepto amplio de narrativa, el cine englobaba, si no a todos, sí a muchos otros géneros. Sin embargo, la realidad se complicó con la llegada de la e. literatura, la literatura digital, la cyberliteratura, la literatura ergódica, y todos los nuevos géneros y subgéneros híbridos de la posmodernidad (Murray 1997; Aarseth 2008; Hayles 2010).

Modelo explicativo de Mendeleev

La tarea de clasificar y organizar, i.e. almacenar y recuperar información es una tarea antigua y propia del pensamiento científico. Una de las más famosas taxonomías quizá sea la de C. Linneo (1753). Sin embargo, una propuesta quizá más compleja que la de clasificar plantas y animales sea otro modelo por su base analógica y su consecuente carácter didáctico. Este modelo clasificaba o categorizaba la variedad de los elementos naturales en una disciplina distinta a la nuestra, me refiero a la tabla periódica de los elementos químicos de Mendeleev. Bastará con mencionar un par de aspectos sobresalientes enfatizando su poder heurístico. En 1869 en Alemania, el investigador ruso Mendeleev presentó una tabla, incompleta e imprecisa todavía pero ingeniosa, que daba explicación mediante un patrón, de los 63

elementos naturales conocidos en su tiempo. En esa presentación expuso que mediante una representación taxonómica tipo matriz podía ubicar los elementos recurriendo a dos criterios a) la masa atómica relativa y b) la similitud en las propiedades. La tabla mostraba mediante casillas, unas ocupadas y otras vacías, la organización de los elementos existentes.

Tabla No. 1
Tabla de Mendeleev (1869)
(Orden de los elementos en filas y columnas de acuerdo a su peso atómico relativo y creciente)

| | | | | | |
|---------------|--------|----------|--------------|--------------|-----------------|
| | | | Ti=50 | Zr=90 | ?[2]=180 |
| | | | V=51 | Nb=94 | Ta=182 |
| | | | Cr=52 | Mo=96 | W=186 |
| | | | Mn=55 | Rh=104,4[3] | Pt=197,4[4] |
| | | | Fe=56 | Ru=104,4 | Ir=198 |
| | | | Ni=Co=59 | Pd=106,6 | Os=199 |
| H=1[5] | | | Cu=63,4 | Ag=108 | Hg=200 |
| | Be=9,4 | Mg=24 | Zn=65,2 | Cd=112 | |
| | B=11 | Al=27,4 | ?[6]=68 | Ur=116[7] | Au=197? |
| | C=12 | Si=28 | ?[8]=70 | Sn=118 | |
| | N=14 | P=31 | As=75 | Sb=122 | Bi=210? |
| | O=16 | S=32 | Se=79,4 | Te=128? | |
| | F=19 | Cl=35,5 | Br=80 | J=127[9] | |
| Li=7 | Na=23 | K=39 | Rb=85,4 | Cs=133 | Tl=204 |
| | | Ca=40 | Sr=87,6 | Ba=137 | Pb=207 |
| | | ?[10]=45 | Ce=92[11] | | |
| | | ?Er=56 | La=94 | | |
| | | ?Yt=60 | Di=95 | | |
| | | ?In=75,6 | Th=118? | | |

Fuente: Royal Society of Chemistry, 2017.

Esta tabla, y aquí el mérito subrayado, podía incluso predecir, para eso las casillas vacías, el descubrimiento de otros elementos aún no conocidos (carácter predictorio). Aunque temeraria aparentemente la pretensión de Mendeleev, fue un primer conato de clasificación publicado que, aunque lleva su nombre, fue producto de muchos acercamientos, unos que le precedieron y otros que le siguieron.

En la tabla 1, se reproduce la primera publicación a su taxonomía, todavía en su aparente caos expositivo para el lector neófito (Royal Society of Chemistry, 2017). No me puedo extender aquí pero alguien acucioso puede seguir con paciencia el orden de la

aparición de las masas atómicas con la intención de experimentar el encuentro con un posible patrón).

Taxonomía (Textonomía) de Aarseth

Lo trascendente y por lo tanto extrapolable de una taxonomía como la tabla periódica de los elementos, tabla cuyo constituyente central, lo puede tener la disciplina de la teoría de la literatura; y además que puede utilizarse con fines didácticos para explorar otra realidad caótica y proteica a través de modelos explicativos. Realidad ante la cual por su carácter vago, históricamente variable, y contradictorio, los modelos pueden mostrarse casi impotentes al explicar la diversidad de los textos. A este respecto, Espen Aarseth (1997) ha formulado una tabla tanto de base empírica como de valor heurístico, con 576 casillas, una tabla que se basa en diferencias observables a) en el comportamiento mediático de textos individuales, y b) en la participación del lector-usuario. Se pueden reconocer y ubicar en casillas todas las obras conocidas hasta ahora, intertextuales, dinámicas, digitales, electrónicas, interactivas, interpretativas, etcétera. Siendo de carácter empírico la constitución de la tabla implica que se ha configurado a partir del análisis de obras concretas y existentes; y siendo de carácter heurístico-predictorio permite ubicar obras futuras, o problemáticas, de bordes borrosos, incluso no existentes pero potenciales, a las que se dedicarían casillas vacías. Así como la tabla de Mendeleev se fue mejorando con las aportaciones de otros investigadores, también la tabla de Aarseth, en los casos que lo requieran y/o cuando las actuales variables y sus valores no hayan prefigurado algún género presente o futuro, la tabla tendrá que ampliarse y modificarse para alterarla y mejorarla. Por supuesto que en el último de los casos podrá ser sustituida por otra más económica, más sencillamente explicativa y abarcadora, pues se sabe que la apertura es una característica del método científico.

E. Aarseth (1997) propone un punto de vista teórico que incluye teoría literaria, narratología, y el estudio de juegos⁶. Eskelinen (2012) haciéndose eco de la propuesta de 576 casillas de Aarseth, explica lo poderosa que sería una propuesta como la mencionada

⁶ Nota bene. Estudio de juegos no equivale a teoría de juegos, esta última de carácter estadístico.

basándose en el hecho de que daría explicación de la complejidad y variedad de textos narrativos cuando se recurre al medio o soporte.

El método de Aarseth, al que denomina Textonomía, nos ofrece un producto complejo basado en una tipología, la cual a su vez se basa en el análisis de categorías y variables así como en objetos y sus correspondencias. Para ello y a manera de concreción y ejemplificación enseguida expongo la caracterización de textos narrativos, entre ellos novelas clásicas de lectura lineal, videojuegos, y textos que aunque no nuevos, sí de difícil y compleja categorización, luego otros más, y por fin, la novela gráfica sin leyendas de nuestra temática *Emigrantes*, en la matriz de Aarseth de siete variables conjugada cada una con dos o tres valores. Aquí se expone sólo para ejemplificar en casos concretos a seis textos.

Tabla No. 2
Tipología de clases de texto en función del soporte mediático

| TEXTOS | Dinámica 1 | Determinabilidad 2 | Transitoriedad 3 | Perspectiva 4 | Acceso 5 | Vinculación 6 | Función de usuario 7 |
|---------------------|------------|--------------------|------------------|---------------|------------|---------------|----------------------|
| <i>Adventure</i> | IDT | Determinable | No transitoria | Personal | Controlado | Condiciona | F. Exploratoria |
| <i>Book Unbound</i> | TDT | Indeterminable | Transitoria | Impersonal | Controlado | Condiciona | F. Textónica |
| I Ching | Estático | Indeterminable | No transitoria | Personal | Aleatorio | Condiciona | F. Configurativa |
| <i>MUD 1</i> | TDT | Indeterminable | Transitoriedad | Personal | Controlado | Condiciona | F. Exploratoria |
| <i>Pale fire</i> | Estático | Determinable | No transitorio | Impersonal | Aleatorio | Explícita | F. Interpretativa |
| <i>Rayuela</i> | Estático | Determinable | No transitoria | Impersonal | Aleatorio | Explícita | F. Exploratoria |
| <i>Emigrantes</i> | Estático | Determinable | No transitorio | Impersonal | Aleatorio | Ninguna | F. Interpretativa |

Fuente: Espen Aarseth en *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, 68-69.

En la tabla 2 aprovecho para ejemplificar textos difíciles de clasificar desde el punto narratológico, textos no necesariamente digitales o electrónicas; también se incluyen obras muy antiguas que son describibles en función de las variables mencionadas⁷. Cada variable tiene dos, tres o cuatro valores. Me detengo solo en lo necesario para nuestro asunto concreto, la novela gráfica de Shaun Tan. De la predicación de características derivadas de las casillas se observa que *Emigrantes* es en cuanto al criterio: 1) estático o no dinámico; 2) determinable, porque los elementos tanto previos como los que siguen a una situación dada son previsibles o determinables; no se puede alterar su orden; 3) no cambia con el tiempo, por lo tanto es no

⁷ Aarseth (62) define texto como cualquier objeto cuyo objetivo primario es retransmitir información, con un soporte material obligatorio y teniendo cuidado de no confundir texto con la información que transmite.

temporal; 4) impersonal, porque no depende de la participación del lector-usuario⁸. (Sería personal si como en los juegos de usuario múltiple (MUD) cambiara la historia con la participación de cada jugador); 5) aleatoria porque se puede acceder al texto en cualquiera de las partes y porque no es estrictamente necesario iniciar la lectura desde el principio; 6) carece de hipervínculos, de otro modo sería vinculativa o condicional; 7) la función del usuario en ella es únicamente interpretativa, no es exploratoria, ni configurativa ni textónica (Aarseth, 61-65).

Desafortunadamente, aunque encuentro ya acotada hasta cierto grado la obra de mi análisis, no es lo suficiente como para diferenciarla de otros parientes cercanos. Con base en la anterior caracterización no hay manera de distinguir las historietas con leyendas de las historietas sin leyendas. En las historietas sin leyendas al igual que en las que sí las tienen, ambas son estáticas, determinables, no temporales, impersonales, de acceso aleatorio, sin hipervínculos y la función del usuario se reduce al carácter interpretativo. Necesitaríamos otras variables para caracterizar las historietas sin leyendas e individualizarlas cuando particularizamos casos de obras que poseen alguna diferencia entre sí. Tales variables, acumulables a las ya registradas, son: la presencia o no de lenguaje, el público al que va dirigida, la función didáctica vs. la de entretenimiento, y el predominio o no de lo artístico, (Thal, 2017), entre otras posibles. Estaría aún por evaluar o precisar la función que realiza el lector al momento de llenar los vacíos de las cunetas (*gutters*), en las que la imaginación del lector tiene que llenar el tiempo transcurrido y las acciones entre una viñeta y la siguiente: un instante o un período más o menos extenso.

Después de un largo periplo, se llega al lugar común de afirmar que a los cómics o historietas para niños y adolescentes se les ha dedicado muchos estudios analíticos y teóricos, muchos de los cuales podrían compartirse con la novela gráfica pero ni el enfoque ni el interés en este ensayo es entrar en esa área. Por eso la intención inicial y vigente sería ubicarla en otro lugar y desde otra perspectiva. De esta manera se llega a la aportación de Santiago García (2014), con el ánimo de integrarla a una clasificación magna, al caracterizar la novela gráfica como una secuencia de viñetas que configuran una historia (lo cual también es afirmado para los cómics por Eisner, 1988; McCloud 2004; Borozinski 2017), pero la novela gráfica es

⁸ Sería personal si, como en los juegos de usuario múltiple (MUD), cambiara la historia con la participación de cada jugador.

además un medio masivo impreso, con temáticas para adultos. Hay todavía algo más, en la categoría donde queda ubicada *Emigrantes*, novela gráfica sin leyendas, si no se añadiera la especificación “impreso”, otros géneros estarían muy cerca de quedar comprendidos, (i.e. salvando el soporte material), géneros como la pintura, la fotografía, la escultura, la arquitectura, el cine mudo, la mímica, y la caricatura sin texto, siempre y cuando todos ellos recreen una narración o apunten, según la comprensión del lector-usuario, a una historia en conato⁹, cuando menos.

Una vez que nos hemos aproximado a ubicar la novela gráfica sin leyendas podemos Hermanarla con cualquiera de los géneros llamados literarios aunque –aspecto raro y paradójico– la novela gráfica¹⁰ no verbal o sin leyendas no es propiamente literatura, puesto que para serlo, lo mínimo que se le puede pedir es que use palabras y que tenga la característica mínima y reconocible en toda obra literaria basada en palabras, la literariedad. Lo que observamos en la novela gráfica son dibujos en viñetas secuenciadas y determinables. Si no tenemos lenguaje no podemos afirmar que nuestro objetivo en un curso de literatura sea usar dicho género como instrumento para apoyar, aparte de su función estética, la comprensión lectora¹¹. O quizá sí podríamos, si extendiéramos los conceptos de lectura y de comprensión lectora (J. Elder, 2014).

Debemos por lo tanto reclamar que desde el punto de vista didáctico el objetivo sería enseñar a leer usando esta palabra en una definición muy elástica, enseñar a leer dibujos, pinturas, ilustraciones. Pero considerando que el objetivo no reside en la ilustración o el dibujo en sí, es decir, no el color, no la dimensión, encuadre, ángulo de punto de vista, elección de objetivo, entre otros (M. Joli, 1999). Y tampoco nos referimos al realismo mimético sino a la significación y la expresividad de los dibujos en cuanto secuencia que constituye una narrativa, compuesta de historia (correspondiente a la “fabula” de los formalistas rusos: los hechos en sucesión causal y cronológica) y argumento (el *sjuzet*, lo

⁹ Si la pintura o ilustración, como en los cartones (*cartoons*), apuntan a un conato de historia es por supuesto otro punto peliagudo, que necesariamente implicaría la función interpretativa.

¹⁰ Si consideramos a la novela gráfica como un subgénero de las historietas. Efectivamente, hay novela gráfica con leyendas y sin leyendas.

¹¹ La novela gráfica sin palabras se remonta a la novela sin palabras y está fuertemente fundamentada en el movimiento expresionista alemán en autores de reconocida orientación socialista en la década de los veinte y los treinta. El más sobresaliente quizá sea Lynd Ward (*God's Man*, (1929) y *Wild Pilgrimage*, (1932), quien influyó a su vez en Will Eisner y Art Spiegelman. (Thal 2017, ¶ 10))

verdaderamente literario según ellos: “la composición de los elementos semánticos en un texto”)¹². En este nivel para su caracterización y análisis acudimos necesariamente a los detalles metonímicos. Quizá, como afirma S. García (2014), el atractivo por los cómics sin texto sea universal, debido al atractivo del valor simbólico de las imágenes, apropiadas para trabajos idealistas que facilitan lo colectivo sobre lo individual (92).

Esta manera de mirar los detalles, así como lo sugiero antes, es algo, aunque no novedoso sí desquiciador. Todo ello se expone como eco en la postura filosófica conocida como deconstrucción cuando la aplicamos a la interpretación literaria. Según esta corriente en el acto de la lectura, por ejemplo, en lugar de leer para comprender yendo del centro a las orillas y de las orillas al centro, de acuerdo al círculo hermenéutico, el crítico familiarizado con la deconstrucción buscaría una manera de confirmar que el centro es arbitrario y si esto es así, igualmente el centro puede ser ocupado por la orilla. Paradójico, sí. Un crítico tal se detendría en contradecir la identificación del centro temático y retrotraerlo arbitrariamente a un borde, a una orilla, aumentando así el tamaño e importancia de las posibilidades de lo fútil. Por ejemplo, cuando la lectura deconstructiva se abocara a desquiciar una interpretación centrada en un núcleo temático de un relato, digamos la muerte, en lugar de centrar la atención en algún símbolo sobresaliente, se corre la vista desde un núcleo para colocarla en algún detalle o en algún objeto baladí (Derrida 1981). A partir de concebir como núcleo temático ese detalle ancilar, se deconstruye el centro temático y se hipostasia la orilla. Pareciera un juego de interpretaciones, pero no lo es o sí lo es. El acercamiento deconstruccionista es desestabilizador y molesto para el crítico de arte o para el crítico literario. Y esto es en parte a lo que se hace referencia aquí.

3. El atribucionismo de Morelli

Del concepto de atribucionismo de Morelli referido a identificar en pinturas los detalles y dejando en tachadura los aspectos mayormente notables, pasamos a otro punto (Morelli en Ginzburg 1981). Enseguida se intentará extrapolar el procedimiento de Morelli para atender y dirigir la vista hacia detalles de la misma manera como procede el detective cuando husmea pistas o claves, o el médico y el psicoanalista cuando, impedidos de observar la enfermedad directamente, recurren a los síntomas; lo mismo le ocurre al crítico de arte al detener la

¹² Tinianov 1924 (402), en Fokkema D. W., Ibsch E. (35-36).

mirada general no tanto en el centro sino en los detalles y, finalmente, el crítico literario, a quien su intuición le dice que lo que se dice en la obra literaria no es lo que se quiere decir, y que cualquier aspecto aparentemente inocuo, secundario, sin importancia, tendrá que ser reconsiderado para evaluar su función, interpretación, trascendencia. Como ejemplos emblemáticos en la narrativa clásica sobre la importancia de los detalles, remito a la lectura de dos cuentos: “La carta robada” de Allan Poe, y “Las babas del diablo” de Cortázar.

El concepto platónico de mimesis es fundamental para entender el atribucionismo de Giovanni Morelli, quien considera que aquella es básica en la evaluación y comprensión de los pequeños detalles de las pinturas. Considera además que los detalles se convierten en claves de la *Zeitgeist* del período artístico en el que se enmarcan las pinturas, y que equivalen a indicios útiles para identificar los materiales de la obra, para la identificación de un autor y de una corriente. El método Morelli está dirigido a re-evaluar pequeños detalles, minucias aparentes, pero extraordinariamente importantes al momento de atribuir una pintura. Nosotros vamos en otra dirección, pero tomamos la obsesión de Morelli por los detalles en re-valorar el significado, función y trascendencia de los mismos. Cabe mencionar que concordamos en que la pintura se presta especialmente para observar los detalles, aunque no están exentas de esta afirmación las otras artes visuales¹³.

4. Análisis de *Emigrantes* y sugerencias de aplicación

La novela gráfica sin leyendas *Emigrantes* inicia la primera página con nueve viñetas (Figura 2) que representan miméticamente objetos sueltos, detalles o indicios, es decir, la historia comienza al parecer al revés, suponiendo que un lector promedio esperaría ver primero el contexto o una pintura completa para después atender los detalles. En ese caso, después de una primera impresión del todo, se continúa con acercamientos o engrandecimientos de los detalles en un proceso que incluso posiblemente lo llevaría hasta una posición polar contraria en la apreciación o interpretación de la obra. Esta posición consistiría en convertir el detalle en núcleo o centro. Al dar vuelta a las primeras dos páginas de *Emigrantes*, y llegar a la tercera (Figura 4), nos enteramos que hemos estado visualizando detalles metonímicos que reaparecen en una presentación completa sobre la página tres. Ello explica ahora sí, aunque

¹³ El tema de las artes para las cuales los detalles son fundamentales, es a todas luces, polémico; la primera de ellas, el medio y su función. J. Wood (2008), reduce este predicado a la pintura.

hasta cierto punto, la situación, el lugar, el ambiente, lo que está por ocurrir: una despedida. La historia nos ha iniciado con lo minúsculo, aquello a lo cual, dentro de una vista general y amplia, normalmente no pondríamos atención, pero ahora sí, ahora que los hemos percibido, y que tomamos conciencia de su lugar y contexto, digo ahora pues seguramente no pusimos atención en el primer acercamiento¹⁴.

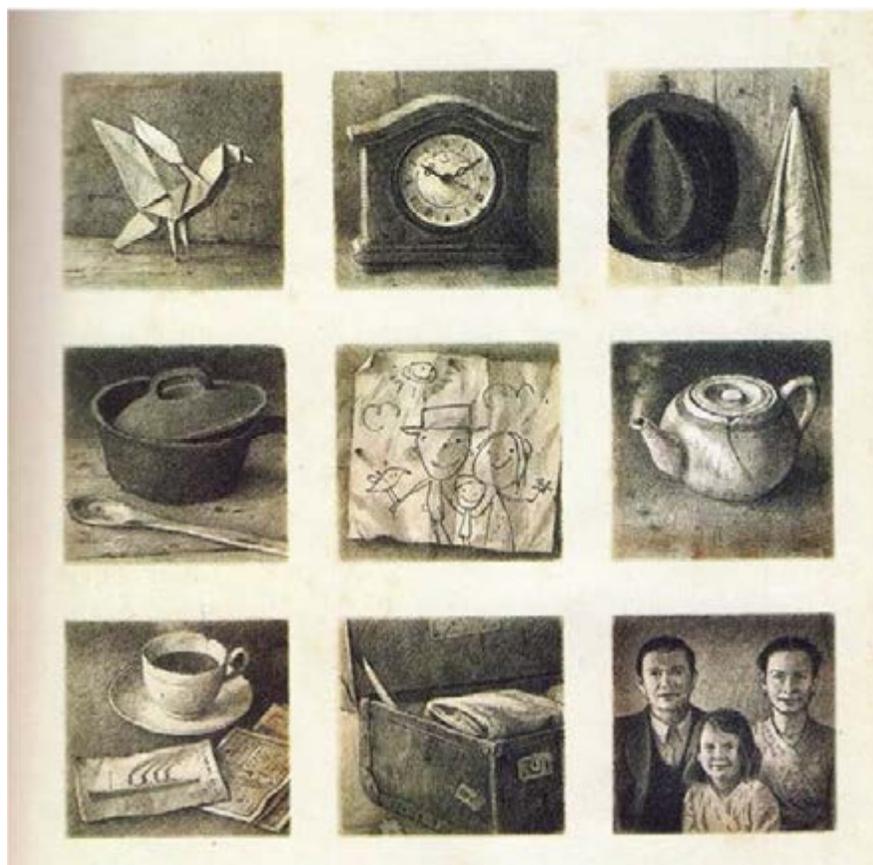


Figura 2. *Emigrantes*, viñetas sin orden
Fuente: Tan 2014, 1

En *Emigrantes* las viñetas dibujan en el seguimiento de lectura de la primera página: una palomita de papel, un reloj, un sombrero, un pequeño recipiente (quizá azucarero), un dibujo infantil, una tetera, una taza de café, una maleta y en la última, tres personas como en una fotografía. El lector medio no profesional no pone atención a estos detalles porque no tienen sentido ni teleología, principalmente porque no forman un conjunto cohesionado ni

¹⁴ Estudiantes de mi curso de teoría literaria, que me apoyaron en la lectura de la novela gráfica *Emigrantes*, no se detuvieron en valorar su trascendencia.

integran una secuencia, en este caso, narrativa. Las viñetas como los naipes de la baraja al ir siendo puestas sobre la mesa, parecieran estar no fijas, es decir, ser indeterminables, cualquier viñeta puede aparecer antes o después.

Una serie de viñetas sueltas y sin aparente orden, en la práctica académica pueden servir para motivar la imaginación del estudiante de cualquier nivel escolar cuando, por ejemplo, a éste se le solicite ubicar una viñeta de inicio, secuenciarlas una por una y cerrar con una última. Al mismo tiempo se le puede pedir que el orden propuesto por el alumno le sirva de base para una historia que tendría que ser construida por él mismo (*Pinterest*, 2017a).

En cambio la página dos que también constituye una serie de nueve viñetas (Figura 3), tienen un algo que las diferencia de las anteriores: casi todas centradas en las manos, y algo más. Se trata de acercamientos enfocados en un par de manos que actúan y se mueven. Esta página es cualitativamente diferente a la anterior en cuanto las viñetas tienen secuencia, dirección, aunque puede no haberla, incluso puede no haber movimiento ni acción como sucede en el cine, en casos en que lo que se mueve hacia un objeto fijo, es la cámara. Veámoslo mediante un ejemplo, la viñeta tres de la segunda página no puede preceder a la uno, ni la cuatro a la tres. De las nueve viñetas sobre esta segunda página, ocho están focalizadas en las manos. Ellas, por decir de alguna manera, serían los personajes; ellas son actores para el lector que mira. Como se menciona antes, la secuencia de viñetas es cerrada, es fija, determinable. La secuencia expositiva se describe de la siguiente manera: el cuadro de un retrato en una alacena es recogido por una mano que lo lleva al interior de una bolsa. El par de manos dobla la bolsa que toma la forma del marco del retrato, envuelto por un cordel. Las manos colocan con cuidado el marco en el interior de una maleta y la cierran; a ella luego se la asegura con una cinta. Después, una mano posa sobre la maleta y finalmente otra mano viene a colocarse sobre la primera. Es de presumirse que la mano que se suma es de una persona distinta a la de la primera, constituye un gesto más que de amabilidad, de solidaridad, de consuelo y pena compartidos.

En el sentido práctico, la secuencia de una serie narrativa de viñetas sin leyendas, ya ordenadas por un narrador o incluso por el docente en el aula, puede ser utilizada de muchas maneras dependiendo de la creatividad del docente. Aquí me dedico a señalar los más obvios ejercicios para que los alumnos recreen su pensamiento creativo en la reconstrucción de un

argumento (Thal 2017, 6). O se puede ir más allá, si se les pide a los alumnos que se pregunten y se imaginen qué está pasando en el fondo, o qué piensan los protagonistas, o incluso todavía de mayor profundidad psicológica, qué temen, desean, recuerdan ellos, etcétera. Este tipo de ejercicios tienen el fin de sugerir a los alumnos que miren con otros ojos, los de la imaginación creadora, como bien lo dice Bonilla Gamboa (2003), Molina Giménez (2015), (Pinterest 2017b). Además, los cinco estados de dominio de la comprensión de la información (novicio, principiante, competente, diestro, experto) de los hermanos Dreyfus (en Portillo-Torres 2017), a través de la utilización del pensamiento complejo, crítico y creativo, de Lippman (2001), son escalables con facilidad cuando la lectura se hace primero en grupos colaborativos y luego se socializa en conjunto o individualmente en exposiciones ante el grupo.



Figura 3. *Emigrantes* página dos. Viñetas secuenciadas
Fuente: Tan 2014, 2

Lo anteriormente afirmado sobre ubicación, secuencia y sentido, lo confirmamos cuando en la página tres (Figura 4) vemos una escena tan grande como la página, una viñeta por página (una metonimia de cualquier manera). Allí se explica la situación, el lugar, el ambiente, lo que está por ocurrir y lo sugerente para el ejercicio de la imaginación en la creación de relatos. El padre y la madre en la cocina se aprestan para lo inevitable. Concentrados comparten el dolor, la ansiedad, la angustia. Las miradas de sus ojos no se enfrentan. El diálogo silencioso puede ser reconstruido en cada lectura y por cada lector. El argumento nos ha llevado de los minúsculos detalles a la visión de conjunto, nos ha llevado desde lo que en apariencia dentro de una vista general normalmente no habríamos puesto atención. Así es, ahora que observamos la viñeta amplia de la página tres, percibimos que no pusimos atención. Generalmente un lector o visualizador no pone atención a los detalles como primer acercamiento. En la página general, cuando creemos que inicia el disparador narrativo (Closs y Traugott 1980) la vista se dirige a los aspectos importantes y de conjunto desde el punto de vista temático. Acaso también un lector preste atención a aspectos metonímicos de mayor significación, aquellos más expresivos, sobre todo en situaciones dramáticas y graves, como lo son en la presente: el rostro, y en él, los ojos, las muecas, la sonrisa, si fuera el caso, y no tanto las manos, ni las orejas, ni los dedos de las manos o de los pies (Morelli en Ginzburg, 8 y siguientes).

La página tres, equivalente a una toma de plano general en interiores, es muy expresiva en cuanto da pie para imaginar el desgarramiento emocional de los personajes. La intensidad de la situación puede servir al maestro para estimular en sus alumnos el crear e inventar, por ejemplo, el motivo del viaje, el destino, el dolor de cada uno de los protagonistas, la esperanza de un mundo mejor, entre tantos temas abordables como en un ejercicio retórico base para la construcción de la historia y su conversión a trama. Todo depende de la disposición del instructor de la disciplina, cualquier disciplina, no sólo de lenguas extranjeras, para crear ejercicios. (Pinterest 2017b, B. Jovanoch 2017¹⁵). En este mismo nivel se ubican las caricaturas o cartones de una sola viñeta, útiles para empezar proporcionando un título y luego la ideación de una historia, i.e., un ejercicio retórico en el que se realice el ejercicio respondiendo a los lugares comunes típicos de las historias. Este

¹⁵ Jovanovich *Comic Strips without Words* (2017) solía integrar sugerencias de ejercicios. Ahora sólo enlista materiales de comics sin leyendas.

tipo de reconstrucción de historias a base de la observación de dibujos antiguamente se realizaba en las escuelas de retórica; como ejemplo refiérase el inicio de la novela griega *Dafnis y Cloe*, de Longo (Bergua, 1965).

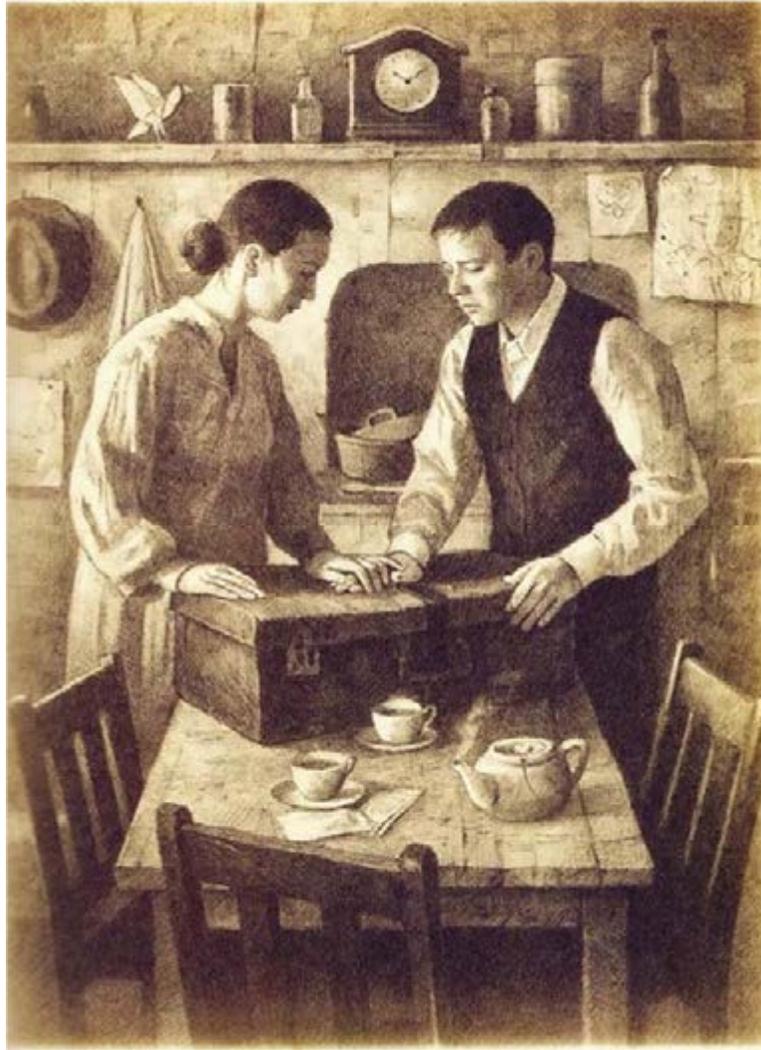


Figura 4. *Emigrantes* página tres. Viñeta en una página
Fuente: Tan 2014, 3

Para el comentario descriptivo anterior se ha referido a la metonimia como recurso retórico y a través de ella se observan los detalles de los dibujos para explicar la expresividad, el significado y las connotaciones en función de lo que viene después, es decir, de la continuación del relato. Recuérdese que no es el objetivo en esta exposición estudiar el estilo del autor en cuanto tal sino por lo que corresponde al relato, la narración, la historia.

Continuar la lectura poniendo atención en la primera visión o la primera lectura de una imagen o un texto es algo pesado y difícil. Sin embargo se tiene que aprender a hacerlo. Se tiene que aprender a entrenar la mirada hasta convertirla en profesional, porque quizá en algunos casos ya no tengamos otra oportunidad. Aprenderemos a mirar como lo hacen los detectives, los psicoanalistas, los críticos de arte, los críticos literarios, quienes llegan a comprender tarde o temprano que en los detalles hay un valor extraordinario. Eso es lo que tenemos que enseñar como profesores de lengua y literatura o, como es aquí, en la enseñanza de la mirada que observa imágenes.

5. Conclusión

Es un hecho que niños y adolescentes tienen y desarrollan en diferentes grados sus disposiciones al aprendizaje. H. Gardner (2006) nos ofrece un magnífico apoyo en el que distingue variados tipos de inteligencia. Creemos que su tesis sobre las inteligencias múltiples refuerzan las alternativas a la lectura de símbolos si adaptamos al aprendiente a la lectura de relatos a través de viñetas secuenciadas. En nuestro caso vislumbramos algunos grados de lo simple a lo complejo desde una perspectiva didáctica. Primero, la más elemental pero quizá también la más rica por su potencialidad, como el cine mudo o las historias que nos cuentan los mimos, las viñetas sin lenguaje. Segundo, relatos de muestra mixta, es decir, historietas con dibujos acompañados de leyendas. Tercero, el género de base audio como en los cuentos de la radio, y aquí aunque es bastante más sofisticada, la labor que realiza el cuentacuentos. Cuarto, cuando a la historia, en los ánime por ejemplo, se le acompaña de dibujos en movimiento, audio (música, sonido, ruidos ambientales) con adición de subtítulos o no. Quinto, juegos interactivos por equipos en que se narran historias prometiendo entretenimiento y llenas o no de humor. La única limitación será el alcance de la creatividad e ingenio de los profesores. Si se observan, registran y estudian los grados mencionados, podremos en un futuro reconocer los niveles de arte y de estética presentes en las posibilidades que nos dirijan a la adquisición de la comprensión y sentido, de la creatividad, y del pensamiento abstracto y crítico.

Es un hecho que un alto número de escuelas están recurriendo al uso del formato historieta para buscar captar la atención de niños y adolescentes y obtener así predisposición al aprendizaje de diversas disciplinas. Este hecho vendrá a enriquecer la enseñanza del

lenguaje y la literatura. En la amplia gama de sub-géneros de historietas (cómic, manga, dibujos animados, anime, novela gráfica, entre tantos) donde se recurre a la imagen como complemento o incluso como sustituto del lenguaje, aparecen las desconcertantes historietas sin leyendas. He llamado la atención sobre una paradoja: el hecho de que para enseñar literatura, narrativa en particular, recurramos a textos sin lenguaje y carentes de toda literariedad. Por ello consideré que debemos caracterizar este género, ubicarlo en una taxonomía y justificarlo en cursos escolares de todo nivel. Para tal fin he expuesto la situación problemática ante la que se encuentran profesores para usar en el aula formal y legalmente la historieta sin leyendas; he recurrido a tres modelos para ubicar narraciones a base de dibujos con el objeto de evidenciar la necesidad de caracterización de la historieta sin leyendas, aquí novela gráfica, y termino con la taxonomía de Aarseth. Al final me he dedicado a analizar e interpretar mediante la técnica de Morelli, un caso particular, *Emigrantes*, deteniéndome en el valor que las viñetas tienen como narrativa, su orden o secuencia y especialmente los detalles en cada dibujo con el objetivo de enseñar o mejor dicho llamar la atención hacia la comprensión y la más bien traducción lectora de imágenes.

Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Aristóteles (1999). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Arnold, M. (2010). *Cultura y anarquía*. Madrid: Cátedra. *Culture and Anarchy. An Essay in Political and Social Criticism*. Oxford, 1869: Project Gutenberg. pp. viii, 7, 15-16, 41, 105, 108-110, 58, 67. Recuperado de *New Learning*.
- Bergua, J. (1965). *La novela griega*. Introducción de Juan B. Bergua (pp. 5-31). Madrid: Clásicos Bergua.
- Bonilla, G. F.S. (2003). Aprendizajes del camino o pequeños maestros. *Revista Educación* 27(2): 239-252. doi:10.15517/revedu.v27i2.24901
- Borozinski, L. (2017). *Speechless by Len Borozinski Read Comic Strips at GoCómics.com* Recuperado 15 mayo 2017 de www.gocomics.com/speechless
- Boves, C., Baamonde, G; Cueto, M., Frechilla, E. y Marful, I. (1995). *Historia de la teoría literaria. La antigüedad grecolatina*. Madrid: Gredos.
- Cleger, O. (2010). *El arte de narrar en la era de las blogoficciones*. Nueva York: Edwin Mellen Press.

- Closs T., y Pratt M. L. (1980). *Linguistics for Students of Literature*. Nueva York: Harcourt.
<https://www.pinterest.com/pin/178244097728425421/> Continuum International Publishing Group.
- Derrida, J. (1981). *Espolones: Los estilos de Nietzsche*. Valencia: Pre-textos.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.
- Eisner, Will (1988). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma más popular de entender el mundo*. México: Norma Editorial.
- Elder, J. (2014) *Reading with Pictures*. Kansas City, Missouri: Andrews McMeel Publishing, LLC.
- Eskelinen, M. (2001). Cybertext Theory: What an English Professor Should Know Before Trying. *Electronic book review*.
<http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/notmetaphor>
- _____ (2012). *Cybertext Poetics. The Critical Landscape of New Media Literary Theory*. Londres: The Continuum International Publishing Group.
- Fokkema, D. W. e ibisch E. (1992) *Teorías literarias del siglo XX* (4a. ed.). Madrid: Cátedra,
- Gardner, H. (2006) *Multiple Intelligencies. New Horizons in Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- _____ (1988). *Narrative Discourse Revisited*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- García, S. (2014). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Ginzburg, C. y Davis A. (1980). “Morelli, Freud y Sherlock Holmes. Clues and Scientific Method”. *History Workshop*, 9. 5-36 <http://www.jstor.org/stable/4288283>
- González G. F. (2015). *El prisma de la literatura y el futuro de la educación*. Conferencia presentada en el “IV Seminario Internacional de Lectura en la Universidad”. Universidad de Tlaxcala.
- Hayles, K. (2010). *Electronic Literature*. Notre Dame: Notre Dame UP.
- Joli, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: Editorial La Marca.
- Jovanovich, B. (2017) *Cómic Strip without Words -arrange & describe the pictures | Spanish 2 ...* (Recuperado 18 abril 2017).
- Juul, J. (2005). *Half Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MS: Imprenta MIT.
- Longo (1965). *Dafnis y Cloé en La novela griega*. Traducción, noticias preliminares y notas de Juan B. Bergua. Madrid: Clásicos griegos.
- Lippman, M. (1991). *Thinking in Education*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001.
- Ginzburg, C., y Davis, A. (1980). “Morelli, Freud y Sherlock Holmes. Clues and Scientific Method”. *History Workshop*, 9:5-36. Oxford University Press.
<http://www.jstor.org/stable/4288283>
- McCloud, S. (2004). *Understanding Cómics: The Invisible Art*. Nueva York: Harper Perennial.

- Molina Giménez, C. (2015). “Literatura e hipertextualidad. Literatura y pintura: ékfrasis creativa” en *Didáctica de la lengua y la literatura* de Pedro Guerrero Ruiz y María Teresa Caro Valverde Pedro Guerrero Ruiz (Coords.). Madrid: Pirámide.
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Pinterest a) (2017). *Cómic Strips without Words*, recuperado junio 18 2017 de <https://www.pinterest.com/pin/178244097728425421/>
- Pinterest a). (2017). *Cómic Strips for Students to Fill in. Great for foreign languages ...* Recuperado 14 mayo 2017. <https://es.pinterest.com/pin/24488391693659568/>
- Platón (2001). *Fedro, Protágoras* en *Diálogos*. México: Editorial Porrúa.
- Portillo-Torres M. C. (2017). Educación por habilidades. Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación* 47(2), 2017.doi: 10.15517/revedu.v41i2.21719
- Ricoeur, P. (1980). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Royal Society of Chemistry (2017). *History of the Periodic Table* (15 julio 2017) www.rsc.org/education/teachers/resources/periodictable/pre16/.../mendeleev.htm
- Sevilla Morales, H. y Méndez Pérez G.. “Towards an Understanding of the Benefits of Short Stories in Oral Communication Courses” / “Hacia un entendimiento de los beneficios de historias cortas en cursos de comunicación oral”. *Actividades investigativas en Educación*. Vol 15, Num. 1. en <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17201>
- Tan, S. (2014). *Emigrantes*. Albolote España: Bárbara Fiore Editora.
- Thal (2017). *The Silent and the Sequential: Wordless Comics*. *CómicbookGRRRL*. Recuperado el 18 abril 2017. www.cómicbookgrrrl.com/.../the-silent-and-the-sequential-wordl
- Tilton, L. (2010). “From Aristotle to Linnaeus: the History of Taxonomy”. *Dave’s Garden*. Recuperado 20 junio 2017 de <http://davesgarden.com/guides/articles/view/2051/#b>
- Tinianov, J. (1924). “Das Literarische Factum” en Striedter, 1969, pp. 393-432, en Fokkema e Ibsch.
- Wood, J. (2008). *How Fiction Works*. Nueva York: Farrar, Straus y Giroux.

Interactividad una etapa más

2.3 *GAMEBOOKS* Y NARRATIVA DE AVENTURAS

Francisco González Gaxiola¹

Introducción

La más noble de las labores del arte así como de la ciencia, lo constituye la búsqueda de sentido para uno mismo, para la sociedad de la que uno forma parte y la del universo en el que vive el ser humano. Cuando la narrativa artístico-literaria deje de brindar respuestas a los problemas humanos, es posible que hayan sido resuelto todas las incógnitas y entonces quizá nos contentemos con encontrar medios que nos permitan gastar el tiempo, entreteniéndonos y divirtiéndonos. Ya no será necesario reformular las preguntas que una y otra vez se ha hecho la humanidad, sobre todo la búsqueda de sentido, en la manera como lo han hecho el arte, la filosofía, la ciencia y la religión.

La naturaleza del juego, una actividad que comparte el humano, al parecer, con algunos animales, tiene el objetivo de buscar placer, entretener, divertir. Es posible que haya funciones que se añadan a éstas. En esta ocasión nos podemos preguntar si la literatura, además de arte es un juego, o si sólo es un producto cultural, que sólo es juego para el artista pero no para el receptor, o viceversa.

La pregunta a la que tratamos de atender en este trabajo apunta hacia el enriquecimiento de la narrativa y en particular de la novela cuando surgió la mixtura de narrativa-juego, cuando se integraron los denominados juegos de rol participante (Roll Playing Games (RPG), o Multiple User Dungeon (MUD)), con los relatos o narraciones. Podríamos preguntar desde la narratología y desde la ludología sobre las consecuencias e implicaciones que esto trajo para la mixtura, y si de esta suma surgió un nuevo género o una nueva concepción de un género literario y epistemológico, pero enriquecido.

¹ Profesor-investigador del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. francisco.gonzalez@unison.mx

Propósito

Desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua y la literatura, se exploran las relaciones del *gamebook* con la literatura². Se sabe que los primeros intentos por canalizar los juegos interactivos los introdujo B. F. Skinner (1968) con una perspectiva didáctico-conductista. Creemos que es importante replantear el uso didáctico de los juegos interactivos y consecuentemente la narrativa interactiva, ahora con las ventajas de las nuevas tecnologías. Para ello se expone primero lo que es la narrativa aunque aludamos por sinécdoque a la novela por ser modelo emblemático de las artes, en sus últimas concreciones como novela actual, la que se está escribiendo y publicando ahora, y enseguida el *gamebook* como género mixto, mitad narrativa y mitad juego interactivo todavía en su presentación impresa. Me detengo en reflexiones sobre la enseñanza de la narrativa a través de los *gamebooks* y termino proyectándolos más allá de la literatura en el proceso de formación del individuo como persona madura.

La novela tradicional desde los tiempos greco-romanos ha sido considerada fuente de placer y entretenimiento; ahora nos preguntamos si los diversos experimentos de novela de principios del siglo XX, la nueva novela (el *nouveau roman*) a mediados de siglo, la novela del posmodernismo cumplen todavía esas características y objetivos o si, en virtud de tales, opuestas a las tradicionales, quedan o quedarán reducidas a grupos de élite, a un objeto de culto reducido a conocedores, lejos del lector medio, lejos del gran público consumidor. Varias características surgidas en el siglo XX para la aún llamada novela, desde la aparición de las vanguardias, han cuestionado la novela paradigmática realista. Tales nuevas características definidoras son la ausencia de un fin (recuérdese a Eco, *La obra abierta*, 1962), avances recurrentes y circulares, laberintos sin salida, fractalidad, multiperspectivismo, entre otros. A la narrativa, no toda claro sino la considerada de vanguardia por la academia, a la novela que se produce en buena parte del siglo XX, ya en los finales del modernismo, podríamos predicarle una tendencia poco entusiasta por ahondar en la personalidad de los personajes, mitigando y hasta rechazando por tanto la causalidad y motivación en el comportamiento de personajes; ligereza en el planteamiento de incógnitas,

² En nuestro cuerpo académico "Lengua escrita y educación" en la Universidad de Sonora, México, nos hemos esmerado por incursionar en acercamientos poco ortodoxos en el estudio de la literatura y su enseñanza. Aparte del caso aquí señalado, estamos haciendo exploraciones incluyentes en la didáctica de la literatura, literatura y cine, literatura y novela gráfica, literatura y videojuegos, etcétera.

centro del planteamiento novelístico tradicional; o la teleología olvidada; el clímax desdeñado, y si lo hay, nada conspicuo; ausencia de lógica y razón; el pesimismo y la ironía convertidos en lúdicos; desvanecimiento de la frontera entre realidad y ficción (Boves, C. 2008).

La anterior caracterización nos obliga a preguntarnos si las características arriba señaladas para la novela continúan proporcionando placer al lector medio, en la manera como de seguro lo continúa haciendo la narrativa tradicional todavía vigente en la novela de masas, novelas de romance, novelas de vaqueros, de detectives, las varias representaciones de la novela de dibujos: cómics, novela gráfica, manga, anime, etcétera. Para estos efectos se deben diferenciar al menos dos tipos de novela: la novela como fenómeno de masas y la novela que la crítica académica reconoce como seria, innovadora, creativa, desquiciadora por sus planteamientos filosóficos y artísticos, entre otros.³

En la actualidad el trayecto es más importante que la meta, al decir de Cavafis (*Ítaca*, 1911) o como lo plantea McLuhan (1964), “el medio es el mensaje”. En el planteamiento tradicional hay varias maneras de representar las historias mediante estructuras, algunas de las cuales exponemos a continuación, aclarando que todas son salidas de las representaciones tradicionales antiguas: la mítica y la dramática, por supuesto, las principales. La mayor parte de la narrativa (relatos breves o extensos, es decir, epopeya, cuento, novela, leyenda, film, teatro) puede ser representada con fines didácticos mediante esquemas simplificadores. Los esquemas corresponden a una historia base y a la presentación artística, es decir, representan no la secuencia en que se van desarrollando los hechos con altos y bajos, descripciones, retrocesos, visualizaciones del futuro (argumento) o a la abstracción que se hace de una novela cuando la hemos leído y que podemos reducir a un resumen de unas cuantas líneas que narran los hechos de manera secuenciada histórica y causalmente con su correspondiente tensión (historia o *fabula*).

³ La novela, de ventas masivas, no ha disminuido su demanda, antes al contrario y considerablemente. En su presentación con gráficos se vende por millones en países no occidentales como Corea, Japón, incluidos varios países de Europa. También en Estados Unidos de América, la novela gráfica se ha convertido en un fenómeno de gran aceptación y demanda. Para su consulta en bibliotecas, de venta en librerías, es un fenómeno que va en aumento. Y todavía no nos hemos referido al medio digital en que la ficción y el hipertexto de lectura ofrecen grandes promesas, facilidades, cantidades ingentes de información, multimedia artística y cautivadora. Raechel B. Callahan. (2009); anime’snewsnetwork, 2013.

Además tenemos que partir de varios supuestos que ordinariamente no tomamos en cuenta aunque casi siempre los localizamos en los cuentos, relatos breves y largos, el cine, el teatro. Tales supuestos los heredamos de las poéticas miméticas, comenzando con la *Poética* de Aristóteles. Una historia posee primero que nada un argumento o una intriga, en los que sucede algo, sin ellos no hay ese algo con plus que lo transforma en interesante para contar o leer. Posee unidad, es una historia con principio y fin, es UNA historia y no muchas por el riesgo de diluirse, y aun así, cuando hubiera más de una, el escritor deber manejarlas de tal manera que se engarcen en una, la cual postulará un tema o una tesis nucleares. Del protagonista decimos que posee coherencia, aunque cambie y se desarrolle psicológica, emocional y físicamente; el protagonista y el resto de personajes son producto de sus acciones, por eso solemos referirnos a ellos como si fueran personas que, aunque cambien, posean identidad; esto se justifica en el supuesto de la causa y el efecto y que por lo tanto, repito, los personajes no son producto del azar ni del capricho de un escritor sino de sus acciones. Enfatizo estos principios porque a partir de las vanguardias de principios de siglo y de manera más fuerte en el posmodernismo, todos estos supuestos van a expirar y serán abandonados.

A continuación me detengo en la descripción de las principales estructuras. A los relatos literarios se les reconoce por su estructura. En los argumentos tradicionales de cuentos, novelas, películas, de no tener un orden de tensión creciente hasta llegar a un clímax, como pueden serlo una crónica, una semblanza biográfica, una memoria, pertenecerán al género narrativo pero no serán literarios. Entonces, lo primero que se exige para que un relato pase como narrativa literaria es la estructura, ese tipo de columna vertebral que proporciona coherencia a las composiciones. Veremos algunos tipos de estructura.

1. *Esquema básico de una historia lineal*, O. Cleger 2013; Reeve 2010.

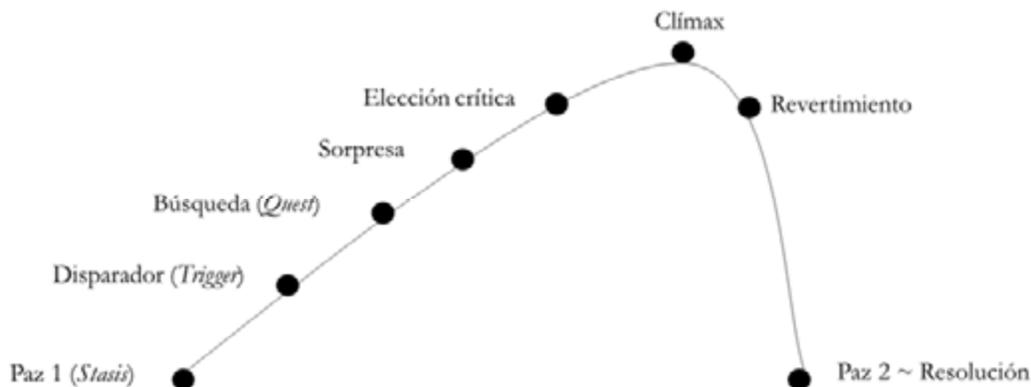
La primera estructura la constituye un diagrama de nódulos que representan hechos unidos por una línea. El esquema es narrativo pero no literario. En este primer caso el esquema representa una secuencia de hechos a como lo podría ejemplificar una crónica, pero aunque nos podemos imaginar el transcurso del tiempo, sumando una dirección al vector, ésta no implica necesariamente ni causalidad ni tensión en el desarrollo, características esenciales de una historia literaria. Para que lo fuera, tendríamos que combar la recta, indicando con la curva una tensión que al ascender llega al momento en que alcanza un clímax, en el punto

crítico, lo que la obliga a descender y anunciar el desenlace. Este esquema que corresponde al patrón mítico es igualmente válido para el patrón dramático de Aristóteles, también para el que se desprende de los cuentos rusos estudiados por Propp, o para el de modelo de cinco estadios de T. Todorov, o varios otros, modelos estructurales, ingeniosos, con forma de circunferencia, de triángulo o de arco de ocho puntos (N. Watts).

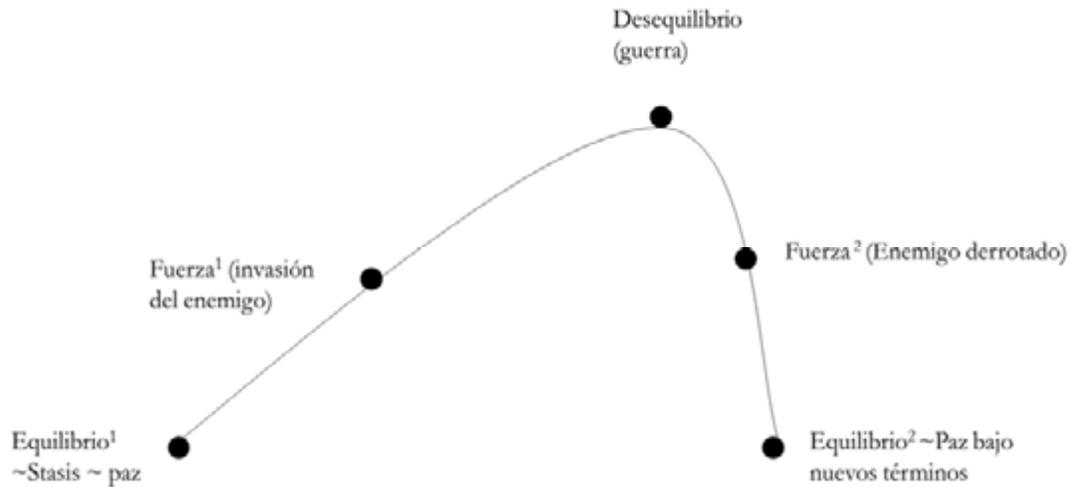


2. *Estructura del arco de ocho puntos*. N. Watts, 2003. El primer argumento, el mítico, representado en estructura de arco, corresponde a la estructura ideada como arco de ocho puntos por N. Watts. Es equivalente al arco de cinco puntos de Todorov, en la estructura de tres.

3.



4. *Estructura de la historia literaria según Todorov*, 1975. Las representaciones visuales aquí presentadas son tan generales y abstractas que pueden explicar la fábula tanto en un pequeño episodio dentro de una narrativa extensa como una novela completa u otro género donde se cuente algo mediante el predominio de la diégesis (contar como en el cuento o la novela) o de la mimesis (mostrar como en el teatro).



Fuente: Elaboración de Syd Field, 2012

5. *Estructura del Drama*. (Imagen ideada por Syd Field, 2012), sobre la estructura del drama de W. Freitag, (1863). Esta estructura, propia para explicar la tragedia y en general para el drama, puede igualmente ilustrar el desarrollo de un argumento en la novela dramática.

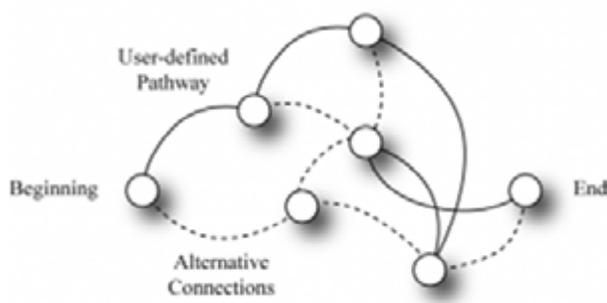


El presente apartado podría enriquecerse con otros esquemas de estructuras complejizantes en grado creciente. Pero adolecen de una debilidad, carecen de la capacidad para explicar la rica complejidad del argumento, más bien corresponden a la fábula o historia.

Por tocar sólo tangencialmente refiero el artículo de O. Cleger (2012) en el que se ofrecen otras posibles estructuras de información relevante pero secundaria para nuestro caso.

Me detengo en el análisis de la siguiente estructura por tocar una característica extraordinaria en el desarrollo de la narrativa; esa característica es la interactividad. El enlistado anterior de estructuras recopila en síntesis los esfuerzos por representar gráficamente patrones de historias. Sin duda puede ampliarse, sin embargo el objetivo que se persigue aquí es el de llegar al momento la narrativa literaria extensa o novela se desarrolle y complejice tanto que tenga que recurrir a innovaciones, una de ellas favorecida por las nuevas tecnologías pero no limitadas a ellas es la hipertextualidad y acompañada a ella la interactividad, el momento en que el lector interviene como factor para el avance del desarrollo de la historia. Para tal fin, se representa el esquema siguiente de C. Reeve (2010).

6. Esquema de historia *interactiva con final predeterminado*. C. Reeve 2010.



La narrativa ergódica

Por lo que se ha podido observar en la narrativa nueva, la narrativa electrónica, los planteamientos novedosos, incluida la narrativa impresa pero innovadora de mediados del siglo XX, (Borges, Cortázar, Joyce, etcétera) la novela, como género narrativo posmodernista, incluye planteamientos cuyas teorías explicativas resultan hasta cierto punto incapaces de explicar recursos varios como la interactividad del *gamebook* y las muchas innovaciones introducidas por los medios tecnológicos. Es difícil tratar de enfocar un trabajo exploratorio sólo a la novela y dejar de señalar las innovaciones de todo el género discursivo de la narrativa de ficción.

Los avances tecnológicos y la apropiación de ellos por las artes del entretenimiento y la comunicación literaria han hecho que los términos tradicionales y conservadores y sus teorías respectivas aplicadas a la narrativa, el teatro, la televisión y el cine, ya no puedan continuar aplicándose a clasificaciones y conceptualizaciones emergentes. Teóricos recientes (Aarseth 1997; Juul 2005; Bogost 2007, 2010; M. Eskelinen 2012), cuestionan muchos conceptos básicos de la narrativa: tiempo, modo, voz; o los modifican por agotados: narratología, transtextualidad; o amplían e incluyen algunos otros para volverlos verdaderamente funcionales: conceptos como ludología, discursos narrativo y ergódico, juegos y prácticas, etcétera. En verdad que las teorías literarias actuales dejan muchas fisuras sin explicar con claridad. Esos varios aspectos de los cibertextos en lo que se refiere a los procedimientos de lo narratológico y lo ludológico combinados, aparecen como productos mitad literatura narrativa y mitad juegos, la literatura interactiva.

La narrativa, de ficción o no, interactiva o no, tiene los siguientes tipos: a) la narrativa tradicional, mono-cursal, con participación casi nula por parte del lector, o más bien pasiva, en lo referente al avance de la trama; b) la narrativa poli-cursal, no-lineal, la narrativa que da tumbos, con rompimientos de tiempo, con saltos mediante vínculos, digresiones con intervenciones metanarrativas, manipulaciones del lector y otras. Este segundo tipo de narrativa, inicialmente propuesta o profetizada por Borges en algunos de sus relatos (“El jardín de senderos que se bifurcan”, o “Examen de la obra de Herbert Quain”, ambos en *Ficciones*, 1944) es un tipo de narrativa que tiene que ver con la participación obligada del lector a través de elecciones en el desarrollo de la trama. Este tipo de narrativa que requiere de nuevas perspectivas teóricas aplicadas a la narrativa interactiva o narrativa ergódica (Aarseth, 1997), es la narrativa de los videojuegos, o la de novelas electrónicas en la red, o las narrativas de los *gamebooks*.

El aspecto artístico y lúdico de las historias narrativas o ergódicas (entendidas aquí como sinónimas) corresponde a los diseñadores gráficos, ingenieros que se encargan de diseñar los aspectos técnicos, las reglas, la configuración del espacio y su entorno, el ofrecimiento de acertijos, el grado de dificultad que tiene el lector en realizarlos, los algoritmos o fórmulas metanarrativas. Todos ellos requieren además de una retórica, un atractivo en la presentación, en la dificultad de los obstáculos que deben presentarse de tal modo que sean un incentivo a la continuación y no demasiado confusos o difíciles, dado que

el lector se aburriría y abandonaría su participación. El aspecto interactivo es lo que hizo al *gamebook* un juego narrativo atractivo y que, ahora convertido en videojuego, continúa teniendo tal peculiaridad incluso en las novelas de computadora.

Unos cuantos datos caracterizan el género de los *gamebooks*: narrativa interactiva de ficción⁴; narraciones en segunda persona que presentan un protagonista niño o adolescente. El protagonista-lector tiene que tomar decisiones para hacer avanzar el desarrollo de una aventura, lo cual implica avanzar hasta llegar a feliz término (victoria) o de lo contrario, no lograr el cometido, perder, morir, una derrota. G. Frasca al hablar de los videojuegos (1999), distingue entre juegos con resultado positivo o negativo (*ludus*) de otros que son solo de entretenimiento (*paideia*). Aquí, sin embargo, en el caso de los *gamebooks*, dado que son juegos de aventuras, tal diferencia no aplica puesto que las aventuras suponen un riesgo y por lo tanto un resultado, como si fuera apuesta. A partir de la primera elección el lector, inicia la aventura que se bifurca de vez en cuando, se abre en rama o se entrelaza con otras (Österberg 2008). Para efectos de estructuración del avance, la lógica de los posibles narrativos de Bremond, da cuenta clara suficiente de las opciones que debe realizar el lector para continuar, aunque se postergue (indefinidamente) el resultado bueno o no de dicha elección.

La interactividad, aspecto fundamental en una conversación, está también presente en géneros narrativos impresos –es el caso del *gamebook*– y se mantendrá esta característica definidora después en géneros de aventura similares al caso presente, pero presentados en videojuegos⁵. La interactividad que hemos tratado de utilizar como caracterizador para los *gamebooks*, puede referirse a otras formas narrativas o no. Las segundas (que recuerdan al caso *paideia*, como lo presenta Frasca para casos de entretenimiento pero sin narración) se asemejan a los géneros serios, presentaciones de variado carácter, principalmente didáctico-pedagógico. De esta manera la interactividad entronca con una interesante evolución de

⁴ Los *gamebooks* tuvieron un extraordinario éxito comercial entre 1970 y 1980, principalmente con dos series *Fighting Fantasy*, y *Lone Wolf*. Österberg 2008.

⁵ El origen de los *gamebooks* con una narrativa de ficción se la ha asociado a las novelas de detectives del escritor inglés Ellery Queen, en particular una serie de ocho novelas, de las cuales *The Roman Hat Mystery*. (1929) es la primera. Hay algo de verdad en esto pero se trata de una participación muy reducida en la que el lector sólo tenía que razonar en la solución del misterio a partir de la información común tanto para el detective como para el lector. Sin embargo, su participación se limitaba a coincidir con el razonamiento y conclusión del detective: un solo final fijo de antemano. Y. Lissorges, 1992; Y. Chang 1998.

estrategias de aprendizaje; es el caso del encuentro de un aprendiz con una máquina enseñante, mucho antes que surgieran las computadoras en su función tutorial, función ésta que fue aprovechada por el conductismo como teoría del aprendizaje en las escuelas. (L. Benjamin, 1988, G. P. Landow (1992, 2006); I. Bogost 2005). En resumen, lo característico de los textos narrativos interactivos es la participación de un usuario que, mediante una serie de instrucciones, conduce el avance y resultados de sus acciones. Ellas lo guiarán por muchos senderos alternativos y, o a un final fijo o a múltiples finales. El medio o soporte no es definitivo para su acotación dado que la interactividad puede presentarse tanto en soporte impreso como en un medio digital o electrónico.

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua y la literatura debemos en la actualidad sopesar las posibilidades de impacto en los estudiantes consumidores no necesariamente de narrativa clásica (aunque son una buena opción) sino de la de entretenimiento interactivo, dinámico, y creativo que busca explorar mundos, llevar a cabo proezas y resolver problemas, en síntesis acción y combate. Esta perspectiva nos obliga a enfrentar dos concepciones de literatura, la literatura tradicional o canónica, escolar, obligatoria y, para los intereses de los estudiantes, pasada de moda y aburrida. Y por otro lado, una literatura que, desde la perspectiva de la academia, no alcanza las cualidades para enmarcarla dentro de las obras literarias serias. Aquí nos enfrentamos a muchos géneros: las historietas o cómics, los manga, la novela gráfica, los *gamebooks*, los videojuegos, entre tantos.

Desde este momento nos preguntamos si en esta confrontación se puede llegar a mediar o a encontrar una negociación y permitir con ello la posibilidad de estudiarla no sólo como un producto cultural, sino además como géneros literarios nuevos o ampliados, que conllevan y obligan a poéticas más elásticas y abarcadoras que expliquen esos fenómenos. Y consideradas estas bases, desde la didáctica de la lengua y la literatura nos preguntamos cómo ha sido impactada la literatura canónica y tradicional por las nuevas realidades. Nos preguntamos en el salón de clases de literatura, si la narrativa gráfica o de dibujos, los videojuegos, y los *gamebooks*, por ejemplo, han sido un incentivo hacia la lectura de narrativa impresa, un estancamiento o un paso hacia atrás en la adquisición de competencias del pensamiento abstracto y crítico, o si se trata de competencias que van en otra dirección y que no requieren necesariamente de estas estrategias y competencias.

El objetivo del curso de didáctica de la lengua y la literatura es entre otros aprender a valorar la literatura como una fuente de placer, pero también como una herramienta para la comunicación (Villanueva Briz 2003), la búsqueda de un orden, un patrón, una estructura, los cuales efectivamente son obtenibles ostensiblemente. Por eso, porque, como supuestos, la narrativa nos traduce la realidad, y nos proporciona una interpretación y un sentido de la existencia, por eso debemos insistir en un ofrecimiento de este género a los jóvenes. Sin embargo, quizá la problemática dura no reside tanto allí sino en la adquisición del gusto o preferencia por apreciar la lectura. Los *gamebooks*, aunque pasados de moda en su versión impresa, pero refuncionalizados en versiones digitales y, evolucionados como videojuegos, es probable que podamos convertirlos en ayudantes y no tanto en enemigos de la adquisición de habilidades de la comprensión lectora.

Si desde la didáctica de la lengua y la literatura reflexionamos un momento en las expectativas que se tienen de la literatura, a la manera como lo presenta C. L. Sánchez (2003), esperanzas bellas por nobles y loables, quizá exageradas, incluso ilusorias e idealizadas, la literatura tendería a proporcionar al estudiante una madurez que lo capacitaría para distanciarlo de la propaganda comercial, a no dejarse engañar fácilmente ni por la moda ni por la demagogia de los políticos ni por la ideología subrepticia de casi todo discurso, ni de tantas tentaciones de nuestra sociedad capitalista actual. Deberíamos, pues, poner en perspectiva si el caso de los *gamebooks*, el hecho de obligar al lector a sopesar las constantes y sistemáticas reflexiones para avanzar en la trama incide de alguna manera en el desarrollo de la duda, del escepticismo, de la prudencia, del pensamiento crítico en la formación de la identidad como persona. Si lográramos lo anterior estaríamos formando estudiantes competentes responsables, maduros. Quizá.

La proyección de las novelas *Escoge tu propia aventura*

Una síntesis de los *gamebooks* en particular los pertenecientes a la serie *Escoge tu propia aventura*, la podemos presentar en las palabras de Bethany Benson (2014),

“todos los lectores comienzan en la página uno (sic; más bien sección uno). No mucho después de comenzar su aventura, el lector llega a un apartado en el que tiene que tomar una decisión crucial para que la historia continúe. Como en cualquier decisión, los resultados son variados, lo interesante

reside aquí en que el resultado de la historia se encuentra en las manos del lector, el lector participante, no el autor”. (2014, 1)

Hasta aquí su exposición de los *gamebooks*. Proyectadas estas palabras a la situación en la que se encuentran los alumnos cuando entran a un instituto, a una carrera o a un curso, se les puede enfatizar que los resultados que vendrán en el futuro personal corresponden a ellos mismos, pues, para decirlo en términos literarios, ellos son los lectores interactivos de su propia vida.

Escoge tu propia aventura es el título de una serie de libros de ficción que han resultado muy útiles e interesantes como propuesta de la búsqueda que realiza el protagonista, i.e. uno mismo como lector-usuario. Además de diversión, entretenimiento, placer, el jugador se enfrenta como en la vida real con el desarrollo del juego realizando elecciones que determinarán el progreso ulterior de la historia lo mismo que el resultado final de la misma.

Un aspecto interesante de los *gamebooks* es que se puede leer el libro varias veces, de modo tal que en cada lectura se exploran nuevas situaciones, nuevas experiencias, una gama de aprendizajes hasta llegar el momento de obtener la satisfacción de ganar, i.e., de obtener una victoria. Como en todo juego (tipo *ludus*, en los que ganas o pierdes), cuando el aprendiz ha adquirido las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias y suficientes para enfrentar las opciones de un mundo posible, puede extrapolarse la situación del juego a la vida en sociedad, a la vida real, podemos decir que su formación se ha fortalecido. De ahora en adelante el estudiante podrá continuar equivocándose aunque sus decisiones sean sopesadas y reflexionadas, pero sabrá que la dedicación, la constancia y la aplicación del conocimiento y competencias tienen que llevarlo a vencer, i.e. a ganar⁶. En consecuencia, efectivamente, la mecánica, la dinámica, la estrategia de los lectores-jugadores pueden llevarse y proyectarse en los juegos de la vida real.

La dinámica propia de tales juegos ha sido utilizada por varios investigadores, profesores y diversos profesionistas para advertir y hacer tomar conciencia de los riesgos que se toman en cada decisión de la vida real. Como casos se pueden citar los siguientes, en la

⁶ Anders (2008), en el análisis que hace de la historia de los videojuegos distingue entre Valor de juego y valor de entretenimiento. El valor de juego consiste en tu habilidad para jugar el juego hasta vencer el reto y dominarlo, ganando. El valor de entretenimiento consiste en la libertad de jugar (es decir, leer) cuantas veces quieras el texto.

elección de una carrera universitaria (B. Benson 2014); en la enseñanza de un curso de universidad, en el que el profesor decide compartir con los alumnos la responsabilidad y compromiso en la elección de materiales, permitiéndoles optar entre programas, entre lecturas, entre actividades y objetivos (F. Burke 2013), etcétera. En psicología, una profesora muestra a través del estudio de cuatro situaciones presentadas en sendos relatos, la reflexión que surge de las consecuencias desprendidas de las decisiones respecto a relaciones de amistad por las que optaron los personajes (Vicary 2007). Otro caso interesante es la manera como un médico advierte a sus pacientes de las opciones que tienen en los diversos tratamientos y las consecuencias desprendidas en cada uno de las posibilidades (Varban O. 2015). Y esto se puede hacer igualmente en administración (Vernon J, 2003), en política, en publicidad (I. Bogost 2010) y varios escenarios reales. Ello explica el éxito que continúan teniendo las historias de ficción en las que se narran historias de vida y en las que se tiene que tomar una decisión después de sopesar posibles consecuencias para cada una de las situaciones.

En las ficciones del tipo referido lleva al lector a reflexionar sobre el encuentro no casual entre 1) las narraciones de final cerrado que daban la oportunidad o la obligación a que el lector razonara junto con un personaje dentro del desarrollo de la ficción o participara en resolver la incógnita de la historia con su final, situación correspondiente al final de la novela policiaca (Ellery Queen 1930; I. Lissorges 1992; Y. Chung, Ying 1998), o en los libros de autoaprendizaje programado (N. A. Crowder, 1960, 1969; B. F. Skinner, 1968; la serie de *Tutor Texts*, 1958-1972). Este tipo de situaciones con finales cerrados se enriqueció con el advenimiento de los *Roll Playing Games* (RPG) casos en que el jugador, y aquí participante real, optaba por elecciones a través de intervenciones dictadas por el azar con un lanzamiento de dados.

Como casos interesantes de la participación del lector en los terminaciones de un texto cerrado se pueden señalar finales de novela que llegaron en un tiempo a desquiciar el terreno firme de los finales dictados por el autor. En los finales de novela empezó a participar un público que hasta el siglo XIX había pasado desapercibido como participante en la constitución de las partes de una narración. El poder del editor por razones comprensibles de mercado, o segundo (que implica lo anterior) las razones del lector por una determinada preferencia, se instalaron para obligar tanto a autores como a editores a cambiar el destino de

los protagonistas si no era del agrado de la recepción. Casos muy conocidos son el tratamiento de la relación amorosa en *Grandes esperanzas* de Dickens, o la resurrección del detective Sherlock Holmes, despenado por un enviado de su archi-enemigo, el doctor Moriarti (C. Doyle 2011, [1862]). La evolución de la toma de conciencia de un lector advertido de su poder, empezó entonces a tratar de manipular las historias, los finales, los comienzos, los desarrollos interiores, a través de una variedad de instancias: los ejercicios escolares, por ejemplo, o las narraciones del tipo *Escoge tu propia aventura*, o en los tiempos actuales, buscando en las ficciones infinitas que ahora le ofrecen géneros en la red como los *fanfiction*, por ejemplo. Todo ello colisionó con la energía reprimida, ansiosa por participar a la manera como se hacía en otros juegos, por ejemplo, en los que un jugador para hacer avanzar el desarrollo de un argumento en un juego participa activamente enviando una moneda al aire o lanzando los dados, o moviendo las piezas sobre un tablero.

Los *gamebooks* en su variante *Escoge tu propia aventura*, y los videojuegos, tienen una gran aportación potencial utilizable en la didáctica de la lengua y la literatura, proyectada como se enuncia en el título del apartado, su proyección en la vida real: a) la toma de conciencia de un alumno al saberse centro de un escenario, b) enfrentarse a situaciones difíciles, y c) sopesar la incertidumbre frente a opciones que tiene que escoger; todo ello puede hacer madurar al alumno para que el juego aparte de ser tal disfrutando su lectura, pueda llevarlo a la vida llena de riesgos pero real. Tal es así que los *gamebooks* tienen mucho parecido con la vida real pues la vida es como jugar un juego, aunque con implicaciones y consecuencias graves. En muchas ocasiones, las implicaciones y consecuencias en la vida real son equivalentes a las hipotéticas situaciones en las tramas literarias y en los juegos, en el aprendizaje a base de juego y error y en la experimentación y en la exploración. (F. Castagna 2004; G. Miranda 2013; B. Benson y M. Powell 2013; L. Miller 2013).

Conclusiones

Para cerrar la exposición, me gustaría enfatizar las siguientes observaciones:

Es un hecho indiscutible que lo conocido como narrativa (la novela como género paradigmático y centro tradicional de las artes), con el advenimiento de las nuevas tecnologías ha cambiado cualitativamente y se ha enriquecido al mezclarse con juegos y con

prácticas novedosas de actividades cotidianas, entre ellas la enseñanza-aprendizaje, la propaganda política y la publicidad.

Las teorías literarias tradicionales al parecer han desdeñado ciertos textos y entretenimientos por considerarlos, lo más probable, pasatiempos frívolos y banales de niños y de adolescentes y sin calidad de arte o literatura seria. Dichas teorías han sido hasta ahora inconscientes e ignorantes de una nueva realidad para las que existe la obligación de dar una explicación.

La didáctica de la lengua y la literatura mediante los géneros mixtos, como los *gamebooks*, conjuntando lo lúdico y lo narrativo, se ha beneficiado con la interactividad y con los nuevos modos de comprender la lectura.

El lector que aparte de leer puede realizar operaciones de intromisión en el avance o retroceso de una ficción; el lector que adquiere un rol y una función personalizada en un argumento; el lector participante que toca botones para hacer continuar un argumento en gran cantidad de periplos, cruzándose, repitiéndose, bifurcándose, abriendo posibilidades no imaginadas; el lector que busca en la aventura explorar y resolver problemas, a manera de entretenimiento, diversión y placer, todas esas posibilidades son algunas de las aportaciones que tienen que ser aceptadas, explicadas, reguladas, estructuradas, en un texto de carácter amplio que no había sido considerado dentro de las posibles transtextualidades de la teoría literaria seria. Y todavía más la estrategia que puede utilizar un profesor en la didáctica de la lengua y la literatura al hacer semejante la ficción a la vida real cuando se tienen necesariamente que elegir responsablemente dentro de varias posibilidades que vienen con implicaciones, primero lúdicas en las que uno puede salir derrotado, incluso morir, y no pasar nada, pero, segundo, otras equivalentes a las de la vida real en donde se aprende por experiencia, con dolor, con gusto, pero con seriedad.

Desde una perspectiva más modesta en el presente ensayo he querido detenerme a considerar los *gamebooks*, como una variante o tipo de RPG, que al igual que los videojuegos serios (simuladores de vuelo, simuladores de intervenciones quirúrgicas, por ejemplo) y otros no serios, pueden ser utilizados para la enseñanza-aprendizaje de la narrativa literaria con la posibilidad de que al mismo tiempo que el alumno aprende se divierte activamente.

Referencias bibliográficas

- Anime'newsnetwork The Internet's most trusted anime news source.* (2013). Accesado 18 marzo 2016.
<http://www.animenewsnetwork.com/stylesheets/img/logo.name.no-dot.png>
- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, MD: Johns Hopkins UP.
- Benjamin, L.T. (1988). "A History of Teaching Machines". Texas A& University. *American Psychologist*. Septiembre 1988. Vol. 43, NO. 9. 703-712
- Benson, B. y Powell M. (2014). "Arts and Sciences: Choose Your Own Adventure". *Juniata Voices*. 01/2014. Vol. 14, p1-5
- Bogost, I. (2010) *Persuasive Games. The Expressive power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boves Naves, M. (2008). *Crítica del conocimiento literario*. Madrid: Arco/Libros.
- Burque, F. (2013). *Oxford Journals. Arts & Humanities. OAH Magazine of History*. "Choose Your Own Adventure". 07/2013. Vol. 27, vol. 3, pp. 25-29.
- Callahan, R. B. (2009). "Perceptions and Use of Graphic Novels in the Classroom". Tesis no publicada, presentada en el Colegio de Educación de la Universidad de Ohio.
- Castagna, F. (2004). *Hecate*, 30.1 (Mayo 2004): p. 100.
http://www.emsah.uq.edu.au/awsr/new_site/hecate_archive/hecate.html
- Cavafis, K. Itaca - Kavafis www.pixelteca.com/rapsodas/kavafis/itaca.htm
- Cleger, O. (2012). "Pantallas saturadas, cuerpos opacos", (pp. 53-72). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. A. Mendoza (Coord). Barcelona: Octaedro.
- Crowder N. A. (1962). *The Arithmetic of Computers* [1958] 3a. ed. (Británica).
____ (1960, 69) "Automatic Tutoring by Intrinsic Programming" en A. A. Lumsdaine y Robert Glaser, eds., *Teaching Machines and Programmed Learning*. Washington, D.C.: National Education Assn.
- Daniels, A. (1988). A History of Teaching Machines - Aubrey Daniels International aubreydaniels.com/...com.../History%20of%20teaching%20machines.pdf, 1988.
- Demians Gamebook Web Page*. www.gamebooks.org/list_series.php. Accesado 4 agosto 2015.
- Doyle, C. (2011) "The Final Problem" en *The Adventures of Sherlock Holmes*. Project Gutenberg.
- Eco, U. (1990). *La obra abierta*. Barcelona: Ariel, 1990 [1962].
- Eskelinen, R. (2012). *Cybertext Poetics. The Critical Landscape of New Media Literary Theory*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Field, S. (2012). *El manual del guionista*. Madrid: Cátedra.
- Frasca, G. (1999). "Ludology meets Narratology: Similitude and differences between (video) games and narrative". www.ludology.com. Parnasso#3, Helsinki, [1999]. Accesado 5 agosto, 2015.
- Freytag, G. (1863). *Die Technik des Dramas*. [1863] Recuperado 20/01/2016.
- Garrido, M. (2013). "Videojuegos de estrategia: algunos principios para la enseñanza". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15.1 (2013): 62+. Academic One File.
- Greimas, A. (1976). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos [1966].
- Jackson, S. e I. Livingstone (1985). *The Warlock of Firetop Mountain*. Middlesex, Inglaterra: Penguin Books.

- Jameson, F. (1988). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca NY: Cornell Paperbacks, [1981].
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lissorges, Y. (1992) “La novella detectivesca española actual. Un posibilismo realista”. AIH, Actas XI: n. pp. 173-182. http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11_4_022.pdf Accesado 6 mayo 2016.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Nueva York: MIT Press, Cambridge, Massachusetts, [1964].
- Miller, L. (2014). *Minnesota Review*, 2014, no. 82.
- Österberg, A. (2008). “The Rise and Fall of the Gamebook”.
outspaced.fightingfantasy.net/.../Anders_-_The_Rise_and_Fall_of_the_G
- Packard, E. (1983) *La cueva del tiempo*. Barcelona: Timun Mas [1979].
- Queen, E. (2015). *The Roman Hat Mystery*. E. book Open Road Integrated Media. [1929]
- Propp, V. (2006). *La morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Reeve, C. (2010). “Exploring Interactive Narrative-Dynamic / Play with Learning
Playwithlearning.com/2010/11/.../exploring-interactive-narrative-dynamic
playwithlearning.com/2010/11/.../exploring-interactive-narrative-dynamic
- Sánchez, C. L. (2003). “Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto” (pp. 291-317). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Antonio Mendoza Fillola (coord.). Madrid: Prentice Hall. 2003.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus, 1998.
- Skinner, B.F. (1968) *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sladek J. (1969). *Alien Territory Alien Territory-Demian's Gamebook*. WebPage
www.gamebooks.org/show_item.php?id=1709 1969
- Varban, O., J. B. Dimick. (2015). “Weighing the Risks and Benefits of Bariatric Surgery Choose Your Own Adventure”. *JAMA Surg.* 2015; 150(4): 362.doi:10.1001/jamasurg.2014.3585.
- Vernon, Jamie L. (2015) “A choose-your-own-adventure world”. *American Scientist* 103.3 (2015), 1-5.
- Yang, C. (1988). “The Detective Genre in the Narrative of Eduardo Mendoza”. Tesis doctoral, Universidad de Ohio.
- Watts, N. (2003). *Writing a Novel*. Londres: Hodder & Stoughton Ltd.
- Vicary, A. M; F. R. Chris (2007). “Choose Your Own Adventure: Attachment Dynamics in a Simulated Relationship”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 09/2007, Volume 33, Issue 9.

3. EL CINE NARRATIVO

El cine en modalidades

3.1 LA IMAGEN NARRATIVA HIPERMODAL E HIPERTEXTUAL DEL CINE

María de los Ángeles Galindo Ruíz de Chávez¹

Introducción

El mundo actual se distingue –entre otras cosas– por la presencia de dispositivos tecnológicos e internet que permiten no sólo el acceso a la información y a la comunicación; sino que, además permiten la creación, cooperación y difusión de contenido informativo y multimedia, que a su vez puede ser compartido con otros usuarios. La sociedad 2.0, es la sociedad interactiva, la de la inteligencia colectiva y la de la convergencia (Jenkins 2006, 14). Es la sociedad en la se ha transformado nuestra forma de relacionarnos y comunicarnos, de acceder, consumir y producir información; donde se han presentado transformaciones sociales, políticas y económicas; incluso, se ha redimensionando la identidad de los ciudadanos que interactúan entre lo analógico y lo digital, todo gracias a la tecnología 2.0. Lo anterior ha dado lugar al surgimiento de la cultura digital caracterizada por la apropiación e integración de la tecnología 2.0 en todos los ámbitos de la vida cotidiana de manera configurativa y prefigurativa, de manera particular nos referiremos en este trabajo a la influencia de la tecnología 2.0 en el ámbito educativo, particularmente el universitario.

Gracias a estas tecnologías 2.0 o de la interactividad, los alumnos se encuentran constantemente pasando –sobre todo en las redes sociales– de la imagen estática (a través de memes, anuncios y fotografías) a la imagen en movimiento (a través de Facebook live –o videos en tiempo real– trillers de películas, publicidad y propaganda políticas, cortometrajes y películas completas); de un medio a otro. De este modo se da la intermediación de la narrativa y como dice Gil “en este tipo de procesos la intermedialidad opera de forma externa a la obra, no en cuanto hibridación o remediación de lenguajes en su seno, sino en cuanto

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en Literacidad académica y digital. angeles.galindo@unison.mx

trasvases adaptativos o expansiones del repertorio entre las diferentes artes, medios o narrativas” (2015, 61). Esta intermedialidad puede entenderse según Gil desde:

El caso binario más simple de la adaptación cross-media de una obra –es decir, principalmente de una historia o argumento– de un medio a otro, hasta la más compleja planificación de una obra –ahora con frecuencia constituida en una marca o franquicia narrativa– en un conglomerado multiplataforma que supone la aparición de derivados (tie-in) de una matriz principal en forma de cualquiera de los canales disponibles en el mercado de las industrias culturales –fundamentalmente, hasta la fecha, el de las narrativas literaria, cinematográfica, televisiva, gráfica (el cómic) y lúdica (el videojuego), entre otras muchas– (2015, 61).

Según este autor, la literatura y en particular la novela, han sido partícipes de este intersistema narrativo. Esto es, el hecho de que una novela o cuento sea adaptada a otro medio o forma de arte se encuentra entre la visión más clásica de transformación de la narrativa. Actualmente, más hacia las formas alternas o de la periferia se puede encontrar con mayor frecuencia la novelización de películas, series de televisión, cómics, videojuegos. Así, tanto la adaptación como la novelización, son entendidas como fenómenos culturales en la que la sociedad interactiva participa a través de la serialización, reescritura o transficción tales como el *remake*, la secuela o precuela, el *spin-off* o el *crossover*, sin olvidar la producida desde el *fandom amateur*, todas las cuales articulan en su conjunto el universo o multiverso de las denominadas Hipermediaciones (Scolari 2008 y 2013, citado por Gil 2015) o de la cultura de la convergencia, como ya lo hemos mencionado (Jenkins 2008).

El fenómeno de la cultura de la convergencia hace que volteemos nuestra mirada a quienes –en nuestro caso, los alumnos universitarios– son los receptores-lectores involucrados en este proceso comunicativo-interactivo. Porque el uso de los medios interactivos de comunicación transforman e intervienen en la construcción del individuo dentro de la sociedad 2.0 y es entonces que surge la preocupación por evitar que el sujeto receptor dentro de la dinámica comunicativa con los medios se doblegue ante las presiones ideológicas del emisor.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es –a partir del cine como elemento de comunicación y de narración de la periferia– analizar cómo los estudiantes del octavo semestre de licenciatura ponen en práctica la criticidad a la hora de ver una película y comprender cómo realizan la lectura crítica en la realización de hipertextos multimodales.

Para poder desarrollar estos objetivos el presente trabajo tiene un anclaje teórico en torno a algunos temas como son la literacidad crítica, la imagen narrativa del cine y la multimodalidad hipertextual.

Imagen narrativa del cine

Peña Timón (2003, 75), define a la imagen narrativa como las narraciones icónicas secuenciales y secuenciadas para contar historias y su gran capacidad para transmitir mensajes pues, según el autor, siempre se le ha considerado más apta que la palabra y la letra para el objetivo antes mencionado.

A lo largo de la historia el ser humano ha buscado la manera de comprender el mundo que lo rodea y la realidad en la que vive. Es decir, ha buscado sentido a su existencia y para ello se ha valido de historias que narran básicamente cómo son las cosas y los hombres del mundo y cómo estos han llegado a ser lo que son. Para lograr lo anterior el ser humano se ha valido de varias manifestaciones expresivas como es la oral, la artística (pintura o escultura), la visual (cómic, la fotografía...), la audiovisual (cine, televisión, video), la sonora (radio), la de síntesis, la escrita (etcétera). En este sentido, el hecho de contar historias está íntimamente relacionado con el medio utilizado para contarlas.

De las manifestaciones mencionadas en el párrafo anterior nos interesa el cine como un medio que narra historias y que representa realidades. El cine constituye uno de los elementos más valiosos para contemplar y estudiar a una sociedad. Hay una constante interacción entre el cine y la sociedad de modo que las tendencias, los gustos, las inquietudes, las ambiciones de esta, se reflejan en la producción cinematográfica, pues lo particular y lo general acaban estando presentes en la filmografía de una sociedad o época. Basta considerar los argumentos y los temas de las películas que se han producido en un período de tiempo determinado para encontrar como una reproducción de la sociedad que lo ha vivido. Y es que el cine se esfuerza por conseguir que la sociedad se identifique con sus filmes, se apropie de ellos, los haga suyos y para ello hace que los grandes problemas como los pequeños, los que

afectan a masas o a individuos se encarnen en la pantalla con lo que se produce una relación en una doble dirección: el cine acepta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que la sociedad se reconozca en los filmes y los haga suyos (Pereira 2005, 210).

La narración de la imagen en movimiento, el cine, lleva al espectador a percibir como real un mundo imaginario relatado por el creador o creadores de un film. Así, los procesos narrativos presentes en el cine se han ido transformando de acuerdo a las transformaciones mismas de la sociedad. Así, podemos encontrar que en el cine clásico, la narración se caracterizaba porque los protagonistas alcanzaban las metas que se proponían como por ejemplo en las relaciones amorosas, el dinero o el éxito. Al finalizar la segunda guerra mundial, surge el cine moderno que rompe con la fantasía y el escapismo, que busca representar realidades más objetivas como las sombras de la guerra, la enajenación moderna, la ausencia de comunicación y el quiebre del Estado. Gutiérrez (2014, 6) señala que con el cine moderno surge el cine de Autor como ideología y representa a un ser humano más objetivo y más realista. Un sujeto que no siempre alcanza sus metas en el trabajo, en la profesión o en el amor.

La ideología más importante del cine moderno es precisamente la ratificación del director como autor único del film, pues es él quien expresa creativamente su visión del mundo. Un autor, menciona Gutiérrez, es “aquel director que logra a través de un sello estilístico único en la forma que utiliza el lenguaje fílmico, expresar su visión del mundo, su ideología y sus obsesiones” (2014, 7). Con esta redefinición, los directores de cine se transforman en artistas.

De acuerdo con Bordwell (1996), el cine moderno demanda una narración centrada en el Arte y el ensayo. Esta narrativa presenta una realidad humana imperfecta, lo que provoca una confrontación con el espectador. Es una narrativa donde el protagonista tiene un papel de insatisfacción y de ambigüedad que provoca una serie de conflictos humanos. Son conflictos psicológicos, de crisis en la niñez, de los problemas de las relaciones de pareja, del cuestionamiento del matrimonio como institución, la homosexualidad, el rompimiento del sujeto con el discurso socio-político, y los ambiguos debates ideológicos y éticos como los que se encuentran entre el bien y el mal, la libertad y la religión; o el capitalismo y

comunismo (Gutiérrez 2014, 9). Es en este sentido, y en concordancia con el concepto de criticidad que es importante la intervención didáctica para ver con “ojos críticos”, lo que el autor (director), quiere decir y cuál es su postura ideológica a comunicar a través de la imagen y del sonido, a través del cine.

A mediados de los años setenta surge el cine posmoderno. La narrativa del cine de los últimos cuarenta años se caracteriza por ser una combinación entre lo clásico, el Arte y el ensayo; y, la anti narración. En la anti narración no existe un hilo conductor de la historia, sólo existen personajes secundarios, el espacio y la ambientación están fuera de contexto, y por último, no existe un final imaginable. El cine posmoderno es hipertextual y presenta una mezcla de géneros ya que al mismo tiempo puede haber drama, comedia, acción y parodia en un mismo film.

El cine posmoderno muestra una visión descreída de la realidad, ya que no trata de mostrar la realidad “como es”, sino que la relativiza en verdades parciales según los puntos de vista. Las historias del cine posmoderno, muestran la vida y la realidad como una parodia y esa ironía frente al mundo no pretende hacer crítica social, simplemente pretende desmitificar lo que se creía por cierto en la modernidad. Además ya no hay discursos ideológicos polarizantes que funcionen como verdades absolutas. El cine posmoderno, ya no ve en la ciencia una oportunidad de tener certeza del universo sino, al contrario, se ve al avance de la ciencia como problema y una amenaza para la vida humana.

En la narrativa posmoderna del cine, el sujeto ya no un ser insatisfecho sino hastiado de objetos, fortuna, amor y sexo. En el cine posmoderno sólo hay anti-héroes. El autor de este cine se centra más en lo estético que en el mensaje y busca una reacción chocante con su espectador. Para lograr lo anterior se vale de escenas explícitas y excesivas de tal forma que pueda lograr escandalizar a los espectadores de la época moderna llenos de prejuicios. Los temas son amorales, de realidades múltiples y en que la ciencia y la tecnología en lugar de traer progreso provocan retroceso y un destino fatal.

Literacidad crítica

La literacidad crítica es “como un par de anteojos que nos permite ver más allá de lo familiar y cómodo; se trata de una comprensión de que las prácticas lingüísticas y los textos tienen una carga de creencias ideológicas de manera consciente o no” (Jones 2006, 65, cit. por

Norris, Lucas y Prudhoe 2012, 59). La literacidad crítica ve la construcción de significado del texto como un proceso de interpretación social, con una mirada particularmente crítica desde los distintos elementos involucrados, tales como el contexto histórico, social o político.

Los fundamentos de la literacidad crítica son: promover la idea de rechazar, como ejercicio intelectual y por hábito, las imposiciones de las clases dominantes; desarrollar la conciencia crítica, reflexionar la propia identidad y transformar la sociedad; sustentar que el habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales; y, resaltar que la escritura es un objeto social y una práctica cultural.

De acuerdo a Comber y Simpson (2001) todas las formas de comunicación son actos sociales y políticos que pueden ser utilizados para influir en las personas y provocar cambios sociales. Según Freire (1970), los lectores son agentes activos dentro de un proceso de lectura. La literacidad crítica anima a los lectores a cuestionar, explorar, o desafiar las relaciones de poder que existen entre los lectores y los autores. La literacidad crítica examina las cuestiones de poder y promueve la reflexión, el cambio transformador y la acción.

Por otra parte Cassany (2011) menciona que el concepto que permite referirse mejor a la elaboración de la ideología es lo crítico o la criticidad. Para este autor, leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser competente en el análisis de la ideología en los escritos, considerando que el término ideología tiene un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle.

Para Teun A. van Dijk, la ideología es el “conjunto de creencias socialmente compartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales de los grupos y las relaciones sociales entre los grupos en estructuras sociales complejas” (1998, 175).

Para Cassany (2011), la ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto, no solamente desde lo político, también desde la mirada ética y social como el hecho de ser feminista, machista, racista, ecológico, tecnológico, etcétera. Para este autor, ser crítico significa comprender el contexto sociocultural en el que se encuentra el texto, examinar y participar en la práctica discursiva, y analizar las consecuencias de un discurso en la comunidad.

Para concluir podemos decir que las tecnologías de la información y de la comunicación, internet y el ambiente web 2.0 han venido a revolucionar la forma en la que accedemos a la información y por lo tanto a la lectura de la misma. Una lectura multimodal que requiere de nuevas literacidades o multiliteracidades, con un acercamiento situado, cultural y social. Lograr un acercamiento a la perspectiva crítica de lo que leemos, vemos y escuchamos, a través de los *mass media* o los *new media*, requiere de una comprensión del contexto social y cultural de donde emana la información y hacia donde se recibe, de descubrir las tendencias ideológicas más allá de lo político y de la necesidad de una didáctica de la lectura y la escritura crítica.

La educación en los medios concibe al individuo que cuestiona la representación de los medios, que configura su propia cultura, valores y significados mediante estrategias cognitivas del pensamiento crítico (Martínez de Toda 2002, cit. por Alvarado 2012, 104). En concordancia con lo expuesto por Cassany (2012), Martínez de Toda menciona que para el sujeto crítico “los medios esconden ideologías y las tratan de imponer. El sujeto debe pasar de ser un sujeto ingenuo ante los medios y sus mitos, a ser crítico con ellos” (2002, 330, cit. por Alvarado, 2012).

Valderrama, ha señalado las posturas relacionadas con las lecturas críticas de los medios en el caso Latinoamericano. Para este autor, los parámetros básicos de la lectura crítica de los medios son: 1) Desentrañar el contenido ideológico de los mensajes; 2) Formar hábitos mentales activos; 3) Capacitar receptores para descubrir los elementos que forman la estructura de los mensajes; 4) Enseñar a descifrar ideologías, guiado por orientaciones semióticas, como referente teórico metodológico (2000, citado por Alvarado 2012).

Consideramos que la enseñanza de la lectura forma parte de la enseñanza del pensamiento crítico. En la actualidad la lectura del hipertexto se convierte en un reto positivo, sostienen Mendoza (2008), Cassany (2006), Castro (2013), Sánchez (2013) y otros. En consecuencia, el estudiante debe adquirir nuevas estrategias, sumadas a la lectura lineal, si ya las ha adquirido; debe desarrollar competencias consistentes en la construcción de un itinerario de lectura personal; modular el grado y velocidad de avance; y las capacidades cognitivas de relación y asociación de conocimientos.

Metodología

La investigación tiene un diseño cualitativo ya que busca comprender e interpretar la realidad. Específicamente se ha utilizado la investigación etnográfica, dado que busca describir “el modo de vida” de algún grupo identificable de personas. La investigación etnográfica es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructura sociales y significados de la cultura a la que pertenecen (Taff 1988, 59). El enfoque etnográfico intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él, en este caso alumnos universitarios.

Objetivo general

Analizar el uso que los estudiantes universitarios hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la literacidad crítica.

Objetivos particulares

Diseñar un instrumento que permita medir la competencia medial, hipertextual e hipermodal de los estudiantes universitarios desde el enfoque de la criticidad.

Evaluar la formación receptora crítica que los jóvenes universitarios tienen de las narrativas alternas multimodales e hipertextuales a través del cine.

Sujeto

La muestra para llevar al cabo la observación de trabajos de lectura crítica de los medios a través del cine consistió originalmente en 40 estudiantes del octavo semestre de las licenciaturas de Contabilidad y Administración de la Universidad de Sonora durante el semestre 2013-1. Los estudiantes fueron divididos en 11 equipos de trabajo, mismos que fueron observados a través de una presentación en *Power Point* donde se analiza una película. Cada equipo se presentó una vez por semana durante 11 sesiones, mismas que fueron grabadas y después analizadas. La muestra se caracteriza por ser casos-tipo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y claridad de la información, no la cantidad ni la estandarización. A continuación se describe la distribución de los alumnos observados.

Instrumento

La elaboración del instrumento tiene las visiones de Paul y Elder (2003a y 2005); Cassany (2006); Marciales (2003), García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999). Las aportaciones de estos investigadores nos dieron la pauta para crear un instrumento a manera de rúbrica que nos permitiera evaluar el nivel de competencia de los estudiantes universitarios.

El proceso de elaboración del instrumento pasó por varias etapas de análisis y de puesta en práctica en el aula. En una primera etapa para la lectura crítica del mundo audiovisual fue seguir el modelo de Paul y Elder (2003a y 2005). En esta fase, la experiencia de la aplicación de las categorías de Paul y Elder a obras de ficción dio la impresión de estar desubicada ya que parecía estar más orientada a los géneros expositivo y argumentativo y no propiamente a la ficción. Sin embargo, con ese primer espacio de análisis se tuvo como propósito alertar a los alumnos hacia la naturaleza y variedad de los géneros discursivos, por una parte; y por otra, en cuanto a que no existen propiamente géneros como compartimentos estancos, inocuos, imparciales o naturales, y que todo tipo de texto puede ser explicitado, analizado, interpretado y evaluado. En esta fase se llegó a la conclusión de que la aplicación de las categorías sin la suficiente precaución y toma de conciencia, corre el riesgo de realizar un ejercicio de pensamiento crítico, aséptico, sin considerar el peso ideológico en la construcción y recepción de los mensajes (ver Azuara 2013, Sánchez 2013). La experiencia de esta fase está documentada en Galindo y González (2014).

En la segunda etapa, el instrumento incluyó, aparte de la visión de Paul y Elder, las aportaciones de Marciales (2003), García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999). Con estos autores se involucró y profundizó en el tema de las inferencias y de la ideología. En esta parte del diseño el instrumento se establecieron una serie de preguntas sistematizadas para el visionado de películas que incluyen: propósito de la película, conocer al director y el contexto del film; las referencias a la realidad, el posicionamiento ideológico o representación cultural presente en el film, el problema tratado, los datos, hechos y experiencias utilizadas por el director; conceptos clave para entender el film, las conclusiones a las que llega el director, los supuestos de los que parte, las consecuencias de aceptar o rechazar la postura del director, las relaciones con otros textos, films, noticias, cuentos,

etcétera. En esta etapa se construye la rúbrica en donde se establecen los criterios para cada uno de los ítems a evaluar y una escala likert de 4 niveles. La escala tenía una descripción muy básica y no mostraba ninguna complejidad. La rúbrica se puso en práctica y se observó que faltaba estructura en la escala.

En la tercera etapa, el instrumento va a transformarse en la escala de likert y en algunos puntos de los criterios. Para el desarrollo de la escala de likert se utilizó la taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento de 1956 y se preparó para que éste fuera evaluado por expertos. Los expertos van a evaluar la pertinencia de los ítems y de los criterios. El instrumento fue evaluado y de acuerdo a los resultados obtenidos, de las sugerencias de los evaluadores, y de mi propia reflexión, los ítems y la gradación de la escala likert fue corregida.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo con el visionado de 11 películas, que dada la naturaleza disciplinar de los estudiantes, tuvieron como eje temático las finanzas, la contabilidad, temas administrativos y de negocios. Las películas visionadas fueron: *The Shawshank Redemption* (Sueños de libertad o Cadena perpetua), *Wall Street 1*, *The Corporation*. (La corporación), *Thirteen days* (Trece días), *Enron*, *Wall Street 2* (El dinero nunca duerme), *Moneyball: Rompiendo las reglas*, *Match point* (La provocación), *The Trap: What Happened to Our Dream of Freedom?* (La trampa: qué pasó con nuestros sueños de libertad), *Up in the air* (Amor sin escalas), e, *Inside Job* (Dinero sucio).

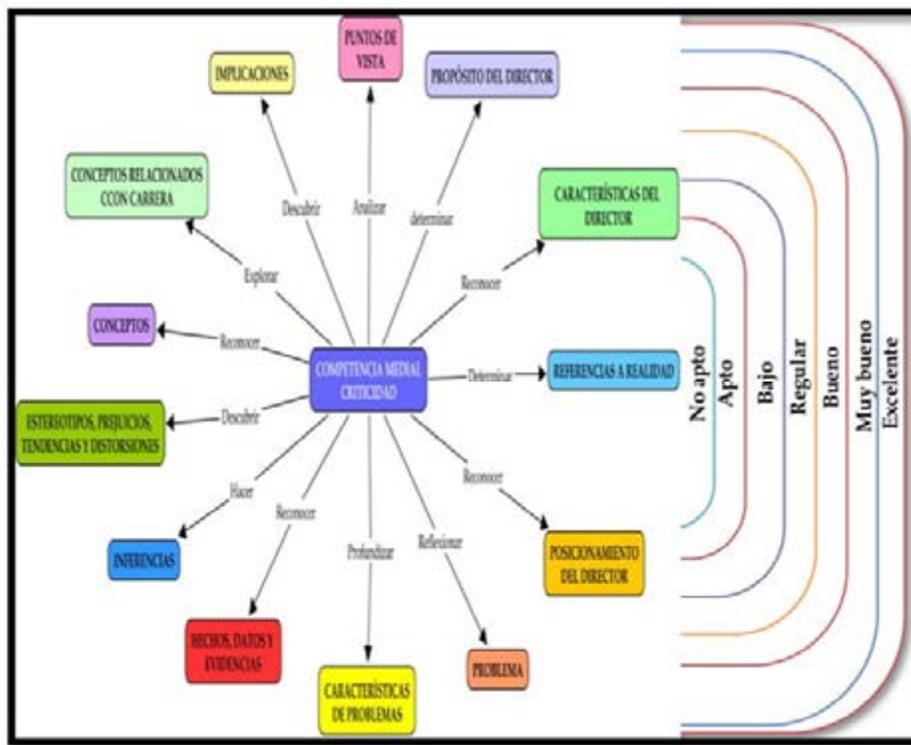
Resultados y discusión

La aplicación del instrumento para obtener el nivel de criticidad en los medios de los estudiantes, ha establecido el nivel de competencia en el siguiente rango: *no apto*, *apto*, *bajo*, *regular*, *bueno*, *muy bueno* y *excelente*. Niveles que fueron aplicados a una rúbrica elaborada *ad hoc* con base en las aportaciones de (Cassany 2006; Paul y Elder 2003). Los rangos de competencia medial analizados con el instrumento arrojaron resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

En el caso del análisis cualitativo, los resultados se estructuran en las dimensiones del plano de contenido y en la definición del sistema de codificación. Las dimensiones del plano de contenido definen cada uno de los componentes de la competencia medial crítica e hipertextual. En este sentido el análisis de contenido arroja trece dimensiones en torno a la

puesta en práctica del hipertexto y la criticidad a partir del visionado de películas: *el propósito del director del film, características del director, referencias a la realidad, posicionamiento del director, problema, características de los problemas, hechos, datos y evidencias; inferencias, estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones; conceptos clave, conceptos vinculados a su carrera, implicaciones y puntos de vista.* Ver Diagrama 1.

Diagrama 1. Categorías sobre la criticidad y los medios y los niveles de competencia.



Definición de las dimensiones del plano de contenido

- a. Propósito del director. Consideramos importante analizar el nivel de competencia crítica de los estudiantes a la hora determinar el propósito del autor.
- b. Características del director. En la segunda dimensión se analiza lo que los jóvenes conocen acerca del autor (director de la película), ya que hacer una lectura de quien realiza el film los ayuda a comprender mejor el propósito y creencias del mismo.
- c. Referencias a la realidad. En la dimensión referencias a la realidad se busca analizar cómo los estudiantes detectan, establecen conexiones y reflexionan no sólo sobre el

elemento ficcional presentado en el film sino el vínculo con el contexto directo con el tema de la película y con su propio contexto.

- d. Posicionamiento del director. Con esta dimensión buscamos comprender cómo el estudiante profundiza en la lectura de lo que el autor quiere decir. Dado que el lenguaje denota el marco teórico, la corriente, escuela o grupo de opinión, la carga cultural, política o ideológica del autor, es decir su posición. De acuerdo a Teun A. van Dijk, la ideología es el *conjunto de creencias socialmente compartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales de los grupos y las relaciones sociales entre los grupos en estructuras sociales complejas* (1998, 175).
- e. Problema. El problema, la quinta dimensión, busca observar cómo los estudiantes identifican y reflexionan sobre los problemas, preguntas o situaciones planteadas en el film.
- f. Características del problema. En esta dimensión buscamos observar cómo los jóvenes no sólo identifican los problemas, sino una vez identificados pueden profundizar y reflexionar en la complejidad de los mismos.
- g. Hechos, datos y evidencias. Para Paul y Elder, los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación. En este sentido buscamos observar cómo los jóvenes determinan esta información.
- h. Inferencias. En esta dimensión buscamos observar cómo los estudiantes recuperan y complementan información para la creación de conocimiento a partir del visionado del film. Para Escudero, cualquier texto o un discurso supone una guía incompleta hacia el significado, en la que el lector de una forma activa deberá elaborar significado de acuerdo al mundo real o ficticio al que se refiere. Esta actividad cognitiva es lo que le conoce como inferencia. A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito. Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector (Escudero 2010, 4).

- i. Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones. Esta novena dimensión analiza la forma en que los estudiantes descubren los estereotipos, prejuicios y distorsiones presentados en el film con el fin de completar la postura del director. Las suposiciones o creencias generalmente funcionan al nivel inconsciente o subconsciente del pensamiento y por tanto usualmente no han sido críticamente examinadas por el pensador. Frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias, distorsiones, e ideología (Paul y Elder 2005, 25; Cassani 2006, 47 y 83).

Un estereotipo es una imagen trillada a cerca de un grupo de gente que comparte ciertas características, cualidades o habilidades. Los estereotipos están constituidos por ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural, y que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, orientación sexual, procedencia geográfica, entre otros.

El estereotipo pertenece al ámbito de la creencia, y son el componente cognitivo de una actitud particular. Éstas se pueden plasmar si el estereotipo es negativo, en prejuicios o comportamientos discriminatorios. Normalmente un estereotipo negativo está conformado por una serie de estigmas (atributos sociales negativos) que desacreditan al individuo que adscribimos a dicho grupo y que justifican dichas actitudes (Malgesini y Giménez 2000, 150).

Los prejuicios son actitudes y opiniones, por lo regular negativas, respecto de los miembros del grupo. Son evaluaciones de alguien únicamente en su raza, sexo, religión o que forman parte de un grupo. Mientras los prejuicios son una actitud, los estereotipos son convicciones, la creencia de que los miembros de un grupo tienen la misma característica. Los estereotipos tienen que ver con la cognición; los prejuicios tienen una carga emotiva (Worchel, Cooper, Goethals y Olson 2002, 194).

- j. Conceptos. Esta dimensión busca observar cómo los estudiantes reconocen que el pensamiento del director expresa conceptos e ideas clave para comprender el film.
- k. Conceptos vinculados a la carrera. Esta dimensión busca observar cómo los estudiantes reconocen que el pensamiento del director expresa conceptos e ideas

clave para comprender el film, pero además si es el caso, cuáles conceptos pueden ser vinculados a su área de conocimiento.

- l. Implicaciones. La dimensión implicaciones, tiene como objetivo examinar cómo los estudiantes identifican lo oculto en el texto (film). Es decir, lo que para Cassany (2006) está escondido, implícito y entre líneas, y que penetra directamente en nuestra mente.
- m. Puntos de vista. Los diferentes puntos de vista pueden ser de acuerdo al tiempo (siglos XVIII o XXI), cultural (occidental, japonesa, africana, etcétera), religión (budista, judía, cristiana), género (masculino, femenino, homosexual, heterosexual), una profesión (administrador, profesor, abogado), disciplina (biología, psicología, antropología), económica, sociológica, etcétera. En este sentido, el objetivo de esta dimensión es observar la forma en que los estudiantes identifican y reflexionan sobre los puntos de vista presentados en el film.

Definición del sistema de codificación

La definición del sistema de codificación va estableciendo en cada una de las dimensiones los niveles de competencia que van, como ya se mencionó anteriormente, de lo no apto hasta lo excelente. El patrón que sigue el sistema de codificación se establece como sigue:

| NIVEL DE COMPETENCIA | HABILIDADES DEL PENSAMIENTO | VERBOS |
|----------------------|-----------------------------|--|
| No apto | | No identifican |
| Apto | Conocimiento | Identifican |
| Bajo | Comprensión | Explican, reconocen |
| Regular | Aplicación | Deducen, extrapolan, representan y categorizan |
| Bueno | Análisis | Emiten opinión sin la comprensión del objeto |
| Muy bueno | Sintetizar | Emiten opinión con la comprensión del objeto |
| Excelente | Evalúa | Fundamentan con argumentos sus juicios |

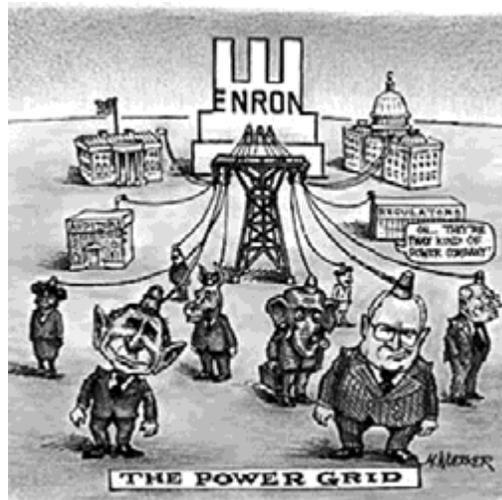
A continuación se ilustran algunos ejemplos por cada una de las dimensiones y niveles de competencia observados:

a. Propósito del director

➤ Apto: Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film. Ejemplo:
“(…) *Es mostrar las esperanzas que puede tener una persona para lograr sus metas y sus sueños (…)*”. (Equipo 1, *The Shawshank Redemption*)

➤ Regular: Los estudiantes deducen el propósito implícito del director del film y lo representan con imágenes. Ejemplo:

“(…) *el propósito es mostrar los abusos del poder cometidos por la directiva y el vacío moral y ético de la empresa Enron (…)*”. (Equipo 5, *Enron*)



b. Característica del director

➤ Apto: Los estudiantes identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social). Ejemplos:

“(…) *el director es Alán Curtis, otros films que tiene es el “Siglo del individualismo” del 2002 y “El poder de las pesadillas” (…)*”. (Equipo 9, *The Trap: What Happened to Our Dream of Freedom?*)

“(...) el director de este documental² es Charles Ferguson y en el 2011 ganó un Oscar al mejor documental, de hecho fue presentada en el 2010 en el Festival de Cannes”.

(Equipo 11, Inside Job)

- Bueno: Los estudiantes emiten opinión sobre el director del film sin comprensión de sus características. Ejemplo:

“Los directores realizan documentales basados en la crítica de hechos sociales y políticos, Joel tiene un libro que se llama La infancia ciega. Que tan grande objetivo de negocio en niños. Que fue publicado en agosto de 2011 y tiene otros libros de derecho constitucional canadiense ...este señor se basa mucho en los derechos... en la libertad individual de los derechos y los deberes. Los directores buscan mostrar que el público que vea este documental tenga un panorama más crítico y amplio sobre lo que las corporaciones hacen para...para pos...para obtener sus objetivos económicos y para pues...crear una conciencia en las personas para que actúen en contra de las corporaciones, de lo que las corporaciones hacen que dañan a la sociedad y al medio ambiente. Es como un llamado para tomar conciencia, para que todos se pongan a pensar, principalmente las corporaciones para tomen conciencia y tomen una responsabilidad social”. (Equipo 3, The corporation)

c. Referencias a la realidad

- Regular. Los estudiantes extrapolan las referencias a la realidad con alguna situación de su contexto y la representan con imágenes.

“(...) el documental es como un collage de una serie de sucesos que han pasado a lo largo de la historia, no... en cuanto a corporaciones. Por ejemplo, tomaron en cuenta lo que pasó con Monsanto, esta es una empresa que en el año de 1994 sacó un producto que se llamó Prosilac, entonces este producto hacía que... alimentabas a las vacas y las vacas producían más leche...entonces, ellos lo sacaron al mercado, no, pero no tomaron en cuenta las consecuencias en las vacas, entonces con el tiempo las vacas con el tiempo empezaron a desarrollar una enfermedad en sus ubres y esta enfermedad es transmisible a la hora de ordeñar y eso, y la empresa esa no tomó en cuentas eso pues, y de hecho la

² Los alumnos exponen como hipertexto el trailer del documental “Inside Job”, en <http://www.youtube.com/watch?v=93ewgPVBpK4>

federación que se encarga de regular este tipo de cosas no les hizo nada...otro caso que también (..)". (Equipo 3, *The corporation*)



d. Posicionamiento del director

- No apto: Los estudiantes no identifican el posicionamiento del director. Ejemplo:

"(...) aquí lo que hizo Bud fue seguir las indicaciones de Gekko, investigó gente y así es como empezó a hacer dinero". (Equipo 2, *Wall Street 1*)

- Regular: Los estudiantes representan con imágenes el posicionamiento del autor. Ejemplo:

"(...) el director de la película se identifica en lo que realmente pasó desde la perspectiva de la Casa Blanca... la película en el corazón de la Casa Blanca, durante el año 1962, en la película se encuentra el presidente John Kennedy con su comité que son un grupo de consejeros del Estado, un militar de las fuerzas armadas, y también estaba ahí que era parte de la ONU que representaba a Estados Unidos en la ONU y ese era el comité con su hermano Robert Kennedy". (Equipo 4, *Thirteen days*)



e. El problema

- Apto: Los estudiantes identifican el problema planteado de manera explícita por el director. Ejemplos:

“(...) Pues el problema en sí era la injusticia, y la pregunta que se originó es ¿cómo el sentimiento de injusticia puede influir en el personaje principal de la película y cómo éste bloqueaba sus sueños de libertad?”. (Equipo 1, *The Shawshank Redemption*)

“Es dar a conocer cómo se manejan las finanzas en Wall Street”. (Equipo 2, *Wall Street 1*)

- Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en los problemas planteados por el director. Ejemplo:

“La pregunta clave es ¿qué hay detrás de las corporaciones y cómo afecta a las personas? Para saber cómo son en realidad las corporaciones y cómo influyen sobre las personas y sobre el medio ambiente”. (Equipo 3, *The corporation*)

f. Características del problema

- No apto: Los estudiantes no identifican la complejidad del problema planteado en el film. Ejemplo: “¿Cómo se manejan las finanzas en Wall Street?”. (Equipo 2, *Wall Street 1*)
- Regular: Los estudiantes reflexionan sobre las razones de los problemas planteados y los representan con imágenes. Ejemplos:

“Este documental se divide en tres partes, la primera parte hace un análisis de la personalidad de las corporaciones ...en esa parte los directores analizan de cómo se fue iniciando una corporación como una persona jurídica, no...y como esto fue pasando el tiempo y fue adquiriendo más poder a partir de la revolución industrial...también en esta parte se hace una analogía a la corporación como si fuera como cualquiera de nosotros, entonces se le hace un análisis psiquiátrico para ver qué tipo de trastorno tiene (...)

La segunda parte toma en cuenta la influencia que tienen las corporaciones con su entorno, por ejemplo, aquí los directores toman los medios de publicidad que, que... ellos utilizan. Por ejemplo, las corporaciones hacen investigaciones de mercado en los niños... para saber... para formarles desde esa temprana edad una mente consumista, no.

También en esta parte hablan los diferentes especialistas de cómo las diferentes corporaciones crean marcas, por ejemplo Disney no es solamente Disney, también tienen otras marcas (...)

La tercera parte habla de la indiferencia de las corporaciones al activismo, a la democracia ...por ejemplo, tomaron ahí los directores un caso de Colombia donde privatizaron el agua, osea es algo que todos tenemos derecho, no, el agua. Y en ese país, la privatizaron, es decir, que la compraron instituciones, corporaciones, y la empezaron a vender, y lo que paso ahí es que la gente se empezó a revelar, mmm pues fue algo que duró mucho tiempo, hubo heridos, muertes, pero se logró lo que querían, no, liberar... las corporaciones...osea, que no tuvieran nada que ver las corporaciones en el agua".
(Equipo 3, *The corporation*)



g. Hechos, datos y evidencias

- No apto: Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film. *No se observó.*
- Apto: Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film. Ejemplos:
“(...) es que la película en sí fue creada gracias a la novela de un amigo de él, Stephen King”. (Equipo 1, *The Shawshank Redemption*)

“(...) el director, una de sus experiencias por las que se animó o por lo que decidió hacer esta película, es porque su papá duró, él fue corredor de bolsa, 50 años, 50 años duró ahí en la bolsa, y el creció con eso, entonces de ahí le nació hacer...sabía cómo se manejaba todo eso y cómo era todo el ambiente ese...y su papá siempre le decía no había una buena película sobre ese tema, que por qué siempre los empresarios tenían que ser los malos de la película (...).” (Equipo 2, Wall Street 1)

“(...) pues se basa en los hechos precisamente de la guerra fría, del conflicto de los países muy poderosos, Rusia y Estados Unidos por un enfrentamiento ideológico, también de la crisis de los misiles en Cuba, y también del miedo que se generaba de que podría generarse una Tercera Guerra Mundial, bien (...).” (Equipo 4, Thirteen days)

- Bajo: Los estudiantes explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film y lo presentan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Ejemplo:

“(...) pues como ya vimos, parte de lo que fue la guerra fría, de ahí se toman distintas teorías que fueron utilizadas, como lo es la teoría de los juegos, el dilema del prisionero, la teoría de la elección pública donde decía que, que el bien común no existía, que era como una utopía, no, que era muy difícil que los políticos encontraran lo que era conveniente para todas las persona. Mmmmm, el experimento psiquiátrico que les explicó mi compañera y termina con la llegada al poder de la señora Thatcher”. (Equipo 9, The Trap: What Happened to Our Dream of Freedom?)

- Regular: Los estudiantes analizan y representan con imágenes los hechos, datos y evidencias que el director utiliza en el film. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film. *No se observó*

h. Inferencias

- Apto: Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film. Ejemplos:

“(...) la película, ahh, ahora que nos enteramos que el papá trabajó en la bolsa y que pasó 50 años ahí, en la película, hay un personaje, no es importante, nomás está ahí...que desde que él llega a su trabajo, le dice: “hola te ves más joven”, y el personaje le dice, ey, “un día llegué aquí muy joven y me senté y tengo ya aquí 50 años sentado y

mírame, osea, he estado en la misma oficina, en el mismo lugar. Yo deduzco que ahí está su papá, sabes cómo, ahí está su papá (...)". (Equipo 2, *Wall Street 1*)

- Regular: Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen escenarios. Ejemplo:

“Como mis compañeras mencionaban, las corporaciones son como psiquiátricas, en este film, pues, los autores tratan de hacer un diagnóstico psiquiátrico. Aquí traigo algunos ejemplos que se los voy a explicar, dice que “hay una cruel indiferencia por los sentimientos de los demás” en el film, mencionaba que en la época antigua (...) Otro ejemplo es “la incapacidad de mantener relaciones duraderas”, en el film mencionaba que por ejemplo, enriquecen a un país y lo hacen que eleven los salarios, pero ya cuando ven que está al tope de los salarios....Otro es el “temerario desprecio por la seguridad de los demás” que viene siendo la petroquímica. En la película se mencionaba que muchas empresas manejan químicos, donde las personas no saben qué es lo que va a pasar (...) La otra es “la falsedad que tienen de engañar de hacer sentir a los demás para conseguir un beneficio” es como mencionaba mi compañera Flor de la vacuna de la hormona, mmm me comentaban ellas que en Japón se hace lo mismo con los pollos de Kentucky (...)”. (Equipo 3, *The corporation.*)



i. Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones

- Bajo: Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan en con un cuadro sinóptico o mapa conceptual. Ejemplo:

“Algo que me llamó la atención es la marcada diferencia en las clases sociales y al respecto encontré un artículo sobre las clases sociales que se dan en el Reino Unido. Es una investigación realizada por la escuela Económica de London...dice que actualmente existen 7 clases sociales en el Reino Unido. A continuación les presento el esquema que representa esas clases. Donde élite³ es la clase más alta en donde dice que (...)”. (Equipo 8, Match point)

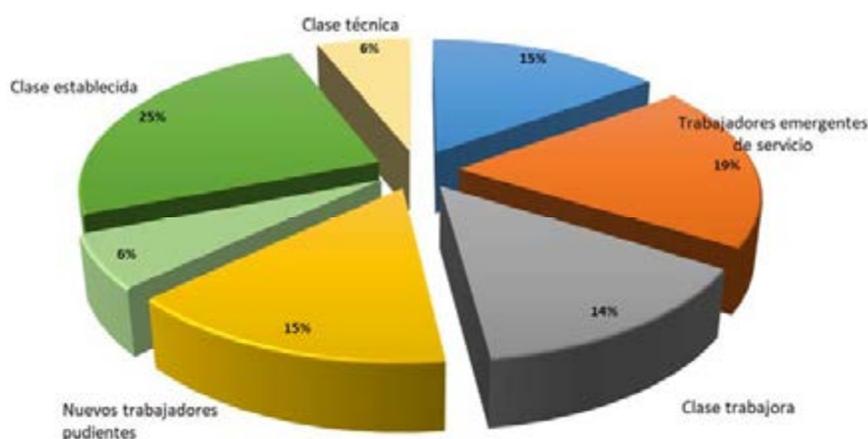
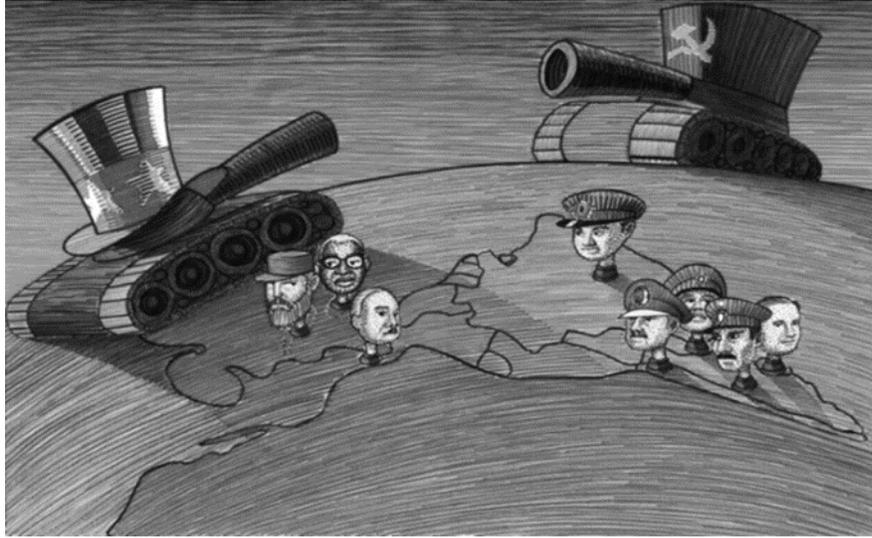


Gráfico 1. Clases sociales de la Nueva Gran Bretaña

- Regular: Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan con imágenes. Ejemplo: “(...) aquí al ser una guerra se consideran todos los estereotipos, político porque se hace una guerra entre Estados Unidos y Rusia, osea, son gobiernos que están compitiendo por eso es político y social ...el capitalismo en Estados Unidos el marxismo en Rusia, pero también entra el socialismo...de hecho la gente se manifestaba enfrente a la Casa Blanca, para hacer, con carteles para, que No a la guerra”. (Equipo 4, Thirteen days)

³ Los estudiantes complementan la información obtenida en la red a través del periódicos ABC.es con el artículo “De las étiles al precariado, las siete clases sociales de la nueva Gran Bretaña”. <http://www.abc.es/sociedad/20130403/abci-siete-clases-201304031119.html>



j. Conceptos clave

- Apto: Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film. Ejemplos:

“Nosotros pensamos que tener conocimientos de términos financieros y contables. Aquí presentamos algunos ejemplos porque son los que más se mencionan en la película y se dicen muchos más, no. En sí los conceptos son el Balance y los Estados de Flujo. Porque son los que más les están dando vuelta todo el tiempo...porque hablan de los balances maquillados, también sobre los sistemas contables ocultos, y todas esas cosas, no”.
(Equipo 5, Enron)

“Los conceptos clave para comprender el film son la perseverancia, la incertidumbre y los sueños. La perseverancia por Billy Beane, que es el manager, quiere llegar, o sea se establece un objetivo y lo quiere cumplir a como sea, a como dé lugar, porque él cuando estaba joven era jugador, pero al momento de estar ya en las grandes ligas, no les funcionó y fracasó (...)”. (Equipo 7, Moneyball: Rompiendo las reglas)

- Regular: Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan con imágenes. Ejemplos:

“(...) Bueno, los conceptos que podemos encontrar, como ya lo hemos mencionado, es la amistad, la perseverancia, de alguna manera, el estado que él tenía, era seguir

adelante a pesar de las injust... circunstancias que él vivía, verdad, dentro de la cárcel porque fue una persona que vivió abuso, ehh golpes, ehh pues los molestaban los otros compañeros porque de alguna manera era una persona débil". (Equipo 1, *The Shawshank Redemption*)

"(...) los conceptos que nosotros consideramos más importante son: el dinero, las finanzas, el poder, la bolsa de valores, la avaricia, la codicia, la ambición, la traición, la familia, la venganza". (Equipo 2, *Wall Street I*)

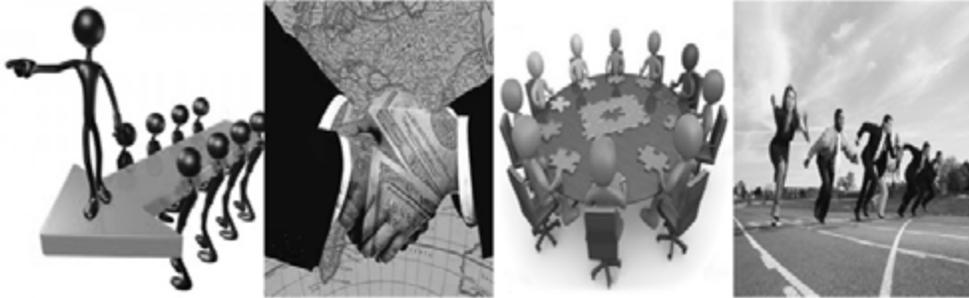
"(...) los conceptos para comprender el film son: son corporación, capitalismo, oligarquía, liderazgo, responsabilidad social, sustentabilidad, fascismo y privatización (...) Según la Real Academia Española, una corporación es una organización que es creada por un grupo de personas y que son gobernadas por ellas mismas (...) El capitalismo es (...) ". (Equipo 3, *The Corporation*)



"Bueno pues, los conceptos clave para comprender el film están dados por: liderazgo, ambición, negociación y competencia. Liderazgo⁴ es, es la habilidad que tiene una persona de influir en otra en un sentido, es decir, influir en una persona. Ambición sería del deseo del poder, de la riqueza. Negociación, pues aquí es mmmm, es un proceso en

⁴ Para definir el concepto de liderazgo los estudiantes se apoyan en un video de YouTube titulado "Palabras de liderazgo", <http://www.youtube.com/watch?v=yW436uyjM0c>

que las partes interesadas tienen que (...) llegar a resolver un conflicto. Y la competencia, pues en este caso pues se dio una lucha (...)". (Equipo 4, *Thirteen days*)



k. Conceptos relacionados con la carrera

➤ Regular: Los estudiantes combinan los conceptos relacionados con su carrera que encontraron en el film y los representan con imágenes. Ejemplo:

“Los conceptos relacionados con nuestra carrera son finanzas, liderazgo y bolsa de valores...para definir el dinero los representamos con los siguientes videos: el poder del dinero 1, Líderes del mundo y Openbank ¿Qué es una acción?⁵ Pues mmm, pues eso mismo no? (...) tanto a los contadores como administradores, por ejemplo el tema de las finanzas es el tema principal aquí, no lo que nos sale a nosotros en la profesión, por otro lado, todo esto que estuvimos repitiendo de la codicia y todo eso, pues nosotros en nuestros trabajos pues debemos buscar hacer las cosas simplemente bien, porque nosotros estando en este ámbito de...por ejemplo los contadores o administradores de por ejemplo una empresa...que por querer tener más⁶, nos lleve a hacer cosas que son ilegales (...)”. (Equipo 6, *Wall Street 2: El dinero nunca duerme*)

⁵ Los alumnos utilizan tres videos para referirse a los conceptos encontrados en el film: El poder del dinero, <http://www.youtube.com/watch?v=ykBljgxpSzl>, Líderes del mundo, http://www.youtube.com/watch?v=cTnj_F3tqac, y Openbank, qué es una acción, http://www.youtube.com/watch?v=Q8_DA-sj_14

⁶ Para ilustrar la avaricia, los estudiantes se apoyan en el video encontrado en YouTube y titulado “Agujero Negro: Prisionero de su propia avaricia”, <http://www.youtube.com/watch?v=Av9SOax4kNM>

- Muy bueno: Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar. Ejemplo:

“Nosotros creemos que los conceptos relacionados a nuestra carrera de Administración son el capitalismo, responsabilidad social y publicidad engañosa. El capitalismo se define como un sistema político, económico y social que se basa en que un grupo de personas, en este caso las corporaciones, tiene el poder de adquirir capital con eso poder producir, no. Nosotros relacionamos mucho con las corporaciones porque las corporaciones se mueven en este sistema y por ejemplo, por sólo lograr sus objetivos, las corporaciones, emiten publicidad engañosa sólo para obtener sus ganancias y también pues, dejando a un lado la responsabilidad social⁷ (...)”. (Equipo 3, *The corporation*)

I. Implicaciones

- Regular: Los estudiantes explican cómo el film se relaciona con otros textos (o películas) y lo representan con imágenes. Ejemplos:

“(...) Nosotros encontramos relación con la película de “El padrino” pero en la cuestión de cómo en influye Gekko en la vida de Bud, igual cómo el Padrino influyó toda la vida a ese señor, todos sus hijo, pues ahí (...) Bueno, otra película con la encontramos relación es “En busca de la felicidad”, en ambas los dos eran corredores de bolsa, los dos protagonistas tenían el mismo fin, se escucha muy tonto pero los dos querían llegar a su felicidad, a su satisfacción personal (...)”. (Equipo 2, *Wall Street 1*)

“La relación que vimos está en una película que se llama Resident Evil (Corporación Umbrella) que es de una corporación ficticia que como en la corporaciones reales sólo quieren conseguir sus objetivos, y trata de que esta corporación esparce un virus donde no le importa el daño que hace a las personas y las personas afectadas que mueren, reviven pero sin conciencia, sólo quieren comer carne. Aquí presentamos el tráiler⁸. Y

⁷ Los estudiante para reforzar la idea de responsabilidad social se apoyan con un video en YouTube titulado “ISO 26000 - Responsabilidad Social”, <http://www.youtube.com/watch?v=rxsKFYeAN40>

⁸ Los alumnos establecen relaciones con varios elementos: una película y para ello presentan el tráiler Resident Evil : Venganza, <http://www.youtube.com/watch?v=Whk4Jkc9gDI> ; un canción, Psicología al día, http://www.youtube.com/watch?v=2XRBHTk_w1E; y con un documental, Lets Make Money, <http://www.youtube.com/watch?v=NETxzILPokw>

también con una canción que se llama Psicología al día, de un grupo que se llama Buena Fe, vamos a poner un pedazo de la canción. También encontramos relación con otro documental de Erwin Wagenhofer, “Let's Make Money” que trata sobre la crisis del 2008 y los movimientos sociales mundial”. (Equipo 3, The corporation)

“(…) el autor, el director lo que busca mostrar en sus films es como mostrar la cruda realidad de la política y de lo social... nosotros relacionamos el film con tres películas. Primero con “Una mente maravillosa”⁹, porque el que estaba relacionado, mm bueno la película es en base a Nash, que es uno de los investigadores que se encuentran dentro del documental, entonces él fue el que fue contratado para la guerra fría que puso como experimento la teoría de los juegos, esta película es su vida desde que era estudiante hasta que fue contratado y hasta después de la guerra fría. La otra es el “Diario de Ana Frank”, a lo mejor muchos leímos este libro cuando estábamos en la primaria o en la secundaria, que es el diario de una niña judía, en sí... ella está en su adolescencia y lo que quería la familia de ella y sus amigos que estaban resguardados en esa casa, pue era la libertad y poder seguir su vida normal. Y el otro es de la película “Valiente” donde es la historia de una adolescente que busca su propia libertad y la felicidad”. (Equipo 9, The Trap: What Happened to Our Dream of Freedom?)

- Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar. Ejemplos:

“El enfoque que se ve en la película es la corrupción penitenciaria y la evasión fiscal. En sí, la evasión fiscal, es pues no incurrir en la obligación, no... Del pago de impuestos, ehh. En la película encontramos cómo un guardia recibe una herencia y él no quería pagar el ISR por concepto de la herencia y entonces Andy le propuso que porque no le donaba o más bien le regalaba ese dinero a su esposa si tanto confiaba en ella y el señor no le quiso hacer caso... pero después el director se enteró y lo hizo parte de él, de su gremio de ahí financiero, entonces, la comprobación de ingresos que entraban a beneficio del reclusorio, pues no se iban a beneficio del reclusorio nada, crearon una persona, una cuenta de una persona por donde metían los ingresos, entonces, ahí

⁹ Las relaciones que establecen los estudiantes es con dos películas de las que presentan sus trailers: “Una mente maravillosa”, http://www.youtube.com/watch?v=h_B16qD89aM; y “Valiente”, <http://www.youtube.com/watch?v=0t4uTlcsJl4>

entraba la evasión fiscal porque no pagaban lo que debería de ser de impuestos (...)".
(Equipo 1, *The Shawshank Redemption*)

m. Punto de vista

➤ Apto: Los estudiantes identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film. Ejemplos:

"(...) pero igual es de política la película (...) habla de gente de poder, siempre se guía a personas que algún momento fueron líderes". (Equipo 2, *Wall Street 1*)

"(...) los autores también llegan a la conclusión de que desde un punto de vista como persona ya una corporación tiene un trastorno psicópata, ya que, bueno un psicópata, es alguien que no le importa no, lo que pasa a su alrededor sino que busca su bienestar propio, sin importar a quién le puede llegar a afectar". (Equipo 3, *The corporation*)

Presencia de categorías

Por otra parte y como puede apreciarse en el gráfico 2, los resultados del análisis de los niveles de competencia medial e hipertextual de los estudiantes universitarios en sus habilidades críticas hipertextuales, muestran que son aptos para identificar el propósito explícito del director del film y su posicionamiento; para identificar el problema planteado de manera explícita por el director; para identificar los hechos, datos y evidencias en el film; para recuperar información de diferentes partes del film y para identificar el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film. Es decir, que los alumnos se quedan en el primer nivel de dominio cognitivo de acuerdo a la taxonomía de Bloom.

Por ejemplo:

En el caso del propósito del director: *"(...) Es mostrar las esperanzas que puede tener una persona para lograr sus metas y sus sueños (...)"*. (Equipo 1. *The Shawshank Redemption*)

En el caso del problema planteado en el film: *"(...) pues una pregunta que nosotros pudimos deducir es ¿Qué sería capaz de hacer el Estado con tal de tener o demostrar poder?"*.
(Equipo 4, *Enron*)

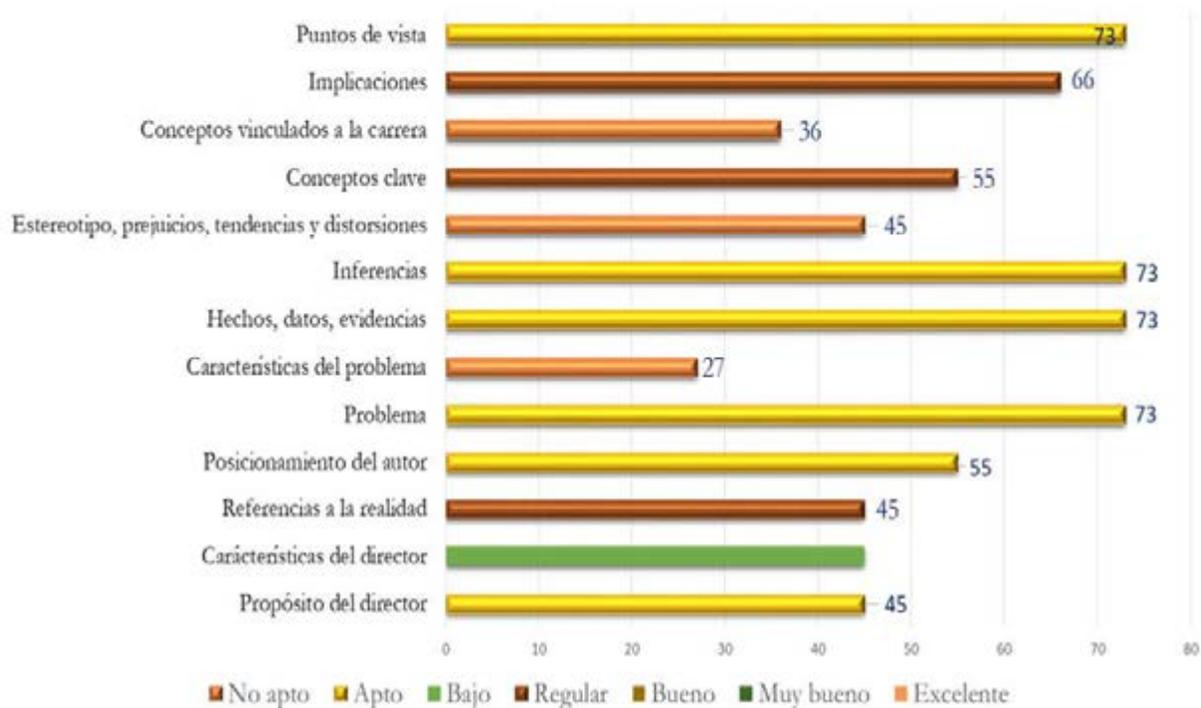


Gráfico 2. Presencia de las dimensiones de habilidades críticas e hipertextuales de la imagen narrativa en el cine.

En el siguiente nivel de dominio cognitivo de la taxonomía de Blomm, la comprensión, es el nivel que corresponde a la categoría de bajo de competencia. En este nivel los estudiantes muestran su capacidad para reconocer otros films realizados por el director y los esquematiza con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Por otra parte, los resultados muestran que los alumnos son regularmente competentes al extrapolar las referencias a la realidad que hace el film con alguna situación de su contexto y representarla con imágenes; para explicar los conceptos clave para comprender el film y representarlos con imágenes; así como para explicar cómo el film se relaciona con otros textos (o películas) y lo representan con imágenes.

Los niveles de competencia bueno, muy bueno y excelente no son representativos. En cambio, si es representativo que los estudiantes no identifiquen la complejidad del problema planteado en el film y tampoco identifiquen los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.

Por lo que puede observarse los jóvenes carecen de una adecuada formación en la literacidad crítica aplicada y practicada.

A manera de conclusión podemos decir que las condiciones tecnológicas actuales hacen que tengamos acceso a información, a ser consumidores y productores de conocimiento. El logro de la producción de conocimiento lleva consigo la necesidad de comprensión crítica de lo que se lee, ve y escucha en los medios de comunicación. Un lector competente puede relacionar el texto al que se enfrenta con textos anteriores ya conocidos por él, ya que activa su intertexto lector (Mendoza, 2008), es decir, sus conocimientos previos que forman parte de su experiencia lectora. Así pues, los estudiantes activan su intertexto lector al recordar lo visto, lo leído y escuchado en la radio, en la televisión, en YouTube, etcétera; en cuanto que realizan lecturas hipermodales y con ello se abre una gran cantidad de hipervínculos potenciales.

En este sentido coincidimos con las aportaciones de Rodríguez (2010) y Rodesiler (2010), en trabajar el cine para fomentar la criticidad en los alumnos; con Sánchez y Sandoval (2012), en la búsqueda de la elaboración de indicadores de la lectura crítica en la pantalla, estos indicadores van de nada crítico a muy crítico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado M. M. (2012). Lectura crítica de los medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, 39, XX 101-108, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>
- Aumont, J. et al. [1983] (2002). *Estética del cine*. Paidós.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*, http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/bloque_v/lecturas_complementarias/literacidad_leer_escribir_ideologia_Cassany.pdf
- Castro, A. M. C. (2013). *Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas. Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, (11-42). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Comber, B. y Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cora R. H. (2006) Hidalgo. "Narratividad cinematográfica". *Espéculo*. 33, XI, <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/narracin.html>
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7, (4), 1-32
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.
- Galindo R. de Ch. M. Á. y González G. F. (2014). "Pensamiento crítico en las miniredes hipertextuales". En Cleger, O., De Amo, J.M. (Editores). *La educación literaria y la*

- e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula.* Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- García M. J. A; Elosúa, M. R; Gutiérrez, F; Gárate M. y Luque, J. L. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Barcelona: Paidós.
- Gil, G. A., (2015). Narrativa aumentada. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 5, 45-74, http://revistas.usal.es/index.php/1616_Anuario_Literatura_Comp/article/view/14024/14426
- Gutiérrez C. M. L. (2014). “El cine de autor. Del cine moderno al cine posmoderno”. *Razón y palabra*, 87 (1-23)
- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* España: La Catarata
- Marciales V. G. P. (2003). *Pensamiento crítico. Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de los textos.* Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de educación, <http://biblioteca.ucm.es/tesMarciales/edu/ucm-t26704.pdf>
- Martínez de Toda, J. (2002). *Ética de la comunicación y la información.* Barcelona: Ariel.
- Mendoza F. A. (2008). “Introducción: textos e intertextos para la formación del lector”. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector.* (11-25) Barcelona: Horsori.
- Mendoza, F. A. (2008). Introducción: textos e intertextos para la formación del lector. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector.* (11-25) Barcelona: Horsori
- Norris, K; Lucas L. y Prudhoe C. (2012). “Examining Critical Literacy. Preparing Preservice Teachers to Use Critical Literacy in the Early Childhood Classroom”. *Multicultural educación*, 59-62
- Orellana G.J. (2003). *Diccionario de creación cinematográfica.* Ariel.
- Paul, R. y Elder L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas.* Fundación para el pensamiento crítico. www.criticalthinking.org
- Paul, R. y Elder L. (2005). “Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico”. *Fundación para el pensamiento crítico.* www.criticalthinking.org
- Peña. T. V. (200) “Imagen Narrativa: de la imagen prehistórica a las tecnologías de la imagen”. *Icono* 14-1.
- Pereira. D. M. C. (2005). “Cine y educación social”. *Revista de educación. Educación no formal.* 338, 205 – 228
- Rodesiler, L (2010). “Empowering students through critical media literacy: This means war”. *The Clearing House*, 83, 164–167
- Rodríguez, L.M.N. (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Praxis y saber*, 1, (2), 87-110. Recuperada desde http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/praxis_saber/article/view/1100/1099
- Sánchez, C. M. (2012). *La argumentación en la producción de la escritura académica en el medio universitario.* Tesis doctoral. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012). “Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño”. *Comunicar*. 38, 113-120, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación social interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Worchel, S., Cooper, J. Goethals, G.R., y Olson, J.M. (2002). *Psicología social*. Madrid: Thomson Editores Parainfo
- Zepeda C. J. D. (2004). *El fenómeno catártico y la narrativa cinematográfica clásica*. Tesis Licenciatura. Ciencias de la Comunicación. Departamento de Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla. Abril. Derechos Reservados ©

El cine en el aula

3.2 NARRATIVA DE LA EDUCACIÓN REPRESENTADA EN EL CINE

María de los Ángeles Galindo¹
Francisco González Gaxiola²
Ana Bertha de la Vara Estrada³

Introducción

El cine ha sido uno de los medios de comunicación de masas más utilizados para transferir y presentar una “realidad no real” sino simbólica, que siempre ha tenido pretensiones más ocultas que el simple divertimento. El cine no es simplemente un sistema técnico y estético, con efectos de sonidos, animaciones, de diversión y de distracción, sino que fundamentalmente, es un sistema de representación y creación del mundo y de una realidad, bien sea de forma consciente o inconsciente; o mejor dicho que algunas veces lo vemos de forma consciente y otras veces no (Cabero 2003, 9).

El cine constituye uno de los elementos más valiosos para contemplar y estudiar a una sociedad. Hay una constante interacción entre el cine y la sociedad de modo que las tendencias, los gustos, las inquietudes, las ambiciones de ésta, se representan en la producción cinematográfica, dado que lo particular y lo general acaban estando presentes en la filmografía de una sociedad o época. Basta considerar los argumentos y los temas de las películas que se han producido en un período de tiempo determinado para encontrar una reproducción de la sociedad que lo ha vivido.

Para Martínez-Salanova, el cine constituye un manantial del cual emana información y cultura, que también nos da la oportunidad de conocer a nuestra sociedad y tener contacto

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en Literacidad académica y digital. angeles.galindo@unison.mx

² Profesor-investigador del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. francisco.gonzalez@unison.mx

³ Profesora-investigadora del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Se especializa en Lectura y escritura académicas. ana.delavara@unison.mx

con otras realidades culturales de nuestro propio entorno o de otras sociedades. Menciona también, que el cine es “arte y técnica, lenguaje e imagen, documento y diversión, fantasía y realidad. El cine es además, cantera inagotable de relatos y temas, de creatividad y de estética cultural” (2003).

El cine, a través de sus historias narradas, se convierte en una representación social. La representación social se conforma por los conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación con ellos mismos y con los fenómenos del mundo circundante (Kaes 1968, citado por Werthein, J. y Argumero 1986, 156).

Y es que el cine se esfuerza por conseguir que la sociedad se identifique con sus filmes, se apropie de ellos, los haga suyos y para ello hace que los grandes problemas como los pequeños, los que afectan a masas o a individuos se encarnen en la pantalla con lo que se produce una relación en una doble dirección: el cine acepta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que la sociedad se reconozca en los films y los haga suyos (Pereira 2005, 210).

Para Amar, el cine permite construir el imaginario colectivo, reconstruir el pasado y representar la cotidianidad. La construcción del imaginario está instrumentalizada por intereses mercantiles e ideológicos, mezclados por la censura y los mecanismos de control en la distribución y exhibición. El cine es un vehículo de reconstrucción e invención, además de presentación y representación de la realidad. En este sentido, el cine, es un medio para reconstruir el pasado, presentar cómo vivimos en la actualidad y mostrar cómo podría ser el futuro inmediato o lejano (2009a, 55).

Si el cine es un reflejo de la realidad simbólica y representa las ideas, costumbres, modas, tendencias ideológicas y concepciones de la vida; resulta de gran interés detenerse a reflexionar, analizar y comprender cómo la educación se ve reflejada en los films en la actualidad. Esta reflexión y comprensión de la tarea educativa puede permitir hacer un alto en el camino y repensar y corregir el camino de quienes nos dedicamos a enseñar, pero también para visualizar la proyección social que se hace en el cine de los otros elementos involucrados en el proceso educativo como es el centro escolar y los estudiantes. En este sentido, podremos mejorar nuestra actividad educadora dentro de un contexto que demanda

de nosotros, los profesores, nuevas competencias sociales, culturales y profesionales para poder ejercer una actividad encaminada conscientemente a un proceso de perfeccionamiento del estudiante en el ser, en el conocer, en hacer y en el convivir.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el objetivo de este trabajo es analizar y comprender las historias narradas sobre la educación en el cine. El corpus se compone de cinco películas: *Con ganas de triunfar* (1988), *La sociedad de los poetas muertos* (1989), *Mentes peligrosas* (1995), *Encontrando a Forrester* (2000) y *Escritores de la libertad* (2007), cuyas fichas técnicas se encuentra en el Anexo1. Se utiliza el análisis de contenido como técnica sistemática de descripción de los temas del mensaje en relación a los elementos que intervienen en el proceso educativo, y con ello poder hacer inferencias sobre los conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de significado en torno al centro educativo, el educando y el educador y sobre las visiones educativas. Para ello se hace una revisión teórica sobre las tendencias narrativas del cine, también sobre la conceptualización de la educación desde el punto de vista antropológico. Asimismo, se expone el marco metodológico y el análisis de resultados.

La narrativa en el cine

Una película es una narración, y la narración es comunicación. Lo que se comunica es una historia, elemento formal de la narración, y se comunica a través de un discurso. El discurso narrativo consta de una secuencia conectada de enunciados narrativos, en donde el “enunciado” es muy independiente del medio expresivo concreto, llamase enunciado lingüístico, enunciado gráfico, enunciado de ballet, etcétera (Chatman 1990, 32).

En el ámbito de la teoría y estudios del cine se han planteado propuestas de modos narrativos utilizados en los films, entre las que se encuentran las de David Bordwell (1996), quién propone cuatro modos narrativos en el que los films presentan sus historias: el modo clásico, la narración de arte y ensayo, el histórico materialista y el paramétrico.

El cine de narrativa clásica, según Zavala (2005), respeta las convenciones visuales, sonoras, genéricas e ideológicas cuya naturaleza didáctica permite que cualquier espectador reconozca el sentido último de la historia y sus connotaciones. El cine clásico, entonces, establece un sistema de convenciones semióticas que son reconocibles por cualquier espectador de cine narrativo, gracias a la existencia de una fuerte tradición (§3). Otro aspecto

que caracteriza la narrativa clásica, es el hecho de que el argumento casi siempre termina a manera de complemento con una línea romántica, se le da prioridad a la historia por lo que se busca ocultar la enunciación lo más posible (Echeverri 2011). Además, los personajes, quienes deben cumplir con un objetivo en tiempo definido, están bien caracterizados; y, la acción se fundamenta en una serie de eventos relacionados de causa-efecto, cuya resolución es la justicia poética y mantener el *status quo*. Ejemplo de películas de narrativa clásica son *Los siete magníficos*, *El nacimiento de una nación* ó *Piratas del Caribe*.

En el caso de la narrativa de arte y ensayo, el director se da libertad expresiva y permite que el espectador se dé cuenta de ello. Se caracteriza, además, porque existen espacios en lo que no sucede nada, dicha técnica se utiliza para propiciar que el espectador dialogue y reflexiones con la película con lo que se busca profundizar en la psicología humana. Las historias de arte y ensayo son ambiguas al igual que sus personajes, ya que las cosas parecen suceder por casualidad y sus personajes son contradictorios, con muchos conflictos que no tienen, al parecer, un objetivo (Echeverri 2011).

La forma narrativa histórica-materialista del cine, según Echeverri, fue producto del formalismo ruso. Los formalistas rusos tenían la intención de difundir su ideología por medio del cine. El eje de la narrativa es el elemento retórico que se fundamenta en el montaje compuesto por dos planos adyacentes para generar un tercer significado con mayor poder. Se enfatiza la edición, misma que puede observarse a través de los movimientos de cámara, las posiciones y las composiciones plásticas. Como ejemplo se puede mencionar la película *Eterno resplandor de una mente sin recuerdos*.

El último modo narrativo del cine propuesto por Bordwell, es la narrativa el paramétrico. El objetivo de este tipo de narrativa es la estética. En ella el argumento queda de lado para dar cabida a las composiciones visuales y sonoras. Su objetivo es el éxtasis de los sentidos más que la comprensión intelectual (Echeverri 2011, 35). Películas como *Rembrandt's J'Accuse*, *Eisenstein en Guanajuato* o *The Grandmaster* son ejemplos de la narrativa paramétrica.

Sin embargo, para Zavala (2005), las narrativas en el cine se pueden establecer en tres grandes sistemas: la narrativa tradicional, la moderna y la postmoderna.

Se ha hablado ya en los párrafos anteriores sobre las características de la narrativa del cine clásico. Sólo por redundancia, cabe mencionar que la narrativa clásica del cine es la que convierte cualquier experiencia humana en un espectáculo narrativo audiovisual. La secuencia narrativa se corresponde a las doce unidades de la estructura narrativa mítica y cuyo final corresponde al del cuento clásico, es decir, concluyente y sorpresivo para el espectador. Para Zavala, la narrativa clásica en el cine es expresada desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje de Emmanuel Kant, para quien el lenguaje es un instrumento convenido que nos faculta a percibir la realidad mediante los mismos acuerdos que le otorgan significado. El cine clásico reproduce los pactos que le dan valor a una realidad que es mostrada esencialmente a través de los protocolos del lenguaje cinematográfico.

En el cine contemporáneo, la narración toma forma al contraponerse de frente al modo hegemónico. Rompe la mayoría de sus reglas: la cohesión espacio-temporal, la focalización omnisciente, la invisibilidad del discurso narrativo, la alta comprensibilidad de la historia, la presentación de personajes unívocos, la justicia poética, la sanción moral que busca mantener el *statu quo* y la estética realista. Sin embargo, del cine hegemónico conserva la motivación causa-efecto, el plazo temporal del objetivo y la supremacía de las acciones en la construcción del relato. Las películas que se inscriben dentro del cine contemporáneo ofrecen excesiva información al espectador, difícil de encajar, al menos al comienzo del filme, mientras se dejan importantes vacíos informativos, resaltados y difusos. Es usual que el relato comience *in media res*, y solo más adelante se explican los antecedentes. La focalización suele ser múltiple o variable, en coherencia con el estilo fragmentado de la narración. (Echeverri 2011). Algunos ejemplos de películas del cine moderno son *Memento*, *Oldboy*, *Kill Bill* y *Amores Perros*.

Por último, el cine posmoderno surge de una composición de los elementos tradicionales del cine clásico y algunos componentes específicos provenientes del proyecto moderno. Para Zavala (2005), el cine posmoderno se caracteriza por tener una superposición de estrategias de carácter narrativo (de plano general a primer plano) y estrategias de carácter descriptivo (de primer plano a plano general). Esta conjunción de estrategias puede obedecer necesariamente a la perspectiva de interpretación que adopte el espectador al observar este inicio en relación con el resto de la película. Así, cuando una película tiene un inicio en el que hay un simulacro de intriga de predestinación se le puede considerar como posmoderna.

La mayoría de las películas posmodernas no tienen interés en representar una realidad exterior ni subjetiva, sino edificar una realidad que existe en el entorno mismo de la película. Esto se hace posible cuando se emplean recursos de realidad virtual, pero también puede lograrse simplemente manipulando las imágenes con el fin de hacer evidente su naturaleza cinematográfica. En el cine posmoderno prevalece la estética de la incertidumbre, construida en una secuencia de paradojas, con esto se busca que la película sea un universo autónomo frente a una realidad exterior, y por lo tanto, se considera como un ejercicio de presentación artística. Algunos ejemplos del cine posmoderno son *Shrek*, *Blade Runner*, *Los juegos del hambre* o *La amante del teniente francés*.

Como se bosquejó al inicio de este trabajo, además de revisar los aspectos teóricos con respecto al cine, es necesario plantear las conceptualizaciones en torno a la educación que se han formulado a través del tiempo, hasta llegar a su concepción antropológica. Esto con el objetivo, como ya se mencionó anteriormente, detenerse a reflexionar, analizar y comprender cómo la educación es narrada en los films.

Conceptualización de educación

Desde el punto de vista etimológico la palabra educación proviene de dos términos latinos “*educare*” y “*educere*”. El primero involucra la acción de guiar y el segundo la acción de criar y extraer. Cada uno de estos términos contribuye desde visiones distintas que deben estar presentes en la acción educativa. La primera acepción considera a la educación como una acción externa dirigida a la labor de guía, de transmisor de contenidos, etcétera; mientras que la segunda, sugiere que la educación es una acción interna que exige la necesaria participación de cada individuo en el desarrollo de sus propias capacidades. De esta forma tiene sentido que la intervención del educador(a) permite que el educando adquiera grados mayores de autonomía en el principal motor de su propia educación (Lara y Santos 2000, 16).

Aparentemente las acepciones etimológicas parecen en primera instancia contradictorias, sin embargo, son complementarias en toda acción educativa, ya que la educación implica por un lado, el cuidado, la orientación y la conducción externa; y por otro, la voluntad de cada uno para la transformación interior. Es decir, que se requiere del influjo que siempre proveerá el exterior, provocando un proceso de maduración, que sólo puede

llevar a cabo el propio sujeto que educa como parte del proceso de individuación del ser. (García 2002, 106)

En estudio realizado por García y Ruíz, (2001), en el que se analizaron diversos conceptos de educación sobre autores relevantes de la historia de la educación, se obtuvieron diversos rasgos característicos sobre dichos conceptos, así como sus frecuencias. A partir de dichos resultados, la educación se puede conceptualizar siguiendo el orden en las frecuencias de los rasgos característicos como: perfeccionamiento (33), socialización (17), influencia y autorrealización (15), intencionalidad (14), fin (12), referencias a las facultades humanas (11) y comunicación (8), (Ver Figura1).

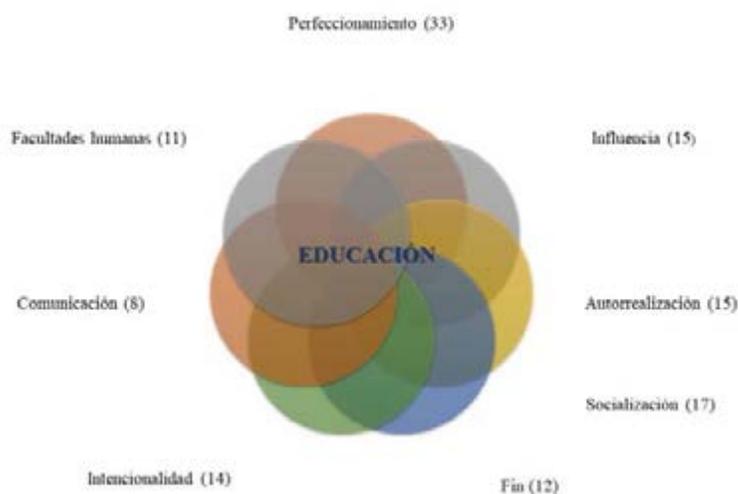


Figura 1. Conceptualización de la educación a lo largo de la historia.⁴

De acuerdo a la figura anterior se puede decir que la educación implica siempre mejorar, completar, perfeccionar, desarrollar, formar, optimizar, etcétera. Y como mencionan Colom y Núñez: “En el fondo, lo de menos es la palabra que se utilice pues lo importante es ver que educar es siempre transformar, innovar, cambiar al hombre de forma positiva, llevarlo en definitiva de un estado de indeterminación o indefinición (cuando nace) a otro más determinado y diferente, y en definitiva, más completo” (2001, 20).

⁴ Elaboración nuestra a partir de las aportaciones de García y Ruíz 2009, 81.

Por otra parte, existen algunos conceptos relacionados con la educación como lo son el adoctrinamiento, la enseñanza e instrucción, entrenamiento y adiestramiento, formación y educación. Resulta interesante poder distinguir las diferencia y la relación entre estos conceptos para poder comprender mejor el eje central de este trabajo que es la educación.

El adoctrinamiento en sus orígenes históricos se refería simplemente a la instrucción en una determinada doctrina y no contenía ninguna connotación negativa. No obstante, en la actualidad éste puede tener carga negativa o positiva, por ello es importante valorar este concepto en un contexto específico para determinar si la carga ideológica es positiva o negativa.

Por otra parte, los conceptos de enseñanza, aprendizaje e instrucción están más relacionados con el proceso educativo. En este sentido, es importante recalcar que no toda la intervención de un educador provoca una modificación, es decir, lograr educación en el otro. En la enseñanza, la instrucción es imperiosa, pero para que se logre el aprendizaje propuesto, es indispensable la injerencia directa, de forma explícita o implícita, del educando. Si no hay voluntad del aprendiz en participar en el proceso educativo, el aprendizaje no podrá llevarse a cabo.

Desde el punto de vista de quien educa, como intervención externa, sus actividades están orientadas al desarrollo de destrezas y habilidades de esquemas que se quieren o pretenden inculcar. Los conceptos de adiestramiento y entrenamiento son los que mejor representan las acciones del educador. Relacionados también con este elemento de la dinámica educativa, están los conceptos de formación y educación. Estos conceptos van más allá de la simple transmisión de conocimientos y contenidos, pues el que educa y forma actúa e incide, también, en todos los ámbitos de la persona. Así educar y formar serán los propósitos de la acción del maestro, mientras que instruir y enseñar, se constituyen en sus medios para el logro de esa finalidad.

El aprendizaje, centrado en el educando, es el concepto que le da sentido a todos los demás conceptos, convirtiéndose en el eje de toda la actuación del educador. Sin aprendizaje no hay educación. De esta manera, el desarrollo de todas y cada una de las capacidades humanas “(...) depende del aprendizaje. El ser humano permanece ignorante y sin

posibilidades, a menos que, por el aprendizaje adquiriera los conocimientos que disipen esa ignorancia, a las propias obligaciones y responsabilidades” (Pring 2003, 36).

Una vez analizadas las bases y los conceptos relacionados con la educación, García y Ruíz proponen a la educación como:

aquella acción gradual y permanente en el tiempo, dirigida al logro de la plena humanización, entendiéndose esta tanto como dimensión individual así como social propia de todo ser humano. Además, utilizamos el concepto de persona porque éste conlleva los significados de singularidad, unicidad, excelencia. Es decir, una persona no es una especie, lógicamente, pero que, a la vez, es insustituible, único. Engloba todas las dimensiones propias del ser humano, pero que cada uno las actualiza de forma personal y singular. De ahí el valor innegable de cada persona, y la trascendencia de la educación para ayudarle a desarrollar todas sus posibilidades de modo diferenciador (2009, 86).

Hasta aquí se ha hecho una breve revisión conceptual de la palabra educación. En el siguiente apartado se analiza a la educación desde la perspectiva de la naturaleza humana.

Concepción antropológica de la educación

La educación es concebida a partir de la naturaleza humana, y dependiendo de la concepción humana que se tenga se pueden derivar los fines a seguir con la educación, la posibilidad de lograrlos, los medios para conseguirlos y los factores personales, sociales y ambientales en cuanto condicionantes y coadyuvantes de la educación. Esto quiere decir, el número de sistemas pedagógicos existentes se corresponderán a los sistemas antropológicos que expliquen la naturaleza del hombre (Quintana 2002, 63). Para Quintana, existen tres enfoques educativos de acuerdo a tres grandes perspectivas antropológicas, estas concepciones son expuestas a continuación:

a. La educación basada en la visión optimista

Se refiere a la cosmovisión llamada naturalismo, tanto el naturalismo científico como el romántico. El primero no admite otra realidad que la material y en este sentido coincide con el materialismo y el positivismo. El segundo, toma la Naturaleza como expresión máxima de la realidad. Las diferencias ente el materialismo científico y el romántico estriban en el que

el científico se opone a lo ideal y a lo espiritual (a lo “sobrenatural”), mientras que el materialismo romántico se opone a lo “artificial” (la sociedad y la cultura).

Esta visión optimista de la naturaleza del hombre se ha generalizado tanto que se ha diversificado en cuatro corrientes:

- i. El liberalismo, que pretende permitir que el ser humanos se realice espontáneamente en todas sus posibilidades naturales, manifestadas en sus deseos más íntimos y personales.
- ii. El radicalismo anarquista, que busca ir en contra de toda autoridad y coacción proveniente de la institución y con ello enfatiza al máximo la libertad.
- iii. El liberacionismo, que busca eliminar las injusticias de los pueblos y grupos marginados.
- iv. El idealismo metafísico, corriente que sostiene que el ser humano evoluciona espontánea y necesariamente hacia una plenitud espiritual. Se basa en el neoidealismo italiano (Gentile)

Estas visiones hacen a un lado la intervención de la autoridad, la institución o el docente porque se estaría atentando contra el proceso natural del desarrollo del individuo y por tanto éste se estropea.

Ante este contexto surgen visiones pedagógicas como la Escuela Nueva, a inicios del siglo XX, como la manifestación pedagógica liberal más importante. Se pueden mencionar a algunos de los representantes más importantes como Paulo Freire, Claparede, Dewey, Decroly y Montessori, quien enfatiza que “Es preciso seguir el principio de dejar a la naturaleza lo más libremente posible, pues cuánto más libre sea el niño en su desarrollo, tanto más pronto y perfectamente alcanzará sus formas y sus funciones superiores” (Montessori 1992, 5). Con estas visiones pedagógicas surgen la Escuela de Summerhill, la Pedagogía Institucional y la Pedagogía de los Verdes Alemanes.

Algunas ideas de la educación liberal afirman que la “escuela no es un lugar para aprender, sino un lugar para vivir la vida, y que el trabajo es una penosa necesidad humana cuyo ejercicio hay que retrasar lo más posible, sobran la religión y los ideales superiores: el ideal humano se reduce a un funcionalismo vitalista. En esa escuela no hay autoridad, sino

autogestión democrática” (*Escuela de Summerhill*, Hemmings 1975, 263). Otro caso de la educación liberal es la *pedagogía institucional*, en donde se considera que los alumnos son los que tienen toda la iniciativa pedagógica, y que el maestro no es un enseñante ni un educador, sino un mero facilitador de los procesos de aprendizaje de los propios alumnos.

b. La educación basada en la concepción pesimista de la naturaleza humana

La visión pesimista del hombre, según Quintana, es aquella que se sustenta por la concepción bíblica, y demás material histórico como refranes, leyendas, cuento y demás folclore; en el que al hombre le depara la vida una gran cantidad de conflictos, dolores, problemas y frustraciones; y que el mal reside en hombre mismo, aspecto reflejado en sus rupturas morales. Quintana, hace referencia a Pascal (Quintana 2002, 71), quien afirmaba que la naturaleza humana está corrompida y, fuera del auxilio cristiano, “solo hay vicio, miseria, error, tinieblas, muerte, desesperación”. Hace referencia también a que las fuentes de la miseria humana son: la supremacía constrictiva de la naturaleza, la caducidad de nuestro propio cuerpo y la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, en el Estado y la sociedad, es decir, para soportar las instituciones que nos hemos creado y evitar los atropellos humanos. Esta visión del hombre busca en la educación el remedio para solventar la inmundicia y maldad del ser humano. En este sentido, la educación que responde a esta visión se consolidó en: a) la educación “coactiva” que tiende a inhibir las supuestas malas tendencias humanas y dotar al hombre de unas tendencias buenas (virtudes) que le faltan; y b) una educación “socializante” que, deseando adaptar al hombre a lo que él exige de la vida social, resulta también igualmente coactiva. Cabe mencionar que la regla, la represión, la obediencia y el castigo fueron elementos característicos de la educación de la visión pesimista.

c. La educación basada en la concepción realista de la naturaleza humana

Esta visión toma en cuenta que el ser humano tiene tanto rasgos positivos como negativos, por lo que la educación, debiendo considerar esta realidad ambigua del hombre, deberá acoger una forma especial, distinta a las dos anteriores e interviniendo entre ellas, y que vale la pena también considerar. De los teóricos que sostienen esta visión podemos mencionar a Erich Fromm, quien concibe al hombre como un ser condicionado a la vez por la animalidad

y la racionalidad, y esto lo sitúa, por decirlo de alguna manera, en el centro entre el bien y el mal, dependiendo de sí mismo la orientación que ahí tome.

De esta visión surgen nuevas ideas sobre la educación centradas tanto en la permisión como en la exigencia; y, tanto en la libertad como en la conducción simultánea. Es decir, dejar por un lado la visión ingenua que considera que el educando se desarrolle sólo a partir de su entorno y retomando la idea de que el educador está para orientar y guiar. Retoma algunos puntos sobre la disciplina y las reglas sin caer en el extremo. La educación además, deberá tener clara la línea entre libertad y autoridad para el desarrollo pleno de la educación. Educar con “dulzura severa”, e la educación basada en el dejar hacer y frenar; tolerar y corregir, con tino y oportunidad (Montaigne, citado por Quintana 2002, 79).

Marco metodológico

El diseño de investigación de este trabajo desarrolla un enfoque cualitativo que examina la producción de significado como un proceso, que se contextualiza y se integra con las más amplias prácticas sociales y culturales. La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores. (Martínez 2011, 11)

El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, un proceso en virtud del cual la características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso.

Cabe retomar aquí, el objetivo de este trabajo: analizar y comprender las historias narradas sobre la educación en el cine. Para ello, se realizó una selección de películas, tal como se mencionó en la introducción, el corpus está compuesto por cinco películas: *Con ganas de triunfar* (1988), *La sociedad de los poetas muertos* (1989), *Mentes peligrosas* (1995), *Encontrando a Forrester* (2000) y *Escritores de la libertad* (2007). Las unidades de análisis son escenas, ideas y/o acciones dentro de la película que nos proporcione

información acerca de la imagen de la educación proyectada en las películas como medio de comunicación social.

Para saber cómo los medios de comunicación se relacionan con la realidad, hay que analizar el grado del reflejo de esa realidad social en su contenido. De acuerdo con la “teoría de la agenda” (Agenda Setting), la realidad de los medios de comunicación de masas es la realidad percibida por la sociedad, es por consiguiente la única realidad (Armentia y Caminos 2008, 130).

En este sentido, la técnica de recopilación de datos aplicada para realizar esta investigación es la de análisis de contenido. “El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción” (García, González y Ballesteros 2001, 337).

El análisis de contenido resulta un instrumento útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede aplicarse virtualmente a cualquier forma de comunicación (programas televisivos o radiofónicos, artículos de prensa, libros, poemas, películas, discursos, cartas, pinturas, etcétera).

ANALISIS DE RESULTADOS

Definición de las dimensiones del plano de contenido

Las categorías, derivadas del análisis se agruparon en tres secciones de acuerdo a lo que la teoría antropológica nos ofrece de la educación y desde la educación formal institucionalizada. A continuación se presenta una tabla donde se especifican las categorías a manera de esquema y luego se explican cada una de ellas:

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|----------------------------|--|
| Centro educativo | Tipos de centro |
| | Calidad de la educación |
| | Estado de las instalaciones escolares |
| | Medios del profesor dispone |
| | Nivel socioeconómico |
| Profesor-educador | Valoración general de la actividad realizada por el profesor |
| | Función de la enseñanza del profesor |
| | Cualidades del profesor |
| | Relaciones del profesor con otros docentes |
| | Relaciones del profesor con la administración |
| Estudiante-educando | Imagen que el profesor tiene de los estudiantes |
| | Imagen que la institución tiene de los estudiantes |
| | La imagen que el estudiante tiene de sí mismo |

A. El centro educativo

La figura institucional es donde se lleva a cabo el proceso educativo. Algunas definiciones del centro educativo y que puede contribuir a la conformación de la imagen de la educación es la que brindan Bacman y Secord: “el centro educativo es como una sociedad en miniatura propia y su clima particular, a su vez integrados por una variedad de subculturas identificables, que influyen en el comportamiento y en el trabajo de los alumnos de múltiples maneras” (Martín-Moreno 2007, 48).

Esta categoría también es importante porque focaliza la formalización de la educación, un centro que ejercita un “sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado” (García y Ruiz 2009, 104).

En esta sección se analiza el tipo de centro educativo, la calidad general de la educación impartida, el estado general de las instalaciones y el contexto socioeconómico.

B. El profesor-educador

El docente, profesor o maestro es un factor relevante dentro de la dinámica del proceso educativo. Su importancia reside “en su capacidad para transmitir a otros de forma implícita o explícita, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes... necesarios para su mejor desarrollo e integración en el contexto en el que vive, es decir, hace referencia al principio

de educatividad” (García y Ruiz 2009, 92). Esta categoría engloba: valoración general de la actividad realizada por el profesor, función de la enseñanza del profesor, cualidades del profesor, relaciones del profesor con otros docentes y relaciones del profesor con la administración.

C. El estudiante-educando

El estudiante es la contraparte que da equilibrio al proceso educativo, sin alumnos no hay profesores. Analizar la imagen que se proyecta del alumno a la sociedad en el cine puede mostrar la concepción de la educación que la sociedad tiene y acepta que sea proyectada como su realidad y como parte de la sociedad de la que forma parte. Esa imagen puede coincidir con las características que señalan Ontoria, Gómez, Molina y de Luque (2006, p. 26), una imagen centrada en dos enfoques. Por un lado, el *enfoque del poder o educación bancaria*, este enfoque es conocido también como el de *educación tradicional*. En él, el alumno es considerado como un recipiente al que hay que llenar de conocimientos, al que se le evalúa de acuerdo a su aforo, es el que obedece, el que no cuestiona, el que tiene una autoestima mínima, al que se le mantiene en la disciplina a través del miedo constante, el alumno existe sólo de la cabeza para arriba, es decir, sólo existe su intelecto, no existen sus valores, ni sus sentimientos, ni sus necesidades.

Por otro lado, se encuentra el enfoque de la *educación liberadora, educación democrática o centrada en la persona*, que parte de la creencia de que el alumno es una persona completa y tiene capacidad creadora, considera también que el alumno puede tener iniciativas propias para la acción y que pueden hacerse responsables de dichas acciones, capaces de elegir, de aprender críticamente, tolerantes con las aportaciones de los demás pues pueden trabajar en equipo de manera colaborativa, son capaces de resolver problemas y de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones difíciles nuevas, el aprendizaje se hace significativo y es en este sentido que se lleva a cabo la evaluación.

Las subcategorías que conforman la sección del concepto del estudiante son: imagen que el profesor tiene de los estudiantes, imagen que la institución tiene los estudiantes y la imagen que el estudiante tiene de sí mismo.

Las secciones y sus categorías fueron adaptándose de acuerdo a la información que presentaba la película. En este sentido y de acuerdo a los objetivos se buscó con estas

categorías, estructurar la imagen que proyecta la escuela como núcleo integrador de la realidad. Así, los centros educativos, la actuación del profesor y los conceptos específicos de los estudiantes y del profesor, conforman la representación social de la educación que el espectador se hace a partir de la información mostrada en cine.

Definición del sistema de codificación

Enseguida paso a analizar las tres esferas que circunscriben imagen proyectada de la educación, de acuerdo a las historias narradas de las películas estudiadas.

A. El centro educativo

i. Tipos de centro educativo

Las películas se centran en instituciones tanto públicas como privadas. En los centros de educación pública, suele presentarse la mayor problemática de los estudiantes rebeldes, apáticos e incluso peligrosos tanto en el interior del colegio como fuera en sus vidas privadas, como ocurre en las historias narradas en las películas (*Escritores de la libertad, Mentas peligrosas, Con ganas de triunfar*). En las instituciones privadas, en cambio, pareciera que se enfrentan sólo al reto de cumplir con la impartición de la enseñanza. No es así. En adelante se abordará la situación tan especial que puede devenir incluso en tragedia por los compromisos que los alumnos adquieren en la escuela, en las películas: *Encontrando a Forrester* y *La sociedad de los poetas muertos*.

ii. Calidad general de la educación impartida

En cuatro de las películas se presentan cuadros muy similares (exceptuando *La sociedad de los poetas muertos*). En ellas los centros públicos de enseñanza se encuentran prácticamente amarrados para cumplir con sus objetivos y para resolver positivamente la calidad de la educación que imparten. El sueldo no es atractivo, las condiciones escolares no son las apropiadas, los estudiantes son rebeldes y reacios. Ante esta situación los profesores tienen que valerse de muchos otros recursos, no sólo formales o didácticos que implican saber impartir una educación.

El concepto de calidad hace referencia, según la Organización de Estados Americanos (2000), a varias dimensiones: la eficacia, la relevancia, la equidad y la eficiencia.

La eficacia presupone que una educación de calidad es la que logra que los alumnos verdaderamente aprendan aquello que se supone deban aprender, es decir, lo que está establecido en los planes y programas de estudio, después de un determinado ciclo educativo. Esta primera dimensión se refiere a la calidad del aprendizaje y, en nuestra opinión, depende de la calidad con la que el profesor haya planificado, organizado, ejecutado y regulado el proceso de enseñanza aprendizaje.

La educación es relevante cuando los contenidos responden a las necesidades del alumno para desarrollarse como persona, intelectual, afectiva, moral y físicamente; así como para desempeñarse en la sociedad en que vive. La relevancia se refiere entonces al nivel de correspondencia de los contenidos con los objetivos educativos, en la medida que éstos orienten la selección de contenidos que contribuyan a la preparación de los alumnos para su desempeño en todos los órdenes de la vida en un contexto socio cultural determinado, la educación será más relevante.

La equidad consiste en dar más apoyo a aquellos alumnos que más lo necesiten, a partir del reconocimiento de que al sistema educativo acceden diferentes tipos de alumnos con diferentes puntos de partida. La equidad se verá reflejada en la eficacia.

La eficiencia se refiere a que un sistema educativo será más eficiente en la medida en que con menos recursos consiga resultados similares a los de otro sistema que posee más recursos.

Si se consideran las dimensiones anteriores y se relacionan con las películas se puede observar que en todas se busca que la educación sea de calidad, porque las instituciones representadas buscan la eficacia en sus programas de estudio. Sin embargo, hablar de la calidad, supone cumplir con todas las dimensiones y en algunas de las películas se presentaron adecuaciones a los contenidos, no se respetó el criterio de equidad y en otras, el sentido de eficiencia se contradecía con la relevancia y la equidad. Por ejemplo, en *Escritores de la libertad*, *Con ganas de triunfar* y *Mentes peligrosas*, se puede considerar que hay eficacia más no relevancia, porque los contenidos no se adaptan a las condiciones de los alumnos, después con la intervención del “profesor protagonista”, la educación, el aprendizaje se hizo significativo. En estas tres películas no se puede aducir la eficiencia, pues los centros de enseñanza ni siquiera tenían los medios necesarios para cumplir con la tarea

educativa. Para evaluar la equidad, el sistema educativo mostrado en *Escritores de la libertad* y en *Mentes peligrosas* existe una “equidad disfrazada” pues los grupos atendidos por los protagonistas en dichas películas son grupos “especiales, de la academia” o “grupos de la política de integración”, que se convirtieron en su contexto en grupos marginados y despreciados por sus condiciones sociales.

En suma, se puede decir que, las escuelas públicas representadas en las películas, no son escuelas de calidad, ya que con este término debería abarcar las dimensiones: eficacia, relevancia, equidad y eficiencia.

En la *Sociedad de los poetas muertos*, la educación es eficiente y relevante para la institución desde la perspectiva de la “educación del poder”, sistema que les ha permitido gozar de prestigio. Para el caso de *Encontrando a Forrester*, la educación que se muestra son la de dos instituciones, ambas muestran un educación tradicional, eficientes y relevantes.

iii. Estado general de las instalaciones escolares

Las instalaciones escolares no dan mala vista pues parecería que por el estilo exterior de los edificios nos encontraríamos en sociedades de nivel alto o medio cuando menos. Su interior sin embargo presenta otra cara muy distinta. Trifulcas entre los mismos estudiantes, o enfrentamiento con bandas de jóvenes que vienen de fuera, caos en la disciplina, autoridades imposibilitadas para tomar medidas drásticas de conducta, y carentes de presupuesto para equipo o recursos de apoyo a la docencia.

iv. Contexto socioeconómico

Las barriadas pobres de las grandes ciudades, propias de inmigrantes o de minorías, por su misma carencia de recursos son demasiado conflictivas y por eso en ellas se cultiva el ambiente para que los estudiantes consideren la educación como un lastre, un sin sentido que no tiene implicación alguna con la ocupación en que en el futuro habrán de sobrevivir. En estos ambientes tan pesimistas, las películas representan de manera indirecta una mirada desesperanzadora concretada en los grupos pandilleros que realizan actividades delictivas como el robo, el asesinato y la drogadicción. Todo este contexto mostrado en *Escritores de la Libertad*, *Con ganas de Triunfar*, *Mentes peligrosas* y *Encontrando a Forrester*. Estas características junto a las que se han mencionado anteriormente relacionados con la equidad, son las que corresponde a “la metáfora “alumnos en peligro” para designar a alumnos en

riego de fracaso escolar y/o educativo, que generalmente proceden de ambientes socioculturales desfavorecidos y desde hace varias décadas se viene desarrollando programas de compensación y/o interculturales dirigidos a los mismos” (Martín-Moreno 2007, 67). La excepción es la *Sociedad de los poetas muertos*, pues la situación socioeconómica de los estudiantes es de la clase media alta, no siendo relevante para la acción educativa focalizada.

B. El profesor-educador

La concepción de la educación actual ve al profesor como un guía, un facilitador en la adquisición de las competencias, actitudes y conocimientos que los alumnos habrán de adquirir en el proceso de su formación escolar. Ya no se considera al maestro fuente única que transmitirá al alumno toda la información y conocimiento que éste requiere. El modelo de la educación bancaria criticado por Freire ha sido superado. Aun así falta mucho para que los objetivos que se propone la educación se cumplan. Un profesionista de la educación no es suficiente. Un conocedor de la disciplina tampoco. ¿Qué falta?

v. Valoración general de la actividad realizada por el profesor

Antes de continuar, tenemos que preguntarnos qué grado de aceptación y/o valoración recibe un profesor en el cumplimiento de su labor. Se implica en los cinco tratamientos de las películas, que un profesor de acuerdo a la situación problemática vivida en la institución sería un encargado de conservar la disciplina, evitar que los alumnos hagan desorden, y en cierto caso que el profesor funcione como un entretenedor mientras se cumple el tiempo para que los alumnos egresen. En pocas palabras lo que se pide es que el profesor haga como que hace, o simplemente simule la enseñanza de acuerdo a lo que se espera de él en los centros problemáticos mencionados. Esto sería de antemano antiético y por supuesto una persona comprometida con la verdadera función que realiza un profesor no hará. Este profesor añadirá una cualidad a su desempeño, se comprometerá.

En tres de los casos (*Los escritores de la libertad*, *Con ganas de triunfar* y *Mentes peligrosas*), el profesor ha de enfrentarse precisamente a serios problemas de indisciplina, de vandalismo y de fracaso escolar. Tal parece que estos temas mostrados en las películas pueden considerarse comunes en muchas escuelas del nivel bachillerato. El compromiso es necesario pero no es suficiente. Los maestros comprometidos se esmeraron por idear estrategias que sacaban de la rutina y del tedio a los alumnos del curso de literatura, mediante

estrategias, prácticas y acercamientos que nunca habían tenido. Nótese que en todas las películas se trata un problema de enseñanza de la literatura, exceptuando *Con ganas de triunfar*, centrada en la enseñanza de las matemáticas.. Los maestros de cada una de las películas se las ingenian para llevar a cabo una tras otra actividad, de modo tal que su clase son encuentros con una constante basada en extrañamientos. Actividades fuera del salón de clase, ejercicios que los obligan a relacionar la enseñanza de la literatura con su vida personal inmediata, prácticas integrales que los hagan madurar carácter y los hagan pensar y actuar con responsabilidad y compromiso, tareas incluso que los obligan a dedicar mucho más tiempo del ordinario y en las que por supuesto el resultado es salir de la mediocridad y la satisfacción fácil.

vi. Función de la enseñanza del profesor

La función educadora de los profesores “protagonistas” consistió en ser promotores de cambio, innovar, hacer que los alumnos fueran pensadores críticos y con capacidad para promover cambios, primero en los estudiantes mismos y luego en su contexto inmediato (García y Ruiz 2009, 117). La profesora de *Los diarios de la libertad* canalizó las inquietudes de los alumnos a través de la redacción de diarios en los que los estudiantes escribían composiciones sobre sus sentimientos, sus recuerdos, sus deseos, etcétera. El profesor Keating en *La sociedad de los poetas muertos*, hace que los estudiantes tomen conciencia de que están vivos y que deben vivir su vida. En consecuencia, lo imitan creando un grupo que se dedica a la lectura y escritura de poesía, por medio de los cuales los alumnos vertían. Forrester forma a un estudiante prodigio en las prácticas de la escritura y en la construcción de un carácter que redundará en un boomerang que convierte al enseñador en enseñado. Escalante, el profesor de matemáticas en *Con ganas de triunfar*, explota la potencialidad que pueden lograr estudiantes de poca autoestima, pobres, discriminados, pertenecientes de minorías, y de los cuales ni la institución ni los profesores esperaban mucho.

Cada uno de estos profesores asumía con compromiso su función educadora porque entendían que la “educación es un proceso permanente orientado a la optimización de la persona en el ser, en el conocer, en el hacer y en el convivir” (García y Ruiz, 2009, 86). Creemos que sin importar cuáles fueran las condiciones sociales de los jóvenes, explotaban en sus estudiantes, su capacidad de perfeccionamiento, de optimización y lograban

precisamente que aprendieran, que se relacionaran mejor, incluso que comprendieran que tenían muchas cosas en común y que sus rivalidades estaban más en representación de la realidad, esto acontece específicamente de los *Escritores de la libertad*.

vii. Cualidades del profesor

Se esperaría que los profesores fueran la caracterización de modelos, apóstoles de la educación, pero no lo son. Todos ellos son individuos comunes y corrientes con su propio drama personal, exceptuando quizá a Keating, quien más bien parece un símbolo, casi sin vida personal, casi sin pasado, ni familia. Todos ellos, pues, son jóvenes, o novatos en la profesión, creativos, personas que gozan con su trabajo, apasionados por ayudar en el desarrollo de los jóvenes, idealistas que se topan con la incompreensión de colegas, autoridades, familia, etcétera. Desafortunadamente las cualidades que caracterizan a los profesores de la ficción no son fácilmente emulables por razones que residen fuera de la problemática planteada en las películas. En nuestra sociedad profesores que se inician en la docencia con todo el compromiso y la imaginación, ingenio y creatividad, a los pocos años son absorbidos por la rutina, el escaso reconocimiento a su labor, la apatía de las autoridades educativas, la sobrecarga excesiva de trabajo para poder llevar una vida relativamente digna.

Coincidimos con Vaello, en que actualmente el profesor se encuentra ejerciendo su profesión en un escenario en el que requiere de nuevos roles y nuevas competencias para ganarse a una audiencia cada vez más difícil y complicada... ahora el profesor se ha de adaptar a las situaciones en las que se encuentra, rectificando lo disfuncional y rediseñando situaciones para crear un ambiente propicio para el aprendizaje (2009, 16).

Ya García y Ruiz hacen un recuento de las cualidades naturales que capacitan la realización de la tarea docente, de manera general las enunciamos: Madurez, estabilidad emocional, autocontrol, salud psíquica, facilidad para la comunicación, saber escuchar, sentido de justicia, paciencia, curiosidad intelectual, amor a la verdad, respeto a la libertad de los demás, amor a la propia libertad, fortaleza, autoridad y respetabilidad, optimismo y buen humor y sinceridad de vida, coherencia e integridad personal (2009, 67).

viii. Relaciones del profesor con otros docentes

Este punto es de importancia sobresaliente porque como nadie es indispensable, un profesor propositivo tiene que influir en sus colegas, tiene que hacerles ver que la manera particular de concebir la enseñanza vale la pena y debe ser copiada por ellos. De esto no se ve mucho, pero se da. Al menos Keating convence a un colega de que la educación no es rutina o no tiene porqué serlo. Al final de esta película vemos a un colega iniciándose en la educación basada en extrañamientos, empezando por sacar a los alumnos de clase. En las otras películas no se alcanza a ver más ejemplos. En todo caso admiración o reconocimiento pero no propiamente influencia.

ix. Relaciones del profesor con la administración

La administración de los colegios es presentada como una rémora que en vez de facilitar la labor docente del maestro creativo, levanta obstáculos aduciendo leyes, reglamentos, disposiciones de los directivos de las juntas escolares. La administración y los encargados de las bibliotecas, por ejemplo, se niegan a las iniciativas del profesor en el sentido de volver más práctico el servicio de préstamo de libros. Es preocupante el hecho de que todos los puestos de autoridad estén ocupados por personas de escaso entendimiento y pocas luces de razonamiento.

C. El estudiante-educando

En cierta manera este punto, estudiante-educando, ya lo hemos tocado indirectamente en más de una ocasión. Habría que añadir que se presentan tres tipos de imagen: la que tiene el profesor, la que tiene la administración y la que tiene el alumno de sí mismo.

x. Imagen que el profesor tiene de los estudiantes

La imagen que el profesor tiene de los estudiantes la podemos presentar como significativa y digna de notar es el que subraya la maestra Johnson en *Mentes peligrosas*. Esa imagen, conocida como efecto Pigmalión, consiste en esperar mucho de los estudiantes, en sobrevalorarlos, en subrayar su inteligencia, su trabajo, y en decirlo y expresarlo ante colegas, autoridades administrativas y ante los estudiantes mismos. Y es que “las creencias falsas con suficiente fuerza, crean realidades verdaderas. Las personas se comportan según se les trata y de acuerdo con lo que se espera de ellas” (Guzmán 2002, 78). Lo mismo sucede en *Los*

escritores de la libertad, en donde la profesora, a pesar de que la coordinación y los colegas eran tan pesimistas en relación a los estudiantes, ella siempre vio en ellos personas capaces de dar lo mejor de sí mismos.

En la *Sociedad de los poetas muertos*, el profesor Keating, piensa que los estudiantes son capaces de hacer con su vida algo extraordinario, un vivir de acuerdo con el *Carpe diem*. Un *Carpe diem* que va más allá de la banalidad y busca explotar en los estudiantes la exploración de la excelencia, de la pasión y del trascender en lo que hacen.

xi. Imagen que la institución tiene de los estudiantes

Desafortunadamente, la institución tiene una imagen negativa de los alumnos, cuando más, ve al estudiante sólo como factor que devendrá en una fuente de trabajo. Analfabetas, incapaces, atrapados por su condición social, considerados como objetos dentro del aula, están obligados a tenerlos como alumnos porque la “reforma educativa” así lo ha establecido. Son el lastre, la basura, el resultado de sistemas educativos básicos ineficientes, la inmundicia de la sociedad con la que ha tocado lidiar. Esta visión negativa del estudiante se demuestra en tres de las películas donde las instituciones son públicas: *Los escritores de la libertad*, *Con ganas de triunfar* y *Mentes peligrosas*, mientras que en las otras dos, en la de las escuelas privadas, el alumno es un elemento pasivo, al que se le debe llenar de conocimiento a través de la repetición, nunca de la participación del alumnado ni de su razonamiento reflexivo.

Creemos que la imagen negativa que la institución tiene de los estudiantes en las películas se debe primero a la concepción que tiene la institución de sí misma y de la concepción de la educación. O tal vez tengan más presente las limitantes de la educabilidad que la propia educabilidad. Pues ya lo comenta García Almiburu, la educabilidad es la capacidad que tiene el ser humano para ser educado y para que se lleve a cabo toda tarea educativa es necesario primero la convicción de ésta (2009, 18). En teoría todo ser humano tiene derecho a la educación pero desafortunadamente no todos los seres humanos son igualmente educables. La educabilidad tiene sus limitantes y sus determinantes. Considerar que algunas personas no son educables responde al principio de la naturaleza del ser humano:

quien está constituido de espíritu y cuerpo; su naturaleza espiritual es la base de la educabilidad pero su corporeidad funciona como una limitante⁵.

Creemos que las instituciones mostradas en la ficción, y también en la vida real, se han vuelto presa de la rutina, de los hábitos y de las exigencias administrativas, que no les permiten ver y sentir su verdadera misión en la tarea educativa y al final, en último lugar, valoran a los alumnos como una materia prima altamente delicada. Tampoco pueden ser conscientes de las situaciones en las que viven y por lo tanto reflexionar sobre las nuevas demandas que las circunstancias sociales hacen de las instituciones educativas. Sin duda esta problemática es realmente seria y con el propósito de abundar sobre ello citamos a Tolstoi:

Yo estaba limpiando la pieza, al dar la vuelta me acerqué al diván y no podía acordarme si lo había limpiado o no. Como esos movimientos son habituales e inconscientes no podía acordarme y tenía la impresión de que ya era imposible hacerlo. Por lo tanto si he limpiado y me he olvidado, es decir, si he actuado inconscientemente, es exactamente como si no lo hubiera hecho. Si alguien consciente me hubiera visto, se podría restituir el gesto. Pero si nadie lo ha visto conscientemente, si toda la vida compleja de tanta gente se desarrolla inconscientemente es como si esta vida no hubiera existido (en Todorov 2002, 60).

⁵ Existen tres teorías que responden al porqué no toda persona es educable. Tenemos primero el factor genético. La consideración genética tiende a ser bastante pesimista sobre su educabilidad. Esta consideración afirma que hay personas que no se puede educar porque su condición biológica se lo impide, o bien, porque el desarrollo personal está condicionado por factores hereditarios y congénitos (biológico, psicológico, cromosomas o temperamento).

En segundo lugar tenemos la teoría que se enfoca en el ambiente como factor que, desoyendo a la anterior postulación, afirma que es el medio ambiente el que influye en la personalidad. Durkheim y Natorp afirman que si bien la naturaleza nos hace individuos, la sociedad nos hace personas, porque es la sociedad de la cual el individuo recibe todo lo que constituye su mundo espiritual superior: el lenguaje, la cultura, la religión, el arte. Desde el punto de vista de la psicología se dice que todas las aptitudes humanas son fruto de la experiencia y por tanto de la educación (Lobrot). Para Betraux, la personalidad no es algo con la que se nazca sino que se forma en el curso de su existencia en sociedad, y adquiere su forma definitiva con la madurez social. Si hubiera un fracaso de la educabilidad en el ámbito social sería porque no fueron aplicados correctamente los procedimientos recomendados o bien porque los educadores encargados de hacerlo no eran personas adecuadas para el desarrollo de la actividad educadora. Aquí precisamente reside la responsabilidad primero de las instituciones de educación y la conformación de su parafernalia teórico-práctica.

Los dos primeros son factores independientes. A diferencia de los dos primeros factores, que funcionan de manera independiente, sin escucharse entres sí, un tercer acercamiento teórico consideraría la conjunción de los dos primeros factores: el ambiente y la herencia. Para Castillejo (1981), la capacidad de “hacerse”, de “autorrealizarse”, de “cambiar”, en definitiva del hombre, no es ilimitada o infinita. Es obvio que las caras filogenética y ontogenética determinan el límite, pero éste en términos absolutos y relativos, no es desconocido porque la educabilidad sólo puede entenderse y contemplarse, vinculando las condiciones genética y ambiental.

Si la tarea educadora se hace inconscientemente es como si no se hubiera hecho. Tiempo y dinero invertido inútilmente en una educación realizada con inconsciencia, estudiantes que han pasado por las instituciones educativas que se hacen cómplices y a la vez víctimas de la inconsciencia y aprenden el “hacer como que hacen”, a pasar el tiempo, a formarse en un cascarón que aparenta pero que no es. Instituciones que son devorados por la atomización y se han olvidado de la humanización de la educación. Porque la automatización, dice Shklovsky, devora los objetos, los hábitos, los muebles, la mujer o el miedo a la guerra. Así la vida desaparece transformándose en nada” (Citado en Todorov 2002, 60).

xii. La imagen que el estudiante tiene de sí mismo

La imagen que el estudiante tiene de sí mismo es la última categoría de análisis implementado en las películas con las que hemos venido trabajando. La autoimagen, o el autoconcepto, es una de los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y consiste en la valoración personal y subjetiva que el estudiante hace de sí mismo. (Núñez y González-Pineda, 1994). Si bien el alumno cuando entra a la escuela ya tiene un autoconcepto preestablecido, también es verdad que dicho concepto puede ser modificado, de ahí que dentro de la dinámica del autoconcepto se aprecia que el rendimiento escolar no depende tanto de la capacidad real cuanto de la capacidad creída y sentida por el sujeto (Beltrán 1985).

En las películas *Escritores de la libertad*, *Con ganas de triunfar* y *Mentes peligrosas*, el autoconcepto de los estudiantes era bajo, preconcebido por sus ambientes familiares y sociales, y fuertemente arraigado. Los jóvenes muestran un comportamiento de indiferencia, rebeldía, violencia y sin sentido ante la vida académica. Es aquí donde entra el papel relevante que cada uno de los “profesores protagonistas” en donde como hemos analizado anteriormente ponen en juego el efecto Pigmalión, la innovación y la educación liberadora o democrática. Los profesores lograron transformar el autoconcepto de los estudiantes para que se sintieran seguros de sí mismos, aceptados y estimados por sus profesores, y con capacidad de desarrollar sus capacidades; es decir, lograron que la educación cobrara sentido en sus vidas.

Discusión y conclusiones

Este trabajo se enfocó en analizar y comprender las historias narradas sobre la educación en el cine. Se observó cómo por medio del cine se construye una realidad social “real” o simbólica de la educación. Una construcción en la que las personas adquieren sentido de la información que se transmite en el cine a través de una compleja dinámica de interacción entre las ideas representadas y en cómo son asimiladas, rechazadas, traducidas y negociadas por el espectador.

Así, en *Encontrado a Forrester*, *La sociedad de los poetas muertos*, *Escritores de la libertad*, *Con ganas de triunfar* y *Mentes peligrosas* se muestran unas características y problemáticas de la sociedad contemporánea que se reflejan en la educación. Características y problemáticas que conforman la imagen de la educación en el cine (analizado) se pueden enunciar como sigue:

1. Las instituciones de educación pública muestran una imagen de mala calidad si consideramos que dicho concepto debe de abarcar las dimensiones de eficacia, relevancia, equidad y eficiencia, esto es, se busca ser eficaz se descuida la equidad, la relevancia o la eficiencia.
2. En las instituciones privadas se presenta una educación de calidad pero desde la perspectiva del cine, es decir una educación de poder.
3. El contexto que rodea a la educación se vuelve cada vez más violento y desesperanzador. Estas características junto a las que hemos mencionado anteriormente relacionados con la calidad, son las que corresponden a “la metáfora “alumnos en peligro” para designar a alumnos en riesgo de fracaso escolar y/o educativo, que generalmente proceden de ambientes socioculturales desfavorecidos y desde hace varias décadas se viene desarrollando programas de compensación y/o interculturales dirigidos a los mismos.
4. En cada una de las películas analizadas las instituciones solicitan que el profesor realice la función de conservar la disciplina, evitar que los alumnos hagan desorden, y en cierto caso que el profesor funcione como un entretenedor mientras se cumple el tiempo para que los alumnos egresen.

5. En cuanto a la imagen de las cualidades del profesor protagonista, encontramos maestros comprometidos, innovadores, que buscan que sus actividades se traduzcan en aprendizaje significativo para sus estudiantes, cumplir con el programa establecido y más, hacerse de materiales aun cuando la institución no se los proveyera. Maestros que tomaron su actividad educadora con pasión, enfrentándose a quien fuera necesario con tal de lograr en sus estudiantes el mejor perfeccionamiento en conocer, en hacer, en el ser y en el convivir.

6. La función educadora de los profesores “protagonistas” consistió en ser promotores de cambio, innovar, hacer que los alumnos fueran pensadores críticos y con capacidad para promover cambios, primero en los estudiantes y luego en su contexto inmediato.

7. En las películas, se caracteriza una sociedad con serios problemas económicos, sociales, raciales, de violencia y drogas. Estas características cada vez más comunes en nuestras sociedades, exigen que el profesor desarrolle no sólo competencias profesionales, sino que además sea competente en el ámbito sociocultural. Es decir, que el profesor sea asertivo y promueva el respeto mutuo, tenga empatía, buena comunicación, gestione conflictos, negocie, desarrolle el autoconocimiento, tenga autocontrol, autoestima y resiliencia.

8. La imagen que el profesor protagonista tiene de sus estudiantes es la conocida como efecto Pigmalión, consiste en esperar mucho de los estudiantes, en sobrevalorarlos, en subrayar su inteligencia, su trabajo, y en decirlo y expresarlo ante colegas, autoridades administrativas y ante los estudiantes mismos. Además, la imagen que tiene el profesor del estudiante, corresponde al enfoque educativo liberador, democrático o centrado en la persona. Dicho enfoque sostiene que el estudiante es una persona completa y tiene capacidad creadora, considera también que el alumno puede tener iniciativas propias para la acción y que pueden hacerse responsables de dichas acciones, capaces de elegir, de aprender críticamente, tolerantes con las aportaciones de los demás dado que pueden trabajar en equipo de manera colaborativa, son capaces de resolver problemas y de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones difíciles, el aprendizaje se hace significativo y es en este sentido que se lleva a cabo la evaluación.

9. Las instituciones de las películas, tanto públicas como privadas, tiene una imagen negativa de sus estudiantes. Su visión asume un enfoque educativo de poder, también llamado educación bancaria o educación tradicional. Esta visión considera que el alumno es un

recipiente al que hay que llenar de conocimientos, al que se le evalúa de acuerdo a su capacidad, es el que obedece, no cuestiona, tiene una autoestima mínima, al que se le mantiene en la disciplina a través del miedo constante, el alumno existe sólo de la cabeza para arriba, es decir, sólo existe su intelecto, no existen sus valores, ni sus sentimientos, ni sus necesidades.

10. Las películas caracterizan instituciones que no creen en el principio de educatividad y mucho menos en el de la educabilidad, principio éste último al que sobreponen las limitantes biológicas socioculturales. Una acción educadora, por parte de la institución, inconsciente y por lo tanto una tarea educativa realizada sin sentido, y por consecuencia sin resultados.

11. Dicen que de acuerdo a lo que esperas de las personas es como ellas se van a comportar, y que cuando se cree algo con intensidad aunque sea falso, se puede crear realidades verdaderas. Si la institución tiene un enfoque burocrático de la educación, el estudiante se concibe a sí mismo como incapaz, con una autoestima baja, con una actividad pasiva como un objeto que ocupa un lugar en el aula y que tiene que hacer como que escucha y como que aprende. Pero si se cambia ese enfoque por el centrado en la persona, como lo mostraron los profesores protagonistas, entonces el estudiante será capaz de dar lo mejor de sí mismo, de crecer como persona, de aprender, de considerar ese aprendizaje como significativo y de desarrollar su pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Amar, R.V.M. (2009a). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. España: Comunicación social.
- Amar, R.V.M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine*. Huelva: Comunicar.
- Armentia, V. J. I. y Caminos, M. J.M. (2008). *Fundamento de periodismo impreso*. (2da. Ed.). España: Book Print Digital.
- Beltrán, L. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós (1985).
- Bouché, P. H., García, A. M., Quintana, C. J.M., Ruiz, C. M. (2002). *Antropología de la educación*. España: Síntesis.
- Cabero, J. (2003). Educación en valores y cine. *Making of. Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taururs.
- Coloma, A. J. y Núñez, C. L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.

- Echeverri J, A. (2011). Una tendencia narrativa en el cine contemporáneo: el modo 'indie', en *Revista Enfoco*, 36, 34-39.
- García A. L. y Ruiz, C. M. (2009). Teoría de la educación. En García, A. M. (Coord.). *Iniciación al conocimiento pedagógico*. España: Dykinson.
- García A. M. (2002). Etnocentrismo, relativismo cultural y pluralismo. Multiculturalismo, identidad cultural y globalización. En Bouché, P. H., García, A. M., Quintana, C. J. M., y Ruíz, C. M. (coords). *Antropología de la educación*. España: Síntesis, 97-112.
- García, A. M. (2009). Antropología de la educación. En García, A. M. (Coord.). *Iniciación al conocimiento pedagógico*. España: Dykinson.
- García, Ll, J.L., González, G. M.A., y Ballesteros, V. B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo II. España: UNED.
- Guzmán, P. R. (2002). *Maestría personal. Cómo hacer de la vida una obra de arte*. México: Pax.
- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta años de libertad. Las ideas de la A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza.
- Kaes, R. (1968). *Les images de la culture chez le ouvriers*. París: Cuyas.
- LaGravenese, R. (Director). (2007). *Escritores de la libertad* [Motion picture on DVD]. Alemania-Estados Unidos: Paramount Picture.
- Lara, T. y Santos, M. (2000). Concepto de educación. En Gervilla, E., y Soriano, A. (coords.). *La educación hoy. Concepto. Interrogantes y valores*. Granada: Grupo editorial universitario, 15-26.
- Martín-Moreno, C. Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. España: Mc Graw-Hill.
- Martínez-Salanova, S. E. (2012). *La mujer en el cine*. Recuperada desde http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/mujer_maltratada_cine.htm
- Martínez- Salanova, S. E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45-52.
- Martínez, R. J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la corporación internacional para el desarrollo educativo*, 8, 1-33. Recuperada desde <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Menéndez, R. (Director). (1988). *Con ganas de triunfar* [Motion picture]. Estados Unidos: American Playhouse, Olmos Productions, Warner Bros.
- Núñez, P.J.C. y González P. J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ontoria, A. Gómez, J.P.R., Molina, A., y de Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. España: Narcea.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2000). *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*. Documentos 1-5. Consultado el 11 de agosto de 2010 desde <http://www.ince.mec.es/cumbre/>
- Pereira, D.M.P. (2005). Cine y educación social. *Revista de educación. Educación no formal*. 338, 210.
- Pring, R. (2003). La educación como "práctica educativa". En García, A. M. (ed). *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid: Dykinson, 29-48.
- Quintana, C. J. M. (2002). Teorías de la educación según la base antropológica. En Bouché, P. H., García, A. M., Quintana, C. J. M., y Ruíz, C. M. (coords). *Antropología de la educación*. España: Síntesis, 61-82.

- Shklovsky, V. (2002). El arte como artificio. En: Todorov, Tzveton. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- Smith, J. N. (Director). (1995). *Mentes peligrosas* [Motion picture on DVD]. Estados Unidos: Hollywood Pictures.
- Tarrio, F. J.A. (s/f). *La educabilidad*.
<http://jtarrio.webs.uvigo.es/OBRA%20LITERARIA/LA%20EDUCABILIDAD.pdf>
- Todorov, T. (2002). Teoría de la literatura de los formalistas rusos. Décima edición. México: Siglo XXI.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Paris.
- Vaello, O. J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, Teun A, (1997): Análisis crítico de las noticias, *Mugak*, 2, 11-16.
- Van Sant, G. (Director). (2000). *Encontrando a forrester* [Motion picture on DVD]. Estados Unidos: Columbia Pictures.
- Weir, P. (Director). (1989). *La sociedad de los poetas muertos* [Motion picture]. Estados Unidos: Touchstone Pictures.
- Werthein, J. y Argumero, M. (Ed.). (1986). *Educación y participación*. Brasil: Papirus Livraria.
- Zavala, L. (2005). Del cine clásico al moderno. Razón y palabra, 46.
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n46/lzavala.html>

ANEXO 1. Fichas técnicas de películas

Con ganas de triunfar. (Stand and Deliver)

Drama que se produjo en Estados Unidos en 1988, fue dirigida por Ramón Menéndez. Basada en guión de Ramón Menéndez, Tom Musca. Los actores que participaron son: Eliot, Edward James Olmos, Stelle Harris, Mark Phelan, Virginia Paris, Adelaida Álvarez, Will Gotay, Lou Diamond Phillips, Vanessa Marquez, Patrick Baca, Ingrid Oliu, Andy García. La música estuvo a cargo de Craig Safan y la fotografía por: Tom Richmond. Con una duración de 102 min.

Resumen

La película se desarrolla en una escuela preparatoria de origen hispano en un barrio del Este de Los Ángeles, donde los alumnos son difíciles de controlar y la mayoría no espera llegar a la universidad, ya que solo aspiran a conseguir algún trabajo que apenas les permita sobrevivir.

Jaime Escalante es el nuevo profesor que impartirá clases de computación, pero debido a la mala situación en la que se encuentra el instituto por falta de recursos y vandalismo en la zona, no cuentan con el suficiente material para enseñarles a los alumnos los conocimientos actuales que se requieren para salir adelante en la vida y de esta manera motivarlos a continuar con sus estudios universitarios.

Por tal motivo el nuevo maestro tiene la alternativa de impartir clases de matemáticas a los alumnos de último año, pero no solo se enfrentara al problema de lidiar con alumnos que no

tienen grandes aspiraciones sino también a defender sus puntos de vista que van en contra de los demás maestros.

Jaime tendrá que hacerles cambiar de opinión a sus alumnos y exigirles fuertes sacrificios, pues lograr el éxito para él y los alumnos radica en que 18 de ellos tendrán que acreditar un examen de cálculo en el que sólo el 2% de los estudiantes del país aprueban cada año.

La sociedad de los poetas muertos. (Dead Poets Society)

Película del género drama, producida en Estados Unidos 1989 y dirigida por Peter Weir. Los actores que interpretan a los personajes son: Robin Williams, Robert Sean Leonard, Etna Hawke, Josh Charles, Gales Hansen, Dylan Kussman, Allelon Ruggieron, James Wateston, Kurtwood Smith, Alexandra Powers, Melora Walters, Lara Flynn Boyle.

La película está basada en el guión de Tom Schulman, la musicalización estuvo a cargo de Maurice Jarre y la fotografía por John Seale. La duración es de 124 min.

Resumen

Basada en un impecable guión de Tom Schulman, ganador del Oscar en 1990, la película *La sociedad de los poetas muertos* expone el despertar adolescente al placer del lenguaje poético, al romanticismo, la búsqueda de la identidad y la canalización de las posibilidades vocacionales.

La película se torna indispensable para docentes preocupados por la formación de niños y jóvenes, además de ofrecerles información. Asimismo cuestiona a los padres que, aun con buenas intenciones y buscando lo mejor para sus hijos, no se detienen a pensar y sentir lo que éstos necesitan y quieren.

En el guión quedan perfectamente engarzados poemas de Walt Whitman, Henry D. Thoreau y Lord Tennyson, entre otros, así como unos diálogos verosímiles que en unas cuantas frases muestran la personalidad, los conflictos, las posibilidades y expectativas de sus personajes. El escenario es un colegio tradicional, rígido y exigente, donde el peso de la tradición gravita sobre las vidas y las conciencias de los jóvenes adolescentes, que son inscritos y presionados por sus acaudalados y severos padres.

La trama se presenta con unos leves y breves trazos, donde el conflicto queda expuesto y así conocemos a los personajes: padres, maestros y autoridades dispuestos a todo, menos a romper las reglas que han seguido por años, un conjunto de estudiantes, con distintas potencialidades de pensar y sentir a profundidad, y un maestro de literatura dispuesto a abrir las mentes y los corazones de sus alumnos al goce de la lectura y la libertad de pensamiento.

Mentes peligrosas. (Dangerous Minds)

Una producción de 1995, basada en un guión Ronald Bass y dirigida por John N. Smith. Los intérpretes: Michelle Pfeiffer, George Dzundza, Courtney B. Vance, Robin Bartlett, Beatrice Winde, John Neville, Wade Dominguez, Lorraine Toussaint, Paula Garcés.

El drama de 99 minutos tiene música de Lisa Coleman, Wendy Melvoin y la fotografía de Pierre Letarte.

Resumen

La experiencia educativa de LouAnne Johnson, recogida en su libro "My Posse Don't Do Homework" (Mi pelotón no hace los deberes) ha servido de base argumental para el film

Mentes peligrosas. LouAnne (Michelle Pfeiffer), una mujer licenciada en literatura y antigua marine, acaba de sufrir una crisis matrimonial que ha desembocado en divorcio. Ahora pretende olvidar ese amargo trago concentrando sus esfuerzos en dar clases en un colegio. La sorpresa que le supone encontrar trabajo enseguida se explica por el grupo de alumnos que le ha tocado. Son unos chicos de gran inteligencia, baja extracción social, poco disciplinados y nada motivados. Ella dará un giro a sus vidas.

El film se enmarca en la tradición de películas con profesor que se enfrenta a alumnos difíciles. El educador debe ingeniárselas para inventar métodos capaces de atraer la atención de sus pupilos: comenzar la lección con unas clases de kárate, iniciar en la poesía a través de las canciones de Bob Dylan... LouAnne centra sus enseñanzas en la noción de “elección”, omnipresente en la película: la vida está llena de opciones, y en la medida que se elige, uno va haciéndose mejor o peor. También les habla de que “la mente es un músculo” y debe ejercitarse. Estas ideas, y el innegable y desinteresado esfuerzo de la maestra por atender a sus alumnos como personas, uno a uno, le ayudarán a ganárselos, aunque no falten algunos fracasos.

Encontrando a Forrester. (Finding Forrester)

Película producida en Estados Unidos en el 2000, dirigida por Gus Van Sant. Basada en el guión de Mike Rich. Los intérpretes son: Sean Connery, Rob Brown, F. Murray Abraham, Anna Paquin, April Grace, Michael Pitt, Matt Damon, Busta Rhymes. La música: Joseph Zawinu y la fotografía: Harris Savides. La duración: 136 min.

Resumen

Jamal es un adolescente negro del Bronx que esconde de sus amigos sus intereses literarios. Su vida está destinada a cruzarse con la de William Forrester, escritor de una sola y legendaria novela, y ermitaño que vigila el mundo desde su departamento. Cuando el adolescente confundido y su padre sustituto se encuentren, este drama de aprendizaje seguirá un rumbo bastante similar al de *En busca del destino*, la anterior película del director Gus Van Sant (Mi Mundo Privado).

Escritores de la libertad. (Freedom Writers)

Drama producido en 2007, dirigida por Richard LaGravenese y basada en el guión de Richard LaGravenese. Los intérpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April Lee Hernandez, Kristin Herrera. Música a cargo de Mark Isham, RZA y fotografía de Jim Denault. Duración: 123 min.

Resumen

Escritores de la libertad está basada en la historia real de la maestra Erin Gruwell (Hilary Swank), cuyo primer trabajo como maestra en una peligrosa preparatoria de Los Ángeles (en la época de los disturbios raciales ocasionados por el incidente de Rodney King) la puso en contacto con jóvenes cínicos y agresivos que veían la escuela como una pausa fugaz entre sus guerras étnicas y vidas criminales.

Sin embargo, a base de tenacidad y buenas ideas, Gruwell encontró el modo de interesar a los jóvenes en sus clases y hacerlos apreciar la educación que recibían... pero ¿sería suficiente para escapar el círculo vicioso de violencia en el que estaban atrapados desde su infancia?

Desde luego hay abundante sentimentalismo y forzadas emociones en *Escritores de la libertad*, pero también hay suficiente sinceridad en su libreto, que retrata de manera cruda y realista las condiciones de vida que roban la motivación a los estudiantes y los obligan a meramente sobrevivir. Entonces, sin poses de “sitcom” y sin conflictos pre-fabricados, la cinta logra trascender el cliché y convertirse en un testimonio de superación personal que se siente realista y creíble. Lo que inspira a los estudiantes no son frivolidades como baile de salón o “hip-hop”, sino el reencuentro de sus emociones y la conexión con grupos sociales que antes consideraban sus rivales y enemigos.

La dirección de Richard LaGravenese permite el flujo natural de la historia, sin imponer el drama y sin grandes pretensiones artísticas. Y aunque el elenco juvenil realiza un excelente trabajo, es sin duda Hilary Swank quien conduce la trama con su interpretación de una mujer con el balance justo de cínico entendimiento e inocente optimismo. Quizás las escenas de sus conflictos maritales salen sobrando, pero supongo que intentan enriquecer el personaje, marcando el contraste entre su vida académica y su vida personal.

A fin de cuentas, *Escritores de la libertad* recorre terreno bien conocido, pero lo hace con integridad y con adicionales comentarios sobre el sistema educativo norteamericano y sobre las miopes estrategias gubernamentales que tratan de resolver una cosa destruyendo muchas otras en el proceso. Quizás no sea una película extraordinaria, pero dentro de su bien conocido nicho logra celebrar los logros de su protagonista con el mínimo de exceso y artificialidad hollywoodense. La puedo recomendar con confianza para quien busque entretenimiento ligero, de sencilla manufactura, pero auténticamente emotivo... al menos en lo que nos llega otra película sobre un maestro que inspira a sus estudiantes con videojuegos, o algo así.

Cómics en movimiento

3.3 UN ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE *LA CENICIENTA* (1950) DE WALT DISNEY DESDE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

Bárbara Porras Figueroa¹
Francisco González Gaxiola²

Introducción

Es probable que en todo el mundo no haya una sola niña, joven o adulta que no haya deseado ser o se haya identificado alguna vez con Cenicienta u otra princesa de Disney. La razón por la que decidí hacer el presente estudio del largometraje animado de Disney de 1950, *La Cenicienta* (*Cinderella*), es porque considero que es la princesa que más ha causado un impacto en los imaginarios femeninos y sobre lo femenino, sobre todo a partir de esta adaptación. Además de las diferentes versiones de este cuento de hadas, también ha sido inspiración de muchas otras obras que guardan el argumento de la unión entre individuos pertenecientes a distintas clases sociales, razas o en obras más actuales, especies.

La palabra *Cinderella* en el buscador Google arroja 159 millones de resultados, lo cual supera en gran medida a otras princesas clásicas del primer periodo de Disney como Blancanieves (*Snow White*) o Aurora (*Sleeping beauty*). Creo que la importancia de Cenicienta radica en que ha impreso en cientos de generaciones un ideal de belleza, comportamientos y sueños femeninos basados en este personaje que hasta ahora se mantienen vigentes con algunas variaciones: la joven caucásica (por lo general), bondadosa, amable, dedicada a labores tradicionalmente adjudicadas al género femenino, expuesta a injusticias, que al final recibe como recompensa a su sacrificio y bondad el casarse con un príncipe (hombre atractivo, acaudalado y encantador), es la historia que día a día aparece en películas y dramas del mundo.

Este texto pertenece a un trabajo más amplio, en el que se pretende hacer una comparación de cuatro largometrajes animados pertenecientes a la franquicia de Princesas

¹ Estudiante de la Maestría en Humanidades. barbara.pof17@gmail.com

² Docente-investigador del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Area de especialización: Didáctica de la Lengua y la Literatura. francisco.gonzalez@unison.mx

Disney, para analizar cómo ha evolucionado la construcción del género en estas representaciones cinematográficas. Las cuatro películas que se analizarán son *La Cenicienta* (1950), *La bella y la bestia* (1991), *Enredados* (*Tangled* 2010) y *Moana* (2016). En este artículo se presenta el análisis del primer largometraje mencionado, para lo cual seguiré la teoría de la *Performatividad* del Género de Judith Butler. “Asegurar que la identidad de género es performativa implica decir que la misma sólo existe en y a través de un conjunto de actos de género”. (Gros 2016, 251) La metodología a seguir será analizar escenas clave de la obra, y observar las características principales de los personajes y sus acciones, con el fin de descubrir estos actos de género que respondían al momento sociohistórico en que apareció el filme.

Otro concepto importante que se utilizará a lo largo de este trabajo es el de *Representaciones Sociales* de Serge Moscovici. Esto es “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuo. (Mora 2002, 7) Como explica Martín Mora, citando a Robert Farr, estudioso de las Representaciones Sociales, éstas aparecen alrededor de debates de interés y también gracias a los medios de comunicación, ya que “tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”. (Mora 2002, 7)

Tomando en cuenta que, según Tajfel, las tres condiciones para que emerja una Representación Social son, “a) clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y c) para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. (Mora 2002, 8) se puede considerar que las diferencias de género son Representaciones Sociales. Pues a lo largo de la historia se han adaptado a distintas crisis y momentos para diferenciar en grupos tanto a hombres como mujeres, y de esta forma justificar como natural que existan roles de género tan marcados que en realidad responden a diferentes necesidades más bien económicas o sociales. Ejemplo de ello puede ser el sistema económico al que le convenía que las mujeres procrearan y los hombres proveyeran, tras la Segunda Guerra Mundial, después de que muchas mujeres habían comenzado a trabajar mientras los hombres se encontraban en el campo de batalla, lo cual desvanecía las diferencias de género en un momento en que era necesario repoblar gran parte de Occidente. (Vidaurreta Campillo 1978)

La intención de analizar primero *La Cenicienta* se basa en que esta película representa la visión más antigua (muy similar a *Blancanieves y los siete enanos* de 1937) acerca de los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino. Las características propias de los sexos aparecen tan distanciadas, como cercana la película al cuento en que se ha basado. Es importante aclarar que, al ser una película infantil, existen algunas escenas que centran la atención en personajes caricaturizados que juegan un papel de descanso de la trama, en estas escenas aparecen por lo general animales como ratones, gatos o perros. Mucha de la ideología de la época sobre las diferencias entre los hombres y las mujeres pueden observarse en estas escenas caricaturescas, a las cuales se les prestará mayor atención en este filme que en los siguientes a analizar.

La intención de mi tesis de investigación es demostrar cómo los cambios que han sufrido las concepciones sobre las diferencias de género se ven reflejados en el cine, y muy particularmente en esta franquicia que va dirigida sobre todo a niñas y goza de un enorme éxito e influencia en el público infantil. Para esto, es importante observar con detenimiento cómo los personajes protagónicos evolucionan en materia de complejidad conforme aparecen películas más actuales, con lo cual se alcanza una mayor importancia para el papel masculino dentro de las obras, así como una mayor independencia para el papel femenino.

Para este trabajo es importante aclarar que he dividido los largometrajes de esta franquicia en particular en cuatro etapas conceptuales, como se puede observar en el siguiente cuadro. En los largometrajes de la primera etapa de esta franquicia Disney (*Blancanieves y los siete enanos* 1937, *La Cenicienta* 1950, y *La bella durmiente* 1959) la interacción entre príncipe y princesa es mínima, al igual que la complejidad de ambos personajes. Mientras la princesa representa los valores tradicionalmente femeninos y cánones de belleza occidentales, el personaje masculino aparece muy brevemente en las obras.

En la segunda etapa existe una mayor interacción entre la pareja protagónica, se explora más la personalidad de ambos personajes, el príncipe aparece más en la obra; y algo muy importante es que el personaje femenino muestra una inconformidad y rebeldía hacia el orden preestablecido, presentan una desobediencia a sus padres y una mayor valentía, pero sobre todo motivada por el amor hacia el príncipe. Las películas pertenecientes a esta etapa

son *La Sirenita* (*The Little mermaid* 1989), *La Bella y la Bestia* (*Beauty and the Beast* 1991), *Aladdín* 1992, *Pocahontas* 1995.

En la tercera etapa se puede considerar que ya hay una relación equitativa entre ambos personajes, como centrales de la trama, ambos con una misma complejidad, donde ya no se trata de una doncella en apuros, y donde el amor ya no se ve como motivo principal de las acciones femeninas, sino como una coincidencia al momento de buscar otros objetivos, estos filmes son *Mulan* 1998, *La Princesa y el Sapo* (*The princes and the Frog* 2009) y *Enredados* (*Tangled* 2010).

Y por último, en una cuarta etapa, en la que el final feliz ya no tiene un beso de amor y un “vivieron felices para siempre”, la princesa o heroína ya no se enamora y se casa con un príncipe encantador al final del filme, sino que la historia se centra en que el personaje femenino alcance otro tipo de metas personales como salvar seres queridos o incluso a un pueblo entero, sin importar demasiado si en ese camino se encuentra el amor: *Valiente* (*Brave* 2012), *Frozen* 2013, *Moana* 2016.

Vale la pena aclarar que, en la mayoría de las películas de las etapas anteriores, la princesa también alcanza metas personales además de encontrar el amor. Y que, en películas de esta última etapa como *Valiente* o *Frozen*, se puede observar un estancamiento en la evolución de los personajes femeninos, y un posible retroceso en la de los personajes masculinos. Mientras los personajes femeninos protagónicos se centran en alcanzar una libertad o independencia que ya se había observado en filmes anteriores como *Enredados* o incluso *Mulan*, a los personajes masculinos se les resta relevancia en ambos filmes y no muestran un verdadero desarrollo a lo largo de la trama. Esto último no se puede decir de *Moana*, donde tanto el personaje femenino como el masculino tienen una gran complejidad y desarrollo durante el filme, razón por la cual lo he elegido para hacer el último análisis de mi tesis de investigación, pues, aunque respeta la pauta de esta última etapa de la franquicia, que es que las princesas ya no vean sus sueños cumplidos en el matrimonio, logra una equidad de complejidad e importancia en ambos personajes.



| Etapa I | Etapa II | Etapa III | Etapa IV |
|---|---|-----------------------------------|--------------------------|
| <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> 1937 | <i>La Sirenita</i> 1989 | <i>Mulan</i> 1998 | <i>Valiente</i> 2012 |
| <i>La Cenicienta</i> 1950 | <i>La bella y la bestia</i> 1991 | <i>La princesa y el sapo</i> 2009 | <i>Frozen</i> 2013 |
| <i>La bella durmiente</i> 1959 | <i>Aladdín</i> 1992 | <i>Enredados</i> 2010 | <i>Moana</i> 2016 |
| | <i>Pocahontas</i> 1995 | | |

Mientras que en el resto de las películas que analizaremos los animales de compañía no funcionan más que como descanso argumentativo y existe una mayor relevancia en el personaje masculino del príncipe, en *La Cenicienta* no es así. Algunas escenas donde aparecen ratones reflejan muchas de las ideas de la época sobre las diferencias entre hombres y mujeres, al igual que otros personajes secundarios como el Rey y la Madrastra o hermanastras. Al mismo tiempo, el príncipe es casi ornamental en esta película, por lo que analizar únicamente la interacción entre él y Cenicienta nos daría muy poco material para hacer un diagnóstico sobre las Representaciones Sociales de la época acerca de lo masculino y lo femenino, por lo que se incluirán también algunas escenas en las que aparecen los ratones y otros personajes secundarios.

Este trabajo tiene un enfoque hermenéutico, ya que se busca interpretar algunas escenas de este material filmográfico desde los Estudios de Género como el Feminismo. Para realizarlo, parto desde la teoría de que el género es una construcción socio cultural basada en la diferencia sexual, con la que no se nace, sino que se aprende y aprehende a lo largo de la vida, y es posible encontrar en este tipo de representaciones artísticas destinadas principalmente a niños, esas construcciones sociales o normas de diferenciación de los sexos

(Butler, 2002). Creo que es importante que se realicen este tipo de análisis a los productos de entretenimiento de todo tipo, y seguir cuestionando estas Representaciones Sociales que a pesar de su antigüedad aun llegan a miles de niños y niñas.

El cuento de “Cenicienta” ha sido clasificado en el sistema Aarne-Thompson-Uther con el número 510, junto con muchas otras versiones que guardan similitudes a través del mundo. Cientos de historias, dramas y películas se han inspirado en este cuento. Una de las versiones más conocidas, es la recopilada por Charles Perrault, publicada en 1697 como *Cinderella, el pequeño zapato de cristal*. Pero Robert Darnton habla sobre otras versiones de este cuento infantil que muestran situaciones mucho más crueles.

En un cuento anterior del ciclo de La Cenicienta (cuento tipo 510B), la heroína se convierte en sirvienta para impedir que su padre la obligue a casarse con él. En otro, la malvada madrastra trata de empujarla a un horno, pero por error quema a una de sus malvadas hermanastras. (Darnton 2000, 21)

El cuento de Charles Perrault, en el que siglos después se basara la famosa versión animada de Disney, fue la que hizo famoso el zapatito de cristal. En este cuento, la madrastra y una de las hermanastras llamaban a la joven *Culocenzon*; pero a la otra hermanastra, que no era tan malvada, le parecía demasiado cruel y prefería llamarla Cenicienta. Es importante tomar en cuenta que Perrault tomó este cuento de la tradición oral, pero lo estilizó de manera que pudiera llegar al público infantil. Robert Darnton asegura que aunque otros autores reconocen esta versión recopilada por Perrault como la más antigua, existen otras anteriores.

La “Bella Duermiente” aparece en un relato asturiano del siglo XIV, y “Cenicienta” aparece en *Propos rustiques (1547)* de Noël di Fail, libro que investiga el origen de los cuentos de la cultura campesina y que muestra cómo se transmitieron. Darnton 2000, 24).

El cuento de Perrault, de 1697, cuenta la historia que en 1950 popularizara Walt Disney, con la calabaza hecha carruaje, los ratones convertidos en caballos y la zapatilla de Cristal, la cual guarda un tono *ad hoc* para ser escuchado por niños, ya que lo más “escandaloso” podría ser el que le llamaran culocenzón por pasar tanto tiempo cerca de las cenizas de la chimenea, lo cual fue eliminado del filme. Esta versión del cuento da una

explicación para que Cenicienta sea maltratada a pesar de que su padre esté vivo, lo que no se explica en la de Los Hermanos Grimm, y en Disney se soluciona con la orfandad de la joven.

La pobre muchacha aguantaba todo con paciencia, y no se atrevía a quejarse ante su padre, de miedo que le reprendiera pues su mujer lo dominaba por completo. Cuando terminaba sus quehaceres, se instalaba en el rincón de la chimenea, sentándose sobre las cenizas, lo que le había merecido el apodo de Culocenzón. La menor, que no era tan mala como la mayor, la llamaba Cenicienta; sin embargo Cenicienta, con sus míseras ropas, no dejaba de ser cien veces más hermosa que sus hermanas que andaban tan ricamente vestidas (Perrault 2016, s/p).

Esta versión muestra que las representaciones sociales de la época daban una gran importancia a la belleza física en la mujer, la cual debía siempre coincidir con una belleza interior: bondad, gracia, amabilidad. Este cuento trata de dar como moraleja que la bondad siempre será recompensada, mientras que aleja sus enseñanzas de la idea de venganza, pues Perrault ni siquiera da un castigo ejemplar a las hermanastras de Cenicienta, lo que sí pasa en la versión de los Hermanos Grimm de la Alemania de 1812. (Segura Usua, Cenicienta, 2016)

Esta versión es conocida por ser bastante más sanguinaria, y aunque no es de cristal, cuenta también con una zapatilla, que es el motivo más importante de este cuento. Esta versión no tiene hada madrina, sino un pájaro y un árbol mágicos en la tumba de la madre, que a pesar de haber muerto sigue presente en el cuento, y ayuda a su hija cumpliéndole sus deseos. También se encuentran los motivos de que todo ocurre tres veces: las noches de fiesta para buscar esposa al príncipe son tres, y las veces que él tiene que volver por la princesa son tres. Lo sanguinario está en lo que las hermanastras son capaces de hacer con tal de que la pequeña zapatilla calce en sus grandes pies.

Las dos hermanastras se alegraron, pues ambas tenían lindos pies. La mayor fue a su cuarto a probarse la zapatilla; su madre la acompañaba. Pero no le cabía el dedo gordo, y el zapato le estaba

muy pequeño; entonces, la madre, tendiéndola un cuchillo, le dijo:

— ¡Córtate el dedo! Cuando seas reina no necesitarás andar a pie.

La muchacha se cortó el dedo gordo, introdujo a la fuerza el pie en el zapato, reprimió el dolor, salió del cuarto y se presentó al príncipe. (Segura Usúa, *Cenicienta*, 2016)

No contentos con que además la otra hermanastra se cortara, también sin éxito, el talón para engañar al príncipe, el final feliz de este cuento no llega sino hasta que las hermanastras reciben aún más castigo. Creo que precisamente por lo cruel de la imagen no es esta la versión más conocida de esta historia, ya que Walt Disney prefirió la de Perrault para inmortalizarla en su película animada.

Cuando los novios se encaminaron a la iglesia la mayor de las hermanas iba a su derecha, y la menor a su izquierda: entonces las palomas, de sendos picotazos, les sacaron un ojo a cada una. Después, cuando salieron, la mayor iba a la izquierda y la menor a la derecha: entonces las palomas, de sendos picotazos, les sacaron un ojo a cada una. Y de este modo, como castigo por su maldad y falsedad, quedaron ciegas para el resto de sus vidas. (Segura Usúa, *Cenicienta*, 2016).

A pesar de no haber aparecido hasta 1950, la versión de *La Cenicienta* de Walt Disney no cambió casi nada en comparación a su texto base de Charles Perrault, con las ligeras variaciones que ya se mencionaron. Disney se contentó con hacer hablar a los ratones, como los Grimm a las palomas, y que la joven fuera huérfana. Bastó sólo una noche de baile para que ella y el príncipe quedaran enamorados y no hay mayor profundidad en los personajes, mucho menos en el masculino, quien sólo aparece al final para enamorarse de la doncella y convertirla en su esposa al ver que tenía la otra zapatilla y que le quedaba a la perfección.

Pero en 1998, llegó una versión *live action* del cuento, a cargo del director Andy Tennant, titulada *Por siempre cenicienta (Ever after: A Cinderella story)*, que trata de presentar una historia más realista. Hace creer que el cuento (contado por una anciana a los hermanos Grimm) se basa en la historia verdadera de Danielle, una joven huérfana que tiene

que soportar a su madrastra y hermanastras, pero que contrario a las versiones anteriores del cuento, es una joven inteligente, que ama leer y tiene ideas revolucionarias de justicia e igualdad.

Otra parte importante de esta versión, es que ella y el joven príncipe se conocen mucho antes y entablan una amistad que se convertirá en amor gradualmente. Y se conocen mientras ella intenta salvar a uno de los *criados* de su casa, quien había sido vendido como esclavo por la madrastra. Sin dudas esta película fue influenciada fuertemente por el cambio de paradigmas que ya se había presentado en esa época, en que se buscaba presentar personajes femeninos con mayor fuerza, astucia, inteligencia y valor. Ejemplo de esto es la película de *Mulán*, que Disney estrenó ese mismo año, donde el personaje femenino muestra todas estas características además de la valentía de ir a la guerra con tal de salvar la vida de su padre, gracias a lo cual termina salvando China de los Hunos.

En 2004 se estrenó la película *La nueva Cenicienta (A Cinderella Story)*, también *live action*, dirigida por Mark Rosman, y producida por Warner Bros. Ésta cuenta la historia de una adolescente en el mundo contemporáneo que, al igual que en el cuento, tiene que soportar los malos tratos de su madrastra y sus hermanastras tras la muerte de su padre. El príncipe ya no es tal, sino el chico más popular de su preparatoria, el baile sigue siendo un baile, pero de la noche de brujas y en vez de una zapatilla, el objeto que se usa para buscar a la “princesa” es un celular. En esta versión los personajes tratan de mostrarse más complejos y profundos, sobre todo en el aspecto masculino, que es mucho más explotado: un joven popular, deportista, atractivo, que en realidad quiere dedicarse a las humanidades y no al negocio familiar.

Otra versión mucho más reciente es la película *live action* de la compañía de Disney, la cual en los últimos tiempos ha traído sus clásicos animados a este formato. *La Cenicienta (Cinderella)*, estrenada en el 2015 y dirigida por Kenneth Branagh guarda grandes similitudes con la versión de 1950, aunque muestra la infancia feliz de la joven junto a sus padres hasta que su madre enferma y muere. Contrario a la versión animada, el padre espera varios años para casarse con Lady Tremaine (madrastra), cuando Ella (Cenicienta) ya es adolescente. Otro pequeño giro argumental es que los protagonistas se conocen antes del día del baile, y que Cenicienta se muestra como una joven culta, que lee y habla francés, además de realizar

las labores domésticas. Aunque guarda la esencia del cuento de hadas y de la época que representa, tiene sutiles cambios, pues la enseñanza de este filme ya no es sólo complementar la belleza exterior con la interior, sino que su madre antes de morir le aconseja a Ella ser valiente y bondadosa, motivo que se va a repetir durante toda la obra.

Análisis:

A continuación se analizará el largometraje animado de *La Cenicienta* (1950) de Walt Disney, centrándonos sobre todo en las manifestaciones dentro del filme de las Representaciones Sociales sobre las diferencias entre lo femenino y lo masculino.

A pesar de que se considera que en los doblajes a otros idiomas se suele perder mucho del contenido original de la obra, he decidido estudiar la versión en español latinoamericano de este filme. Lo anterior por dos razones: En primer lugar, porque al estar el doblaje latinoamericano a cargo de la misma compañía y al realizarse en 1951, realmente creo que éste guardó grandes similitudes con el doblaje estadounidense y transmitió el mismo mensaje por medio de voces y canciones tan bien logradas como en la original. Y, en segundo lugar, porque lo que interesa en mayor medida a esta investigación es el impacto que las obras pudieran causar sobre todo en Latinoamérica y más específicamente en México, que fue sede del doblaje de esta película. De manera que el presente análisis se realizará en la versión latinoamericana de la obra, con el fin de que en el futuro se realicen estudios de impacto en el público infantil. Como menciona Gadamer en *Verdad y Método I*, la traducción de una lengua a otra es en realidad una interpretación, pues, aunque el intérprete tenga la obligación de respetar el sentido de la obra original, tiene que situarla en la lengua y la cultura de la traducción y los lectores a los que va dirigida tal traducción, por lo tanto, siempre existirán diferencias de lengua a lengua, de cultura a cultura, las cuales lejos de empobrecer una obra pueden llegar a enriquecerla.

El traductor tiene que trasladar aquí el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una

forma nueva. Toda traducción es por eso ya una interpretación, e incluso puede decirse que es la consumación de la interpretación que el traductor hace madurar en la palabra que se le ofrece. (Gadamer, 236).

En la primera escena a analizar, Cenicienta les lleva el desayuno a sus hermanastras y madrastra; aquí se hace evidente una primer idea de la construcción de lo femenino. En el filme se muestran diferentes modelos de feminidad contrastados: por un lado, las hermanastras y la madrastra, y por otro, Cenicienta. Las primeras con características tanto internas como externas que evidencian “lo que no debe ser”, mientras que la protagonista encarna todo lo que en ese momento histórico se consideraba positivo en una mujer. La primer característica contrastada en la película es la calidad de la voz y los modales al hablar, mientras la presentación de Cenicienta en la película es cantando de forma angelical, la de las hermanastras es gritando. Mientras la una es amable, las otras son descorteses.

Cenicienta.- Buenos días, Drizela, ¿dormiste bien?

Drizela.- ¡Jum, como si te importara! Llévate esa ropa y me la traes planchada en una hora, en una hora, ¡¿entiendes?!

Cenicienta.- Sí, Drizela.

Cenicienta.- Buenos días, Anastasia.

Anastasia.- ¡Vaya, ya era hora, no dejes de recoger mi ropa, y no vayas a tardarte todo el día!, ¡¿oíste?!

Cenicienta.- Sí, Anastasia.

Cenicienta.- (Se aclara la garganta dos veces para avisar que está en la puerta)

Madrastra.- Pasa, muchacha, pasa, ¡¿qué esperas?!

Cenicienta.- Buenos días, señora.

Madrastra.- Recoge la ropa sucia, y ponte a lavarla.

Cenicienta.- Sí Señora. (Disney 1950)

Esta diferenciación en las voces y modales entre Cenicienta y sus hermanastras también se evidencia en otra escena en que Drizela canta una canción de forma desafinada, y luego se contrasta con una toma en la que Cenicienta canta esa misma canción de forma afinada. De esta manera, la obra trata de imprimir en Cenicienta un ideal femenino que implica no sólo características exteriores, sino que además engloba cualidades de la voz. Ya desde 1948 autoras de manuales para señoritas como Carlotta Greer hablaban sobre la importancia de una voz agradable, dejando claro que aún más importante que lo que se dice es la forma en que se dice.

A rich, warm, low-pitched voice is one of the external factors of pleasing personality that is worth cultivating. A harsh or dull voice will detract from your speech no matter how correct your English, or how clear-cut your thoughts. (Greer 1950, 320)³

Como salida de un manual de buenas maneras, Cenicienta contrasta con sus hermanastras por la dulzura de su voz y sus formas amables. Los manuales de la época hablaban de la importancia de mantener y mejorar la calidad de la voz y cómo ésta afectaba en la percepción del discurso incluso cuando éste tuviera otras virtudes como la correcta pronunciación o argumentación clara. Las enseñanzas de la época para señoritas también versaban sobre la importancia de tener agradable personalidad, tanto interna como externamente.

Character is what we *really are and do*; personality is what we *appear to be and do* (...) A pleasing personality is a powerful asset. It is said to be more important than beauty. (Greer 1950, 318)⁴

Por su parte, la madrastra presenta una voz fuerte, con un tono amable cuando habla a sus hijas, pero cruel e imperativo cuando le habla a Cenicienta. También es evidente en la madrastra cuando usa la ironía o finge alguna emoción. Cenicienta siempre habla con una

³ Una voz rica, cálida y de tono agudo es uno de los factores externos de personalidad agradable que vale la pena cultivar. Una voz áspera o aburrida le restará importancia a su discurso, sin importar qué tan correcto sea su inglés, o cuán claros sean sus pensamientos.

⁴ El carácter es lo que realmente somos y hacemos; la personalidad es lo que parecemos ser y hacer (...) Una personalidad agradable es un activo poderoso. Se dice que es más importante que la belleza.

velocidad media, sus palabras por lo general guardan un tono medio, cuando habla con sus hermanastras y madrastra mantiene un tono amable y cortés. Sin embargo, las hermanastras cambian constantemente la velocidad y el tono con que hablan, por lo que sus diálogos aparecen exagerados, atropellados, con altos decibeles, con una tonalidad tan desagradable que deja ver demasiado de su personalidad. Greer, en su manual, hace hincapié sobre la posibilidad e importancia de trabajar en una “personalidad agradable”, en lo que van englobadas también las cualidades de la voz.

Listen to your voice. If it is high-pitched, flat, monotonous, or nasal, you should set to work at once to overcome its poor quality.
(Greer 1950, 320-21)⁵

Tal como explica Carlota Greer, las voces de las hermanastras son agudas, monótonas y nasales, de esta forma funcionan como ejemplo de lo que “no se debe ser” y se consigue que los personajes resulten desagradables al público no sólo a la vista, sino también al oído.

En la siguiente escena que analizaré aparecen el Rey y el Gran Duque, quienes tienen una conversación acerca del príncipe, quien se rehúsa a casarse.

Gran Duque. - Pero, majestad...

Rey. - ¡No hay peros que valgan! Hace mucho tiempo que mi hijo trata de eludir sus obligaciones, ¡ya es hora de que contraiga matrimonio y siente cabeza!

Gran Duque. - ¡Por supuesto, majestad! Pero, hay que tener paciencia.

Rey. - ¡Paciencia me sobra! ¿Pero que no ves que me siento menos joven día con día? (sollozando) ¿y que quiero ver a mis nietecitos ir creciendo antes de partir?

Gran Duque. - Pero, majestad, yo no...

Rey. - ¡No! ¿Tú sabes lo que significa ver al único hijo crecer, y crecer y crecer y alejarse cada día más de mí?, ¡me siento tan solo y desolado en este humilde palacio, que yo quiero

⁵ Escucha tu voz. Si es agudo, plano, monótono o nasal, debes comenzar a trabajar de inmediato para superar su mala calidad.

volver a escuchar los primeros pasos de unos tiernos
piececillos!

Gran Duque. - No desespere, majestad, (llanto del Rey) me parece
que lo mejor sería dejarlo solo.

Rey. - ¡Dejarlo solo! ¿Dejarlo solo con su romanticismo absurdo?

Gran Duque. - Pero señor, en las cosas del amor...

Rey. - ¡Amor, bah! ¡No se trata sino de un joven que se encuentra
una chica, en un ambiente propicio, y nosotros nos
encargamos del resto!

Gran Duque. - Pero si el príncipe llegara a sospechar...

Rey. - ¡Sospechar, bah! ¡Oye, el príncipe regresa hoy al palacio,
¿no?!

Gran Duque. - Ah, sí, sí, sí, señor.

Rey. - Bueno, ¿pues qué cosa más natural que un baile para celebrar
su retorno, si todas las doncellas casaderas de mi reino vienen
al baile, te das cuenta, zopilote, por lo menos el chico se fijará
en una de ellas, verdad? (Disney 1950)

En esta escena se puede observar ya no sólo la construcción sobre lo femenino, sino también sobre lo masculino. Aunque el príncipe aun no aparece en el filme, ya se está prefigurando su personalidad y algunas características. Aunque tanto el duque como el rey dan a entender que el joven tiene una idea romántica del amor, también se evidencia que huye de la idea del matrimonio. Cenicienta hasta este momento no ha mencionado que desee casarse, pero al aparecer en escena por primera vez dice en una canción que “si amor es el bien deseado”. De esta forma, mientras que en la joven el amor es un deseo, y de hecho el único que se menciona, en el príncipe es una obligación de la cual huir. Este personaje que aparece pocos segundos en escena es configurado como aventurero, grande, fuerte, alejado de la casa paterna y reacio al matrimonio. Esta construcción dual de la diferencia de género en temas de la búsqueda del amor es muy vigente, la educación de hombres y mujeres es distinta: ellos tienen otras prioridades mientras que para ellas el amor es, en muchas ocasiones, lo principal.

El rey deja claro desde un primer momento que la razón por la que quiere que su hijo, el príncipe, se case, es porque desea que éste tenga descendencia, observando a la mujer tan sólo en su virtud de madre, representación que se ve repetida durante el baile. En múltiples ocasiones se ve a Cenicienta realizando todas las labores domésticas, y el hecho de que sea capaz de realizarlas se configura como una característica positiva frente a Drizella y Anastasia, que se presentan como jóvenes perezosas, al igual que su madre. Las tres mujeres esperan que Cenicienta haga todas las labores del hogar por ellas, lo que se configura como uno más de sus defectos, sin embargo, éste no se ve como un defecto en el ser humano, sino únicamente en las mujeres, o al menos eso se entiende de la obra, ya que no hay ningún personaje masculino que realice ese tipo de tareas. Incluso se nota una diferenciación en el caso de los ratones, para los ratones macho se expresa que su trabajo es realizar todo aquello que consista en riesgo y aventura: nunca se ve a una ratoncita hembra en peligro de ser devorada por el gato al tratar de alimentarse o conseguir algún material necesario.

Esto se puede ver en una escena en que los ratones cantan mientras deciden coser un vestido para Cenicienta:

Todos. - Pronto, pronto, pronto, pronto todo el mundo a la costura,
la tarea a nuestra altura, será una linda hechura.

Ratón Gus. - ¡Yo manejo las tijeras!

Ratón Jack. - ¡Yo coso con la aguja!

Ratoncita. - ¡Eso es cosa de mujeres, tú adornos trae si quieres!

(Disney 1950)

Es interesante la forma en que, con escenas, palabras y oraciones en apariencia inocentes se puede reflejar un imaginario y al mismo tiempo proyectarlo, ya que, al ser un contenido destinado a un público infantil, esta concepción seguramente ha sido absorbida por millones de niñas y niños al ver esta y cientos de películas que expresan las mismas ideas. Desde el simple hecho de que Cenicienta haga diferencias entre la ropita que confecciona para los ratones dependiendo de su sexo, es un mensaje demasiado velado pero que logra absorber que existe una diferenciación entre un *él* y un *ella*, que debe ser marcada desde un inicio por la vestimenta, y más adelante por las tareas a realizar. Como ya explicaba Simone

de Beauvoir en 1949, la construcción del género femenino se lleva a cabo a partir de la impresión de normas culturales que poco o nada tienen que ver realmente con la naturaleza de los cuerpos, pero que indudablemente existían en su momento, contemporáneo a la aparición de *La Cenicienta* y persisten en la actualidad, aunque con importantes diferencias.

En realidad basta pasearse con los ojos abiertos para comprobar que la humanidad se divide en dos categorías de individuos en los que la vestimenta, el rostro, el cuerpo, la sonrisa, la actitud, los intereses, las ocupaciones son claramente diferentes; quizá estas diferencias sean superficiales, quizá estén destinadas a desaparecer. Lo que está claro es que de momento existen con una evidencia deslumbradora. (Beauvoir 2005, 49)

Desde un principio se marca la diferenciación entre Cenicienta y el resto de su familia: ella se presenta esbelta, rubia, rostro grácil, sencilla en su hablar, vestir y actuar, amable y cortés, es decir, con las características propias del estereotipo occidentalizado de belleza femenina; las hermanastras son todo lo contrario: rostro y cuerpo desproporcionados, marcadas líneas de expresión, carentes de gracia, pomposos vestidos y peinados, groseras y crueles tanto con Cenicienta como entre ellas mismas. De ello se entiende que el sentido de la obra trata de imprimir en su espectador la idea de que la “mujer ideal” tiene que ser bella en su interior, pero también en su exterior, y que la “mala mujer” es horrible tanto en el exterior como en el interior. Es importante mencionar que existen otras versiones del cuento de “Cenicienta” donde las hermanastras Anastasia y Drizella suelen ser bellas en el exterior, aunque no interiormente, como en *Por siempre Cenicienta*, lo que recuerda a la premisa de *Blancanieves y los Siete enanos*, pues a la reina no le bastaba su belleza exterior para ser un ejemplo del deber ser femenino.

En varias ocasiones puede verse dibujado en la obra el papel de la mujer como destinado a ser esposa, madre, ama de casa. Al mismo tiempo que se presenta una imagen masculina, aunque poco explotada, que debe alejarse de las tareas propias de lo doméstico, o como aventureros y reacios al compromiso, en el caso del príncipe.

Otro aspecto importante del sentido de la obra es acerca de la personalidad y profundidad casi inexistente en los personajes más importantes. Es interesante que

únicamente los animales y las villanas cuentan con un nombre: Lady Tremaine, Anastasia y Drizella. Al personaje protagónico se le nombra Cenicienta, cuando en el cuento en que se basa, este era un sobrenombre de burla que sus hermanastras le pusieron a la joven por ir siempre llena de las cenizas de la chimenea. La falta de nominalismo en este personaje puede evidenciar un símbolo de falta de identidad, tal vez eso se deba a que, a pesar de su cruel origen, el nombre de Cenicienta (o *Cinderella* en inglés) tiene un sonido agradable, armonioso, que hace olvidar que su significado es “cubierta de cenizas”, pero que deja ver la poca profundidad del personaje al ni siquiera dotarla de un nombre, lo cual se debe aclarar que sólo pasa en los cuentos clásicos y en este filme, ya que en las películas *live action* sí se dota de un nombre y mayor complejidad al personaje ya que el realismo de las tramas lo exige.

La falta de profundidad en los personajes protagónicos, Cenicienta y el príncipe, también se ve reflejado en su rápido enamoramiento, pues, a pesar de que durante la canción se deja ver que ellos caminaron por el reino toda la noche, al separarse ninguno de los dos conoce la identidad del otro, lo que deja ver que ni siquiera se habían presentado. Este enamoramiento se ve fundamentado, sin embargo, con la idea del amor a primera vista, que se repite en cientos de filmes en todo el mundo, aunque la misma Compañía Disney parodiará esta característica tan común en sus primeras películas de princesas en futuras obras cinematográficas como *Encantada* (2007) y *Frozen* (2012).

Es importante mencionar que, si en el sentido de la obra el papel femenino muestra demasiados estereotipos que podrían considerarse en esta época como negativos o faltos de complejidad, el papel masculino no se salva y en realidad queda en una desventaja con respecto al femenino. El príncipe únicamente habla en un momento casi al final de la película, incluso es casi imposible el considerarlo protagonista de la historia, cuando más bien actúa como un objeto de salvación para Cenicienta. Carece de nombre y personalidad más allá de su apariencia varonil y educada, no se sabe nada sobre sus gustos o aficiones, sueños o intenciones ante la vida; el resto de los personajes masculinos tampoco muestran alguna complejidad, a tal grado que los que guardan una mayor profundidad en la obra son los ratones, algo que pasa a menudo en las películas de Disney, cuyo mayor ícono es *Mickey Mouse*.

Las características masculinas en la filmografía de Walt Disney, solían ser explotadas sobre todo en animales o personajes humanos demasiado jóvenes, como *Pinocho* (1940), *Peter Pan* (1953) o Arturo de *La espada en la piedra* (1963), y no fue sino hasta 1992 que apareció un largometraje animado de Disney con un personaje masculino adolescente como protagonista: *Aladdín*. Esto deja ver que, aunque la crítica a la filmografía de Disney suele dirigirse a temas raciales o de género desde el feminismo, es importante ver que también existen grandes carencias en materia de masculinidades. En ésta y muchas otras películas de la época, el sentido principal es imprimir en los personajes femeninos y masculinos características marcadamente diferenciadas, basadas sobre todo en representaciones sociales y no en la propia naturaleza de los cuerpos. (Beauvoir 2005)

Conclusión

Por medio del análisis hermenéutico de una obra, es posible descubrir la esencia de ésta, que muchas veces va más allá de su mensaje literal. Por medio de este análisis fue posible observar la construcción de lo femenino a través de las enseñanzas propias de la época y cómo se esperaba que éstas llegaran a la audiencia. Como apunta Judith Butler en *Cuerpos que importan*, la teoría de la construcción del sexo a través de las categorías de género obedece a la existencia de normas de separación de los sexos que no necesariamente fueron creadas por un sujeto anterior a éstas, sino que el discurso es al mismo tiempo prefigurado y configurador de las ideas sobre lo femenino y lo masculino. Si tomamos en cuenta el concepto de Texto de Iuri Lotman, podremos entender que la obra de arte cinematográfica es un texto que no sólo está ahí para ser interpretado, sino que además es capaz de generar sentido nuevo a través de la intertextualidad: de su diálogo con otros textos. Este concepto tan amplio puede configurar a las personas mismas como textos que al dialogar con las obras de arte crean nuevos sentidos, de aquí que esta película de Disney no sólo deba ser vista como una construcción de su tiempo, sino también como generadora de significados y representaciones sociales sobre el deber ser femenino y masculino.

En relación con esto cambia la idea que se tenía sobre la relación entre el consumidor y el texto. En vez de la fórmula 'el consumidor descifra el texto', Entra en contacto con él (sic). El

proceso de desciframiento del texto se complica extraordinariamente, pierde su carácter de acontecimiento finito que ocurre una sola vez, tornándose más parecido a los actos, que ya conocemos, de trato semiótico de un ser humano con otra persona autónoma. (Lotman 2003, 82).

De esta manera, la tesis de Butler de que el sexo se construye a través del discurso (18), comulga con el concepto de texto de Lotman: por medio de la intertextualidad, el diálogo de los textos con los sujetos y con otros textos, es posible la creación de nuevos sentidos y la construcción de normas que rigen a los seres humanos y los encasillan en estereotipos que ellos mismos han creado. Esta teoría también puede ser apoyada por Gadamer, quien menciona que el lenguaje también actúa como determinante del pensamiento (Gadamer, 1998): si el proceso de entendimiento es lingüístico, en su diálogo con la obra, el lector está creando nuevos sentidos que pueden aprender y perpetuar estas normas, pero también desaprenderlas y acabar con ellas. Por eso es imperativo que los espectadores de estas obras de arte cinematográficas dirigidas a las masas no actúen como receptores pasivos, sino como observadores críticos que logren cuestionarlas y cambiarlas. Considero que eso ha sucedido con esta franquicia de Princesas Disney, y muy específicamente con el cuento de Cenicienta a través de los años, pues ha evolucionado en la forma de presentar a sus protagonistas tanto femeninos como masculinos, respondiendo a las necesidades y exigencias de un público que demanda cada vez más equidad en cuestiones de género.

En su momento, “La Cenicienta” se instauró en el imaginario colectivo como una obra que condensaba el sueño “dorado” de la “muchacha común”: casarse con un príncipe azul. Pero esta dualidad del príncipe reacio al matrimonio y la joven que sueña con el amor de su vida es una realidad palpable en pleno siglo XXI, con todo y la emancipación femenina y las oportunidades de desarrollo intelectual y laboral cada vez más equitativas. Aún muchas jóvenes “casaderas” siguen esperando al príncipe que ya no es azul, y muchos príncipes siguen huyendo del matrimonio. Esto es consecuencia de esas representaciones sociales que siguen vigentes en las artes visuales y los medios de comunicación, las cuales es preciso desaprender para que el ideal de éxito femenino deje de ligarse necesariamente a la realización sentimental, y que ésta, al igual que en las enseñanzas dirigidas a los niños, sea un complemento y no un medio ni un fin en la vida de las mujeres.

Sin duda, el avance ideológico con respecto al papel femenino y masculino en sociedad ha sido grande, sobre todo en las últimas décadas, esto es evidente en los cambios que ha presentado Cenicienta a lo largo del tiempo. Comenzó como un personaje lineal que todavía en 1950 sólo era buena y bella, dedicada a las labores del hogar hasta convertirse en princesa por matrimonio, a ser una joven que tiene otros objetivos, intereses y aficiones, con un nombre al fin (Danielle, Sam, Ella) en versiones cinematográficas más actuales como *Por siempre Cenicienta*, *La nueva Cenicienta*, y *La Cenicienta*, con una pareja que también cuenta con un nombre y una personalidad más allá de ser el “objeto de salvación femenina”.

Es importante reconocer que, en la década de los noventa, un gran terreno había sido conquistado por el Feminismo, o Feminismos. Se había conseguido el voto femenino en toda Europa y América, y los nuevos retos eran, y siguen siendo hasta ahora, una mayor visibilidad de la mujer en los espacios tradicionalmente masculinos y en puestos de alto mando tanto públicos como privados.

Una vez analizada *La Cenicienta*, se concluye que la construcción de ésta se basó en los valores de la época que se esperaba transmitir a sus espectadores por medio de una obra de arte de gran valor estético. Sin embargo, aunque muchos de esos valores siguen vigentes, fueron representados por personajes que ya no reúnen las cualidades deseables tanto en caracteres femeninos como masculinos en los que la sociedad actual se ve identificada. Si bien aspectos importantes de Cenicienta perduran, las versiones posteriores a esta película de 1950, y otras películas de princesas Disney han tenido que ir adaptándose a los cambios en las Representaciones Sociales acerca de lo femenino y lo masculino a lo largo de la historia, lo que deja ver que aunque sea lenta, sí existe una evolución en la construcción de lo femenino y lo masculino, visibles en las diferentes versiones cinematográficas de este cuento, y que más adelante se analizarán en otras películas pertenecientes a esta franquicia de Princesas Disney.

Referencias bibliográficas

- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Catedra.
Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
Branagh, K. (Director). (2015). *Cinderella* [Obra cinematográfica].
Butler, J. (1999). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Argentina: Paidós.
- Darnton, R. (2000). *La gran matanza de gatos y otros episodios de la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Estudios, W. D. (2016, Octubre 09). *Disney*. Recuperado de Las Princesas Disney y tu Familia: <http://www.disney.es/princesas/adultos/acerca-de/>
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Geronimi, C., Jackson, W., & Hamilton, L. (Directors). (1950). *Cinderella* [Obra cinematográfica].
- Greer, C. C. (1950). *Your home and you*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grenoy, N., & Howard, B. (Directors). (2010). *Tangled* [Obra cinematográfica].
- Lotman, I. (Noviembre de 2003). La Semiótica de la Cultura y el concepto de Texto. *Entretexos*, págs. 121-123.
- Prat Ferrer, J. J. (2013). *Historia del Cuento Tradicional*. Urueña: Fundación Joaquín Rodríguez.
- Perrault, C. (2017). “La Cenicienta”. Recuperado de Ciudad Seva, Casa digital del escritor Luis López Nieves: <http://ciudadseva.com/texto/la-cenicienta-2/>
- Propp, V. (2006). *Morfología del cuento*. España: Fundamentos.
- Rosman, M. (Director). (2004). *A Cinderella Story* [Obra cinematográfica].
- Sánchez Marcos, F. (2009). VIII. Otra visión de la Historia: Historia de las Mujeres, Historia Feminista y problemática del género. *Tendencias historiográficas actuales*, 84-92.
- Segura Usúa, M. (Recopiladora) (2016, enero 19). *Blancanieves*. Recuperado de Biblioteca de los Cuentos de Hadas: <https://bibliotecadeloscuentos.wordpress.com/2016/01/19/blancanieves/>
- Segura Usúa, M. (Recopiladora) (2016, Febrero 26). *Cenicienta*. Recuperado de Biblioteca de los Cuentos de Hadas: <https://bibliotecadeloscuentos.wordpress.com/2016/02/26/cenicienta/>
- Tennant, A. (Director). (1998). *Ever After: A Cinderella Story* [Obra cinematográfica].
- Trousdale, G., & Wise, K. (Directors). (1991). *Beauty and the Beast* [Obra cinematográfica].
- Vidaurreta Campillo, M. (1978). Guerra y condición femenina en la sociedad industrial. *Reis*, 65-104.

4. NARRATIVA LINGÜÍSTICA-FORENSE

DISCURSOS NARRATIVOS ALTERNATIVOS Y SUS FICCIONES: DECLARACIONES PREPARATORIAS EN CASOS PENALES

Constantino Martínez Fabián¹
Berenice Domínguez Hernández²

I. Introducción

Los peritajes que sirven para atribuir autoría empiezan a utilizarse cada vez más en México. Sin embargo, es necesario conocer las características del registro policiaco de nuestro país puesto que si no se tiene conciencia de ellas pueden contaminar los resultados en los peritajes lingüísticos. El registro policiaco tiene que ver con estructuras, elecciones léxicas y significados usados por los abogados (o secretarios de actas) al tomar las declaraciones de los inculpados. Dado que no hemos encontrado investigaciones en México que hayan abordado esta problemática, consideramos necesario estudiarla. Por ello, en este trabajo se analizan algunas declaraciones preparatorias y algunas de manifiesto.

En este trabajo se sostiene la tesis de que el registro policiaco tiene una característica muy notable: Tiende a asignar afirmaciones a los inculpados, que no pudieron haber hecho, puesto que están escritas para cumplir con los requisitos legales que imponen las leyes sobre el procedimiento penal. Esto altera la verosimilitud de los hechos narrados y degenera en ficciones narradas en primera persona. La falsedad va en detrimento de artículos como el 271, fracción II, del Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora, que establece que la confesión hará prueba plena cuando “no haya datos, a juicio del Tribunal, que la hagan inverosímil”.

El propósito del presente trabajo encontrar y sistematizar irregularidades dentro de las declaraciones que son “emitidas” por los acusados y tomadas por los secretarios de acuerdos y de actas. Las irregularidades alteran lo declarado por los individuos y van en

¹ Docente-investigador de la Universidad de Sonora, lingüista, especialista en Derecho penal y criminología. cmtz@unison.mx

² Estudiante de la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora. a213220249@uson.mx

contra de la presunción de inocencia puesto que tienden a atribuir culpabilidad. Así, el registro policiaco pone en duda la autenticidad de los contenidos declarados en los documentos.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En la primera parte se mencionan aspectos metodológicos del trabajo: número de declaraciones analizadas, procedimiento y tipo de investigación, en la segunda parte se describe el marco teórico empleado y se plantea la hipótesis que guía el trabajo. Posteriormente se muestra el análisis a través de la ejemplificación con un caso. Finalmente se presentan los resultados generales de la investigación, y las conclusiones principales.

II. Aspectos metodológicos

El método que predomina en la investigación es el método analítico. Primero se analizan semánticamente las normas que regulan los procesos penales a nivel local (estado de Sonora) y federal (México). Luego, en las declaraciones, se extraen las expresiones que contienen conceptos de tipo normativo (presentes en las leyes) y se efectúa un análisis semántico para establecer relaciones entre lo requerido por las normas legales y lo expresado en algunos extractos de las declaraciones preparatorias o de manifiesto. Así, la investigación es de tipo esencialmente cualitativa: se privilegia el análisis semántico sobre los aspectos cuantitativos que también están presentes pero no se enfatizan.

Se trabajó con una muestra de quince declaraciones, se obtuvo el permiso tanto del abogado como de los inculcados. Se han cambiado los nombres, fechas y otros datos que pudiesen dar indicios sobre las personas involucradas en los casos. Estos cambios no alteran en absoluto el análisis aquí presentado puesto que los significados analizados no tienen que ver con las modificaciones efectuadas para proteger identidades.

Se elaboraron tablas para facilitar el trabajo. En ellas se identifican los secretarios de acta que escribieron la declaración, y se enumeraron las declaraciones. Se transcribieron los enunciados clave y los artículos para visualizar si esos enunciados hacían referencia a las normas de tipo penal. Si se hacía referencia, se marcaba la correlación como positiva (1). Si no se hacía referencia a la norma se marcaba la correlación como negativa (0). En el siguiente ejemplo, ambos enunciados hacen referencia al requisito marcado por la norma 151 del Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora:

Tabla 1. Indica la manera en que se trabajaron los datos de las declaraciones analizadas.

| Secretario de actas: MARÍA DE LOS ÁNGELES SALAZAR LÓPEZ | DECLARACIÓN 1 Robo con violencia | DECLARACIÓN 2 Robo con violencia |
|---|--|--|
| Artículos relevantes | Enunciados clave | |
| | Que una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al expediente en control interno número 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa habitación, en perjuicio de quien resulte, en mi contra y en contra de JOEL ARON ACUÑA BOJORQUEZ, y estando en presencia de mi abogada defensora de oficio es mi deseo manifestar lo siguiente: | Que una vez que se me dio lectura a las constancias que obran en el expediente que nos ocupan y estando presente mi defensora de oficio y sin presión alguna quiero manifestar lo siguiente: |
| ARTICULO 151. A continuación se le hará saber en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, así como los nombres de sus denunciantes, acusadores o querellantes y de los testigos que declaren en su contra: | Una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al expediente en control interno número 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa habitación, (1) | Que una vez que se me dio lectura a las constancias que obran en el expediente que nos ocupan. (1) |

III. Marco teórico e hipótesis

En esta sección veremos algunos conceptos básicos que sustentan la investigación y, a fin de ubicarla, se mencionan las áreas de estudio de la lingüística forense. Se indican además algunas asunciones teóricas empleadas que validan el trabajo.

Entre los conceptos básicos tenemos los siguientes: la lingüística forense se define, de acuerdo a Gibbons y Turell (2008, 1), como la aplicación de la ciencia del lenguaje a la interfaz entre la Lingüística y el Derecho. En otras palabras, es la rama de la lingüística

aplicada al estudio y al análisis del lenguaje del foro. Una definición más reciente pero que reconfirma la anterior es la de McMenamin (2012, 215) quien afirma que “La lingüística forense es el estudio científico del lenguaje así como se aplica a fines forenses, es decir a cuestiones legales y a la litis misma. Es un campo relativamente nuevo de la lingüística general, y a la vez de creciente interés dentro de la lingüística aplicada moderna”.

Por otra parte, el lenguaje jurídico se refiere al lenguaje de la ley y su relación con la ley y el proceso legal. En el proceso legal se dan las narraciones de los inculpados que reciben el nombre de declaraciones preparatorias y declaraciones de manifiesto. Estas declaraciones contienen la narración de hechos sobre la cual el juez basará su sentencia (condenatoria o absolutoria). Tales escritos, desde la perspectiva legal misma, deben contener enunciados verdaderos (literalmente: verosímiles). Así una declaración o confesión que contenga datos o hechos inverosímiles, no puede ser una prueba plena, tal como lo afirma el artículo 271, fracción dos, del Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora:

ARTICULO 271.- La confesión hará prueba plena cuando concurren las circunstancias siguientes:

II. Que no haya datos, a juicio del Tribunal, que la hagan inverosímil;

Con respecto a las áreas de trabajo de la lingüística forense, McMenamin (2012, 215-216) menciona como principales las siguientes, tanto de lengua hablada como escrita:

- Lengua sólo hablada: Identificación de voz por medio de la fonética auditiva y acústica; determinación de nacionalidad; interpretación de una lengua a otra.
- Lengua sólo escrita: Estilística y la autoría de documentos escritos; traducción de una lengua a otra; discurso legal escrito; advertencias de productos de uso común; marcas registradas; lenguaje de la ley; plagio.
- Lengua hablada y/o escrita: Semántica; pragmática; análisis del discurso, difamación; instrucciones del tribunal al jurado.
- Habla transcrita: Conversaciones grabadas y transcritas; testimonio grabado y transcrito; perjurio; lenguaje de los varios interlocutores del tribunal.

El campo de trabajo es muy amplio, por ejemplo, en marcas comerciales puede consultarse a Butters (2010), un trabajo sobre traducción se muestra en Chao (2010), en

fonética forense tenemos a Jenssen (2010), entre muchos otros. La investigación aquí efectuada se ubica en lengua sólo escrita, específicamente en los estudios de *lenguaje de la ley*, ya que intenta develar características que posee el registro policiaco. Se parte además de principios de *estilística y autoría de documentos escritos*.

En los estudios de atribución de autoría se asume que la técnica forense para generar el perfil lingüístico de una persona no difiere mucho de otras técnicas forenses tales como el análisis del ADN, las huellas digitales, las marcas de herramientas y las marcaciones en balística. Por ello, la atribución de autoría asume de manera similar que las personas tienen hábitos incontrolables, persistentes, individuales y específicos de pensamiento y/o fraseo (Juola 2008, 233-334).

Esos hábitos mencionados, según Azuelos-Atias (2007, 180), llevan al reconocimiento de que existen algunos lexemas (como el “demandado”, “demandante” y “apelantes”, presentes en textos legales de expedientes penales pertenecientes a personas involucradas en casos penales) pertenecientes a un campo semántico determinado y que tienen rasgos semánticos notables y distintos dadas las circunstancias.

Así, en este trabajo asumimos que muchos de esos lexemas y frases tienen un uso especializado e implican un conocimiento del mundo legal. Por ejemplo, la expresión “quiero decir que una vez que se me dio lectura del contenido de las diversas constancias que obran dentro de la averiguación previa 222/2009 y acompañado de mi defensor de oficio y sin ningún tipo de presión quiero decir que...” contiene lexemas y frases como *constancias*, *averiguación previa*, *defensor de oficio* y *ningún tipo de presión* que son empleadas por personas que conocen el mundo de las leyes. Si una expresión como esta se le atribuye a una persona con un nivel de estudios de secundaria, tal expresión se vuelve sospechosa y es probable que no haya sido producida por el individuo al que se le adjudica. Para probar este supuesto, es necesario comparar diversos discursos que permitan tener la certeza de que estamos ante un lenguaje legal, cuyas expresiones no pueden atribuirse a los inculcados. En otras palabras, es un proceso de excluir de autoría a los indiciados.

Con relación a los estudios de atribución de autoría, Stefanova Spassova (2009, 31) afirma que “la atribución de autoría es la rama de la Lingüística Forense que emplea el conocimiento lingüístico en el análisis de textos que constituyen pruebas lingüísticas con el

fin de determinar si su autoría se puede atribuir o no a un sospechoso concreto en la investigación de un crimen”.

Las pruebas de esta naturaleza emplean como técnica principal la comparación de textos. Se compara un texto o textos cuya autoría se conoce (texto(s) indubitado(s)) con un texto o textos cuya autoría se desconoce o está en duda (texto(s) dubitado(s)). Sin embargo, antes de la comparación, se da un escrutinio minucioso del contenido léxico y sintáctico de los contenidos. En ese escrutinio se hace análisis para encontrar posibles rasgos estilísticos. En otras palabras, se buscan obtener varias marcas identificativas de autoría.

En este trabajo los enunciados clave son parte de los textos dubitados: se duda que los indiciados hayan hecho afirmaciones pertenecientes al mundo jurídico. Se contrastan con los fragmentos de textos indubitados (códigos) que contienen leyes clave para la justificación del proceso penal. Se busca así decodificar cómo funciona el lenguaje de la ley, en esa vertiente denominada registro policiaco.

La muestra se ajustó a tres reglas básicas que deben cumplirse para que tengan validez este tipo de pruebas (Bailey (1979), Stefanova Spassova (2009)):

- Que el número de autores en disputa constituya un conjunto bien definido.
- Que haya una cantidad suficiente de muestras dubitadas e indubitadas que reflejen los hábitos lingüísticos de cada candidato.
- Que los textos comparados sean conmensurables.

Cada una de estas reglas se cumple en esta investigación. El conjunto de autores está bien definido. Las quince declaraciones dubitadas se atribuyen a los inculpados en diversos delitos. El número de leyes (normas indubitadas) que rigen y validan el proceso penal se restringe, en este trabajo, a cuatro básicas. Las declaraciones fueron tomadas por cinco secretarios de actas diferentes. El número de muestras dubitadas e indubitadas permiten visualizar patrones de uso, hábitos lingüísticos de los secretarios de actas. Todos los textos son conmensurables y pueden obtenerse aspectos cuantitativos, sin embargo, en este trabajo se favorece lo cualitativo.

Además de los principios anteriores, tenemos cinco criterios para seleccionar marcas identificativas (Bailey (1979), Spassova (2009)). Es decir, son características que deben poseer las marcas identificativas:

- prominencia
- distribución
- independencia relativa del control consciente
- uso frecuente
- cuantificación fácil

Cada uno de los que llamamos enunciados clave contiene marcas identificativas cuyo sentido es prominente en cada una de las declaraciones, se encuentran distribuidas a lo largo de todas las muestras dubitadas, se usan frecuentemente y son de fácil cuantificación. El criterio de independencia relativa del control consciente, a primera vista, pudiese estar en duda ya que los secretarios de actas justifican de manera consciente el proceso penal, sin embargo, seguramente no son conscientes de las estructuras lingüísticas que van dejando plasmadas y que constituyen parte de su huella lingüística. Así, consideramos que los criterios especificados se cumplen en este trabajo.

Finalmente, una nota sobre las declaraciones hechas en interrogatorios: Komter (2002) observa, en el tratamiento de los enunciados escritos en las cortes alemanas, que los sospechosos son confrontados con sus enunciados escritos (tal como se registraron en los archivos del caso, al inicio del proceso legal criminal) que hicieron a la policía y al juez investigador. Se supone que esos enunciados, al igual que en el derecho penal mexicano, están escritos en la medida de lo posible en las propias palabras del sospechoso, pero en realidad son las versiones escritas de los oficiales de la policía de lo que se dijo en la sala de interrogación.

Por ello, el lingüista debe estar atento a lo que en el área se llama registro policial (Olson 2004) ya que, típicamente, un oficial de policía preguntará una serie de cuestiones, tomando nota y entonces escribirá los enunciados del sospechoso, no en las palabras del sospechoso, sino a través de su interpretación. Usará formas y patrones que la costumbre policíaca ha establecido desde hace mucho tiempo. Pero, toda interpretación del lenguaje es

un proceso de creación de significados. Y en ese proceso de creación se generan inferencias, se parte de supuestos (individuales), se hacen presuposiciones, se emiten juicios y se distorsionan hechos (Paul y Elder 2005). Esto hace que el discurso policiaco sea en ocasiones, poco fiable como fuente de veracidad. A menudo refleja pensamientos falsamente atribuidos a otro individuo.

La hipótesis que guía la presente investigación es la siguiente:

- “la narración de hechos de los inculpados en casos penales están contaminadas por el registro policiaco”

Si la hipótesis es verdadera, entonces el análisis mostrará estructuras, elecciones léxicas y significados que no corresponden a los indiciados. Si la hipótesis es falsa, entonces, tales características no pueden atribuirse a la manera en que los encargados de tomar las declaraciones actúan y tienen una alta probabilidad de pertenecer a los inculpados u otras personas. Además, si la hipótesis es verdadera, los peritajes lingüísticos deben tomar en cuenta los resultados de esta investigación para evitar sesgos fuertes en la generación de perfiles lingüísticos aplicados a la identificación o atribución de autoría.

IV. Análisis

El análisis efectuado en 15 declaraciones escritas, nos muestra que las declaraciones estudiadas, especialmente en las partes donde se narran los hechos en primera persona, están contaminadas por el lenguaje jurídico que introducen los secretarios de actas, quienes en un afán de cumplir con los requerimientos formales establecidos en las leyes, adjudican a los inculpados declaraciones que difícilmente pueden considerarse suyas. En otras palabras, se violan algunas leyes procesales y otras que hacen referencia a derechos lingüísticos para cumplir con las normas que el Ministerio Público debe aplicar. Esto lleva a tener declaraciones donde la redacción en primera persona –al menos en ciertos párrafos– es claramente una ficción.

Tomemos para ejemplificar lo dicho con el siguiente caso: el homicidio de una mujer por parte de su esposo. La declaración del esposo se redacta en primera persona. De lo escrito, se presupone que hay un proceso de dictado que el secretario de actas simplemente capturó, tal como lo evidencia el uso de primera persona.

1. “Primeramente quiero decir que una vez que se me dio lectura del contenido de las diversas constancias que obran dentro de la averiguación previa 222/2009 y acompañado de mi defensor de oficio y sin ningún tipo de presión quiero decir que me encuentro de acuerdo en lo que se señala en mi contra ya que si bien es cierto como lo mencioné en mis generales nací en la ciudad de los Mochis Sinaloa, pero me crié en el municipio de Ahome, localidad de Higuera Zaragoza, en el estado de Sinaloa”.

He aquí algunas leyes de cómo debe ser la declaración:

El artículo 151 del Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora³, tercer párrafo, establece claramente la obligación de hacerle saber al inculpado en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, entre otros aspectos:

2. ARTICULO 151... A continuación se le hará saber en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, así como los nombres de sus denunciantes, acusadores o querellantes y de los testigos que declaren en su contra...

El Secretario de Actas escribió, como si el inculpado hubiese dicho, motu proprio, la oración que hace notar que se cumplió ese requisito legal: si se le leyeron las diversas constancias del caso, entonces el artículo 151 no ha sido violado. El proceso es legal.

3. “Primeramente quiero decir que una vez que se me dio lectura del contenido de las diversas constancias que obran dentro de la averiguación previa 222/2009...”

Además de la coincidencia con respecto al artículo 151, puede notarse que la expresión contiene léxico y frases con lenguaje especializado que una persona sin preparación en el área legal, difícilmente emplearía “diversas constancias”, “que obran dentro de la averiguación previa”. La persona inculpada en este caso sólo terminó la secundaria. La posibilidad de que tenga ese conocimiento legal es remota.

La segunda oración del párrafo fue escrita por el Secretario de Actas, probablemente para cumplir con el artículo 89 del Código de Procedimientos Penales para el Estado de

³ Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora, Sonora, Gobierno del Estado de Sonora, <http://www.esonora.gob.mx/RAIVD/Documentos/Codigo%20de%20Proced%20Penales%20de%20Sonora.pdf> (19-septiembre-2017)

Sonora, que en la primera parte establece la obligación de que el inculpado sea asistido por su defensor o por la persona de su confianza. He aquí el artículo:

4. ARTICULO *89.- ...En la diligencia de declaración preparatoria comparecerá el inculpado asistido de su defensor...

Convenientemente, entonces el inculpado, según el Secretario de Actas, declara:

5. “y acompañado de mi defensor de oficio”

Si no hubiese cumplimiento de ese requisito, la declaración es nula. El artículo 89 obliga a que la declaración se haga acompañado de un defensor (de oficio o elegido por el detenido). Pero eso no es todo, la tercera oración parece estar motivada por otro artículo, el 271 del Código antes mencionado, que establece un requisito sin el cual la confesión no puede ser prueba plena: la declaración debe ser sin coacción ni violencia (entre otros requisitos más):

6. ARTÍCULO 271.- La confesión hará prueba plena cuando concurren las circunstancias siguientes. I. Que se haga por persona mayor de dieciocho años, con pleno conocimiento y sin coacción ni violencia;

Nuevamente, la oración que sigue en la declaración, expresada literalmente por el inculpado, según el Secretario de Actas, es la siguiente:

7. “y sin ningún tipo de presión”

Ya una vez puesto a modo, con los requisitos legales cubiertos, viene una oración que será muy difícil de refutar por el inculpado, puesto que según la redacción, fue expresada en primera persona. Es, como las anteriores, una supuesta declaración literal.

8. “quiero decir que me encuentro de acuerdo en lo que se señala en mi contra”

Esta afirmación se encuentra dentro de un contexto donde la siguiente oración también se da para cumplir más requisitos legales. En específico, el artículo 151, párrafo primero, del código ya citado, obliga a que la declaración preparatoria comience por las generales del inculpado:

9. ARTÍCULO 151.- La declaración preparatoria comenzará por las generales del inculpado, ...

Así, la expresión literal, en primera persona, capturada por el Secretario de Actas, atribuida al inculpado y que cumple con el requisito establecido en el artículo 151 ya citado, es la siguiente:

10. “si bien es cierto como lo mencione en mis generales nací en la ciudad de los Mochis Sinaloa, pero me críe en el municipio de Ahome, localidad de Higuera Zaragoza, en el estado de Sinaloa”

Además de los requisitos legales vistos, tenemos que existen otros que confluyen en la necesidad del Secretario de Actas de expresar las ideas vistas hasta ahora. Entre ellos tenemos al artículo 199 del Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora, que hace referencia a que la confesión debe cumplir con las formalidades del artículo 20 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

11. ARTICULO 199.- La confesión... emitida con las formalidades señaladas por el artículo 20 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; se admitirá en cualquier estado de procedimiento, hasta antes de dictar sentencia irrevocable.

En específico, el artículo 20 Constitucional, establece varios requisitos, los que están relacionados con lo visto hasta ahora son: hacerle saber al inculpado los motivos de su detención, la prohibición de intimidación o tortura y la asistencia del defensor. Si esto no se diera, la confesión no tendría valor probatorio:

12. Art. 20 Constitucional Fracc. II. “Derechos del inculpado: II. A declarar o a guardar silencio. Desde el momento de su detención se le harán saber los motivos de la misma y su derecho a guardar silencio, el cual no podrá ser utilizado en su perjuicio... La confesión rendida sin la asistencia del defensor carecerá de todo valor probatorio”;

Además del artículo anterior, tenemos que el artículo 129 Bis, en su fracción II, establece requisitos parecidos a los ya vistos, cuando el inculpado es detenido o se presenta voluntariamente ante el Ministerio Público:

13. ARTICULO 129 Bis. ...

II. Se le hará saber la imputación que existe en su contra y el nombre del denunciante, acusador o querellante; III. Se le harán saber los derechos que le otorga la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, particularmente, en la

averiguación previa, de los siguientes: a) No declarar si así lo desea, o en caso contrario, a declarar asistido por su defensor;

Una vez vista la comparación entre artículos y expresiones de un caso real, ¿es posible considerar que el inculcado realmente declaró ese párrafo que se le atribuye? ¿Cuál es la probabilidad de que esas oraciones, atribuidas a una persona que solo tuvo como grado máximo de estudios la secundaria, coincidan todas con los requisitos legales establecidas por las leyes penales mencionadas?

Podemos afirmar, con un alto grado de probabilidad que el párrafo en (1) no puede atribuirse al inculcado. Además, podemos suponer como muy probable, que el registro policiaco en las declaraciones ante el Ministerio Público, incluye oraciones que apelan a los requisitos legales de las normas procesales que regulan los casos penales. Así, cuando se dan ese tipo de expresiones, en primera persona, tenemos una declaración creada por el Secretario de Actas. Dos preguntas son pertinentes entonces: ¿Por qué redactarlas en primera persona? ¿Se violan los derechos del inculcado cuando se escriben este tipo de expresiones? Creemos que mucho de lo inverosímil de la declaración se solucionaría si se evita la redacción de esos requisitos en primera persona. Lo inverosímil de una declaración, no es inocuo legalmente. El mismo artículo 271, inciso II, del Código de Procedimientos Penales para el estado de Sonora, establece que la confesión hará prueba plena cuando no haya datos, a juicio del Tribunal, que la hagan inverosímil. Este es el artículo:

14. ARTÍCULO 271.- La confesión hará prueba plena cuando concurran las circunstancias siguientes: II. Que no haya datos, a juicio del Tribunal, que la hagan inverosímil...

¿Cómo seres racionales que somos, después de haber hecho el análisis anterior, podemos decir que lo dicho en el párrafo (1) de tal declaración es verosímil? Nosotros le llamamos, ficciones del discurso en primera persona.

Con respecto a si los derechos de los inculcados se violan cuando se dan este tipo de declaraciones, tenemos que la respuesta es sí. El artículo 152 establece que la declaración se puede dictar, en cuyo caso, el Secretario de Actas tiene que tomar el dictado tal cual. Si no hace el dictado, el juzgador que practique la diligencia deberá redactar con la mayor exactitud posible:

15. ARTÍCULO 152.- ...El inculpado podrá dictar sus declaraciones, pero si no lo hiciera, el juzgador que practique la diligencia la redactará con la mayor exactitud posible.

El requerimiento de exactitud debe interpretarse en el sentido de usar lo más que se pueda, las mismas palabras empleadas por el inculpado. Esto se infiere de la manera en que se regula la toma de declaración de testigos, tal como lo indica el artículo 241 de Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora:

16. ARTÍCULO 241.- Las declaraciones se redactarán con claridad y usando hasta donde sea posible, las mismas palabras empleadas por el testigo.

Sin embargo, la tradición de muchos años está por cambiar con la actual presencia de los juicios orales. Aun cuando el artículo 21, párrafo dos, del ordenamiento anteriormente mencionado permite que en las diligencias se emplee la taquigrafía, el dictáfono y cualquier otro medio que tenga por objeto reproducir imágenes y sonidos, estos últimos recursos no tienden a usarse en las declaraciones ante el Ministerio Público, en nuestro sistema actual.

17. ARTÍCULO 21.- ...en las diligencias podrán emplearse, según el caso y a juicio del funcionario que las practique, la taquigrafía, el dictáfono y cualquier otro medio que tenga por objeto reproducir imágenes o sonidos y el medio empleado se hará constar en el acta respectiva.

La conclusión de esta sección es que algunas declaraciones que se redactan en primera persona, donde se le atribuyen afirmaciones al inculpado, sirven para cubrir ciertos requisitos legales que le den validez a la declaración. Sin embargo en medio de estas declaraciones se introducen otras que lo hacen culpable de la acusación, como la vista en (8), repetida aquí por conveniencia: “quiero decir que me encuentro de acuerdo en lo que se señala en mi contra”.

Una vez ejemplificada la manera en que el discurso narrativo de los inculpados está contaminada por el registro policiaco, se muestran a continuación los resultados globales del análisis efectuado a las quince declaraciones que se trabajaron.

V. Resultados

En esta sección veremos los resultados globales del análisis. En primer lugar tenemos los siguientes datos. Se trabajaron las declaraciones escritas por cinco secretarios de actas. Se tomó una muestra de tres narraciones de cada uno, tal como se indica en la siguiente tabla. De ellos, sólo uno es mujer:

Tabla 2. Información sobre los documentos analizados.

| Nombre de secretario de actas (nombre ficticio) | Manera de identificarlo | Número de declaraciones analizadas |
|---|-------------------------|------------------------------------|
| María Elena Cervantes López | Secretario uno | tres |
| Gilberto Rosales Vergara | Secretario dos | tres |
| Héctor Parra Cabrera | Secretario tres | tres |
| Miguel Ángel Ríos Méndez | Secretario cuatro | tres |
| Fernando Salazar Verdín | Secretario cinco | tres |

Los delitos atribuidos a los inculpados son: robo con violencia, robo a comercio, robo con violencia a casa habitación, homicidio. Así, los documentos analizados codifican en general el delito de robo. Únicamente tres son sobre homicidio. El total de textos es de quince.

Dado que todos los delitos analizados están sometidos a las leyes del Estado de Sonora y no son delitos federales, se emplean los siguientes artículos presentes en el Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora: artículo 151, 129 Bis, fracción II, 89 y 271.

En los siguientes cuadros se ejemplifica la manera en que se procedió en la investigación. Después de revisar los artículos del Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora, se eligieron los artículos 151, 129 Bis. Fracción II, 89 y 271, que son los centrales en la regulación de los procesos penales. Se extrajeron los pasajes de los discursos, se establecieron relaciones entre los sentidos de las proposiciones en las normas y las proposiciones en los discursos. Cuando se daba una relación positiva, se escribía la parte del discurso que justificaba el cumplimiento de la ley en la columna correspondiente. Cuando no había relación se dejaba en blanco el espacio. Como puede verse en el ejemplo, sólo el artículo 271 no se justifica en dos de los tres documentos analizados.

Tabla 3. Ejemplificación de la manera en que se analizaron las declaraciones.

| Secretario de actas: MARÍA ELENA CERVANTES LÓPEZ | DECLARACIÓN 1 | DECLARACIÓN 2 | DECLARACIÓN 3 |
|--|--|--|---|
| | Robo con violencia | Robo con violencia | Robo a comercio |
| ENUNCIADOS CLAVE | | | |
| | Que una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al expediente en control interno número 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa habitación, en perjuicio de quien resulte, en mi contra y en contra de JOEL ARON ACUÑA BOJORQUEZ, y estando en presencia de mi abogada defensora de oficio es mi deseo manifestar lo siguiente: | Que una vez que se me dio lectura a las constancias que obran en el expediente que nos ocupan y estando presente mi defensora de oficio y sin presión alguna quiero manifestar lo siguiente: | que una vez que se me dio lectura al parte informativo, que me encuentro en compañía de mi defensora de oficio y que se me dio a conocer el derecho que tengo de declarar o no declarar, es mi deseo declarar |
| ARTICULO 151. A continuación se le hará saber en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, así como los nombres de sus denunciados, acusadores o | una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al | Que una vez que se me dio lectura a las constancias que obran en el expediente que nos ocupan. | que una vez que se me dio lectura al parte informativo |

| | | | |
|--|--|--|---|
| querellantes y de los testigos que declaren en su contra: | expediente en control interno número 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa habitación, | | |
| ARTICULO 129 Bis. II. Se le hará saber la imputación que existe en su contra y el nombre del denunciante, acusador o querellante; | una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al expediente en control interno número 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa habitación, | Que una vez que se me dio lectura a las constancias que obran en el expediente que nos ocupan. | que una vez que se me dio lectura al parte informativo |
| ARTICULO 89.- En la diligencia de declaración preparatoria comparecerá el inculpado asistido de su defensor. | y estando en presencia de mi abogada defensora de oficio es mi deseo manifestar lo siguiente. | y estando presente mi defensora de oficio. | que me encuentro en compañía de mi defensora de oficio. |
| ARTÍCULO 271. La confesión hará prueba plena cuando concurren las circunstancias siguientes. I. Que se haga por persona mayor de dieciocho años, con pleno conocimiento y sin coacción ni violencia; | | y sin presión alguna quiero manifestar lo siguiente | |

El artículo 151 queda justificado por las proposiciones de los discursos por las siguientes razones:

Declaración uno: si se le da lectura del parte informativo de los agentes, que da origen al expediente del caso, entonces prácticamente “se le hará saber en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, así como los nombres de sus denunciantes, acusadores o querellantes y de los testigos que declaren en su contra”: el parte informativo tiene los datos suficientes y no es necesario agregar más para cumplir con los requisitos de la norma.

Declaración dos: si es verdad que se le dio lectura de las constancias que obran en el expediente, entonces, sería muy difícil negar que no se cumplió con lo establecido en tal artículo: “se le hará saber en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, así como los nombres de sus denunciantes, acusadores o querellantes y de los testigos que declaren en su contra”: las constancias del caso contienen la información que la norma demanda.

Declaración tres: Si lo escrito por el secretario de actas es verdadero “que una vez que se me dio lectura al parte informativo”, entonces nuevamente se cumple lo requerido por la norma puesto que en el parte informativo se encuentra el contenido que se le debe proporcionar al inculpado: “se le hará saber en qué consiste la denuncia, acusación o querrela, así como los nombres de sus denunciantes, acusadores o querellantes y de los testigos que declaren en su contra”.

La explicación sobre los extractos donde se justifica el cumplimiento del artículo 151 del ordenamiento citado, aplica también en el cumplimiento del artículo 129 bis fracción II. Leer el parte informativo o las constancias, implica que se le hizo saber la imputación que existe en su contra y el nombre del denunciante, acusador o querellante.

El artículo 89 también queda justificado: el requisito legal es que “en la diligencia de declaración preparatoria comparecerá el inculpado asistido de su defensor”, y las declaraciones afirman que ese requisito se da en el proceso: “y estando en presencia de mi abogada defensora de oficio...”, “y estando presente mi defensora de oficio” y “que me encuentro en compañía de mi defensora de oficio”.

El artículo 271 se justifica en la declaración dos pero no en la declaración uno y tres. “Que (la confesión) se haga por persona mayor de dieciocho años, con pleno conocimiento y sin coacción ni violencia”; se cumple –en su parte final, sin coacción ni violencia– con el enunciado “y sin presión alguna quiero manifestar lo siguiente”. El requisito de la edad no

se menciona en las declaraciones en primera persona, generalmente se introduce como parte de la redacción en tercera persona que hace el secretario de actas.

Si sintetizamos poniendo un uno cuando se justifica la norma y un cero cuando no hay justificación, el cuadro anterior queda como sigue:

Tabla 4. Ejemplificación de la codificación de los resultados.

| Secretario de actas: MARÍA ELENA CERVANTES LÓPEZ | DECLARACIÓN 1 | DECLARACIÓN 2 | DECLARACIÓN 3 |
|--|--|--|---|
| | Robo con violencia | Robo con violencia | Robo a comercio |
| ENUNCIADOS CLAVE | | | |
| | Que una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al expediente en control interno numero 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa habitación, en perjuicio de quien resulte, en mi contra y en contra de JOEL ARON ACUÑA BOJORQUEZ, y estando en presencia de mi abogada defensora de oficio es mi deseo manifestar lo siguiente: | Que una vez que se me dio lectura a las constancias que obran en el expediente que nos ocupan y estando presente mi defensora de oficio y sin presión alguna quiero manifestar lo siguiente: | que una vez que se me dio lectura al parte informativo, que me encuentro en compañía de mi defensora de oficio y que se me dio a conocer el derecho que tengo de declarar o no declarar, es mi deseo declarar |
| ARTICULO 151. | 1 | 1 | 1 |
| ARTICULO 129 Bis. II. | 1 | 1 | 1 |
| ARTICULO 89. | 1 | 1 | 1 |
| ARTÍCULO 271. | 0 | 1 | 0 |

Al agrupar los resultados individuales tenemos la siguiente tabla que codifica todos los documentos analizados. D1 hace referencia a la declaración uno, D2 a la declaración dos y D3 a la declaración tres. Por cada secretario se analizaron tres declaraciones. El número uno indica una relación positiva (hubo justificación) y el número cero una relación negativa (no hubo justificación):

Tabla 5. Tabla general de resultados de la investigación.

| | Secretario uno | Secretario dos | Secretario tres | Secretario cuatro | Secretario cinco |
|-----------------------|----------------|----------------|-----------------|-------------------|------------------|
| Artículos | D1 D2 D3 | D1 D2 D3 | D1 D2 D3 | D1 D2 D3 | D1 D2 D3 |
| ARTICULO 151. | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 |
| ARTICULO 129 Bis. II. | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 |
| ARTICULO 89. | 1 1 1 | 1 0 0 | 1 1 1 | 1 1 1 | 1 1 1 |
| ARTÍCULO 271. | 0 1 0 | 0 0 0 | 0 0 0 | 1 1 1 | 1 1 1 |

En la tabla anterior, los unos indican que los artículos 151 y 129 Bis II se justifican con enunciados en primera persona por todos los secretarios de actas. Con respecto al artículo 89, los ceros muestran que sólo el secretario de actas dos falla en justificarlo (por medio de expresiones en primera persona donde afirmen que el defensor de oficio los acompaña). Finalmente, el artículo 271 no se justifica en dos documentos del secretario de actas número uno, en ninguno de los documentos de los secretarios dos y tres, pero sí se justifica en todos los documentos de los secretarios de actas cuatro y cinco.

A manera de ejemplo se sintetiza en el siguiente cuadro, un enunciado clave – denominado aquí enunciado ficticio– que contiene información atribuida falsamente al indiciado. Es una declaración por cada uno de los secretarios de actas:

Tabla 6. Ejemplificación de enunciados ficticios atribuidos a los inculpaos.

| | |
|---------------------|---|
| Secretario de actas | Enunciado ficticio |
| Secretario uno | “Que una vez que se me dio lectura al parte informativo remitido por los agentes de la Policía Municipal, y el cual dio origen al expediente en control interno número 399/08, instruido por el delito de robo con violencia a casa |

| | |
|-------------------|---|
| | habitación, en perjuicio de quien resulte, en mi contra y en contra de JOEL ARON ACUÑA BOJORQUEZ, y estando en presencia de mi abogada defensora de oficio es mi deseo manifestar lo siguiente:” |
| Secretario dos | “Que una vez que se me da lectura del parte informativo con número de oficio 000 3508/12N rendido por los C. C. AGENTES DE LA POLICIA DE SEGURIDAD PUBLICA MUNICIPAL, en el cual se narra mi detención ante estas oficinas; así como de la denuncia de hechos a cargo del C. RAMON ANGEL CORDOVA MORENO, y una vez que se me hacen saber mis derechos contenidos en los artículos 20 constitucional, 129 y 129 Bis. Del código de procedimientos penales del estado de sonora, y al estar debidamente asistido por la defensora de oficio, quiero decir,” |
| Secretario tres | “...que una vez que se me hace saber que el motivo de mi detención por parte de la policía municipal preventiva mediante el cual se me acusa de la comisión del delito de ROBO CON VIOLENCIA EN CASA HABITACION cometido en agravio de JOSE GALAVIZ AYALA al respecto deseo señalar que, siendo las tres y media de la mañana del día de hoy miércoles catorce de Julio del año en curso, acompañado por mi defensora de oficio” |
| Secretario cuatro | “...que una vez que me fue informado sobre todas y cada una de las constancias que obran en el expediente que se integra por delito de ROBO DE VEHICULO DE PROPULSION MECANICA, cometido en perjuicio a KARINA GUADALUPE COLLINS PERALTA, y estando presente la persona que me asiste en este momento y sin ningún tipo de violencia por parte de esta representación social es mi deseo declarar en relación con la primera declaración que rendí ante esta Fiscalía...” |
| Secretario cinco | “Primeramente quiero decir que una vez que se me dio lectura del contenido de las diversas constancias que obran dentro de la averiguación previa 222/2009 y acompañado de mi defensor de oficio y sin ningún tipo de presión quiero decir que me encuentro de acuerdo en lo que se señala en mi contra ya que si bien es cierto como lo mencione en mis generales nací en la ciudad de los Mochis Sinaloa, pero me críe en el municipio de Ahome, localidad de Higuera Zaragoza, en el estado de Sinaloa” |

La tabla anterior permite reafirmar una observación de Stygal (2010), este investigador menciona que en el área de derecho es común encontrar textos complejos e híbridos. Afirma que los textos pueden mezclar, por ejemplo, lenguaje legal y finanzas. Es común que algunos textos contengan letras pequeñas y un lenguaje jurídico ininteligible para la mayoría de la gente, otros están llenos de frases subordinadas, una organización difícil de discernir y términos con significados legales y financieros. En el área penal, la presente investigación muestra que las declaraciones son documentos híbridos en que se mezclan declaraciones de hecho por parte de los indiciados con necesidades del derecho, expresiones introducidas por los secretarios de actas.

Entender cómo funcionan estos híbridos es primordial para el perito en lingüística cuando está tratando de establecer autoría en los documentos como las declaraciones aquí analizadas.

La diferencia de género no es importante con respecto a las ficciones encontradas: todos los secretarios de actas justifican ciertos enunciados basándose en unos u otros artículos y redactan en primera persona.

VI. Conclusión

Los datos demuestran que la hipótesis manejada en este trabajo ha sido validada: “la narración de hechos de los inculcados en casos penales están contaminadas por el registro policiaco”. Tal contaminación contiene léxico y estructuras que hacen referencia a las leyes que regulan el proceso penal en el Estado de Sonora. Todos los secretarios de actas, en mayor o menor medida, introducen ese tipo de enunciados que supuestamente dijeron los inculcados, pero indudablemente son enunciados falsos, son ficciones empleadas para justificar y darle validez al proceso penal. Sin embargo, junto a estas expresiones en primera persona, se introducen afirmaciones que los inculcados difícilmente podrán refutar y que afectan la impartición de justicia (y sus derechos lingüísticos) puesto que lo hacen culpable de inmediato: “me encuentro de acuerdo en lo que se señala en mi contra”. Afortunadamente el sistema de juicios orales que ya se ha implementado seguramente introducirá mejoras en el proceso, pero los retos para la realización de pruebas de atribución de autoría permanecerán a un más alto nivel todavía.

Referencias bibliográficas

- Azuelos-Atlas, S. (2007). *A Pragmatic Analysis of Legal Proofs of Criminal Intent*. Amsterdam/Philadelphia, Johns Benjamins Publishing Company.
- Butters, R. (2010). “Trademark linguistics”, en Malcolm, Coulthard y Alison Johnson (eds), *The handbook of forensic linguistics*, Abingdon, Oxon, Routledge, pp. 351-364.
- Cao, D. (2010). “Legal Translation”, en Malcolm, Coulthard y Alison Johnson (eds), *The handbook of forensic linguistics*. Abingdon, Oxon, Routledge, p.78-91.
- CCPPES: Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora, Sonora, Gobierno del Estado de Sonora, <http://www.esonora.gob.mx/RAIVD/Documentos/Codigo%20de%20Proced%20Penales%20de%20Sonora.pdf>

- Gail, S. (2010) "Legal Writing Complexity Complex Documents / Average and Not so Average Readers", en Malcolm, Coulthard y Alison Johnson (eds), *The Handbook of Forensic Linguistics*. Abingdon, Oxon, Routledge, pp. 51-64.
- Gibbons, J. y Turell M. (2008). *Dimensions of Forensic Linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company. Vol. 5.
- Jenssen, M. (2010). "The forensic phonetician", en Malcolm, Coulthard y Alison Johnson (eds). *The handbook of forensic linguistics*, Abingdon, Oxon, Routledge, pp. 378- 394.
- Juola, P. (2008). "Authorship Attribution", *Foundations and Trends in Information Retrieval*, Hanover, Now Publishers. Vol. 1, No. 3, pp. 233-334.
- Komter, M. (2002). "The suspect's own words: The treatment of written statements in Dutch courtrooms", *The International Journal of Speech, Language and the Law*, 2002. Pp. 168-192.
- Olson, J. (2004). *Forensic Linguistics. An Introduction to Language, Crime and the Law*, London, Continuum International Publishing Group Ltd.
- Paul, R. y Elder L (2005). *Critical & Creative Thinking*, Dillon, Beach, The Foundation for Critical Thinking.