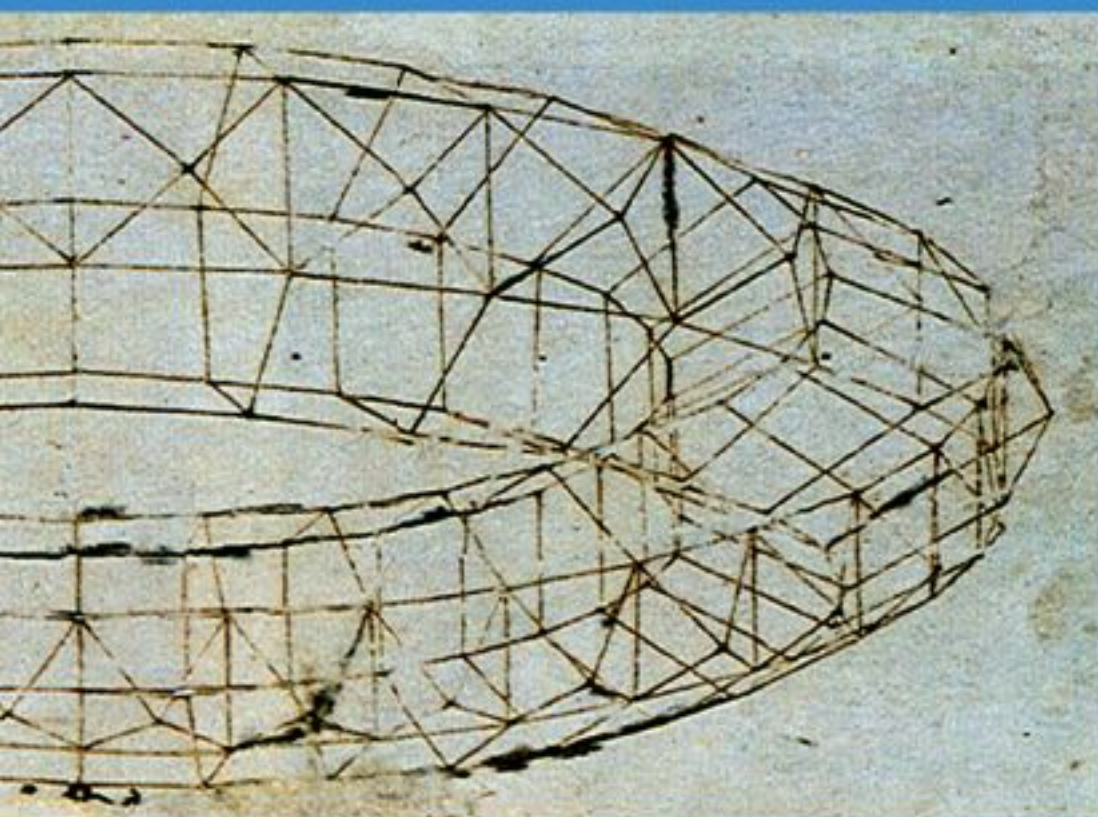


# TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar



N.º 14 (2018)



# TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar

14 (2018)

*TRIM*

*Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar*

**Directora**

M.<sup>a</sup> Francisca Blanco (Universidad de Valladolid)

**Secretario**

Jesús F. Pascual Molina (Universidad de Valladolid)

**Comité científico**

José M. Aroca (Universidad de Valladolid)

Felipe Cano (Universidad de Valladolid)

Dora Giordano (Universidad de Buenos Aires)

Juan Luis González García (Universidad Autónoma de Madrid)

Emily McClung (Universidad Autónoma de México)

Luis Manuel Navas (Universidad de Valladolid)

Fernando Rull (Universidad de Valladolid)

Marcio Soares (Universidade Federal de Minas Gerais)

Miguel Á. Zalama (Universidad de Valladolid)

*TRIM* se edita por el **Centro “Tordesillas” de Relaciones con Iberoamérica**, de la Universidad de Valladolid (<http://ctri.uva.es>)

Licencia Creative Commons.



ISSN: 2173-8947.

TRIM aparece indexada en las bases de datos y repositorios: LATINDEX, DICE y DIALNET.

TRIM no se responsabiliza de los juicios y opiniones expresados por los autores en sus artículos y colaboraciones.

# Índice

---

	Página
<b>Naturaleza y límites del lenguaje: la relevancia de la noción de silencio en Heidegger y Wittgenstein</b>	5
<i>Nature and limits of language: the relevance of the notion of silence in Heidegger and Wittgenstein</i>	
<b>Andrés Bellido, Ayelén Sanchez</b>	
<b>Análisis de los Planes Nacionales de Lectura del período 2015-2020 de Brasil y Chile: Una mirada desde los estudios culturales</b>	23
<i>Analysing National Reading Plans for 2015-2020 in Brazil and Chile: a cultural study perspective</i>	
<b>Eduardo Castro Ríos, Luisyane de María Carlos Terrado</b>	
<b>Poesía de frontera e resistência: militantismo antihegemônico</b>	45
<i>Border poetry and resistance: activism anti hegemonic</i>	
<b>Rossemildo Da Silva Santos</b>	
<b>La imagen social de la vivienda en el cine español de posguerra (1940-1960)</b>	61
<i>The social image of housing in the post-war Spanish cinema (1940-1960)</i>	
<b>Alba Zarza Arribas</b>	



# Naturaleza y límites del lenguaje: la relevancia de la noción de silencio en Heidegger y Wittgenstein

## Nature and limits of language: the relevance of the notion of silence in Heidegger and Wittgenstein

---

ANDRÉS BELLIDO, AYELÉN SANCHEZ

Universidad Nacional del Sur / CONICET, Argentina  
[andresbellidoarias@gmail.com](mailto:andresbellidoarias@gmail.com)

Cómo citar: Bellido, Andrés y Sanchez, Ayelén, «Naturaleza y límites del lenguaje: la relevancia de la noción de silencio en Heidegger y Wittgenstein», *TRIM*, 14 (2018): 5-21.

**Resumen:** Heidegger y Wittgenstein representan dos corrientes filosóficas que mantienen entre sí diferencias significativas. Sin embargo, ambas se han esforzado por comprender la naturaleza y los límites del lenguaje y, dentro de estos desarrollos, le han otorgado un valor preponderante a la noción de "silencio". El presente trabajo estudia esta noción en ambos casos, partiendo de la tesis de que existen una serie de posiciones coincidentes entre los dos autores. Con este propósito, en primer lugar se analiza la noción de silencio en el pensamiento heideggeriano posterior a la *kehrte*. En segundo lugar, el presente escrito se propone comprender la relevancia del silencio en la filosofía del primer Wittgenstein a partir del desarrollo de dos de los elementos fundamentales de su teoría del lenguaje: el isomorfismo entre lenguaje y realidad y el atomismo lógico. En las consideraciones finales se abordan aquellos elementos que permiten establecer una comparación.

**Palabras clave:** Heidegger; Wittgenstein; Lenguaje; Silencio.

**Abstract:** Both Heidegger and Wittgenstein represent two philosophical streams that have significant differences between each other. However, both have made an effort to understand the nature and the limits of language and, within these developments, they have given more weight to the notion of 'silence'. This paper studies this notion in both cases, based on the premise that there are a number of positions that the two authors coincide on. For that purpose, firstly we are going to analyze the notion of silence in Heidegger's later works. Secondly, the present paper aims to understand the relevance of silence in Wittgenstein's first phase. In this sense we are going to develop two of the fundamental elements of his theory of language: the isomorphism between language and reality, and the logical atomism. Finally, we will make some comments on some aspects that the two theorists have in common.

**Keywords:** Heidegger; Wittgenstein; Language; Silence.

---

## 1. HEIDEGGER: EL SILENCIO EN LA FILOSOFÍA DEL ACONTECIMIENTO

Si bien los escritos reunidos en *De camino al habla* (Heidegger, 1990) pueden ser considerados como la primera tematización explícita del filósofo centrada prioritariamente en el lenguaje, no debemos por esto concluir que tales reflexiones son exclusivas de sus últimas obras. La meditación en torno al lenguaje atraviesa toda la producción heideggeriana y constituye uno de sus núcleos fundamentales. De hecho, en relación al *Sprache* puede destacarse la continuidad que sus escritos posteriores establecen con los textos previos a la *Kehre*.

La función proyectiva del lenguaje aparece ya prefigurada en el desarrollo de las nociones de “mundo” y “mundanidad” en la analítica de *Ser y Tiempo* (Heidegger, 2010). Ante la pre-decisión teórica de la filosofía tradicional, que concebía al sujeto como una conciencia intencional dirigida a un objeto, Heidegger establece en 1927 una noción de “mundo” que posibilita la llamada transformación hermenéutica de la fenomenología. El “mundo”, constitutivo de la apertura del *Dasein*, no es entendido como un ente ni como el conjunto de todos los entes, sino como un plexo de significaciones articuladas por la proyección de sentido propia del *Dasein*. A partir de aquí por “mundo” se entiende al conjunto de relaciones de referencia que remiten en última instancia al *Dasein* en tanto proyecto arrojado.

Ésta remisión, que tiene como su centro al *Dasein*, es habilitada por el *factum* de la comprensión del ser (*Seinverständnis*), la que posibilita una relación constitutiva de la existencia con su propia facticidad. La perspectiva de la función del lenguaje como “apertura de mundo” es posible solo mediante esta comprensión de la que parte toda la estructura de *Ser y tiempo*:

(...) nos movemos siempre en cierta comprensión del ser. De ella brota la pregunta que interroga expresamente por el sentido del ser, y la tendencia a forjar el concepto correspondiente. No *sabemos* lo que quiere decir “es”. Pero ya cuando preguntamos “¿qué es el ‘ser’?” nos mantenemos en cierta comprensión del “es”, sin que podamos fijar en conceptos lo que el “es” significa. Ni siquiera tenemos noción del horizonte desde el cual debamos apresar y fijar el sentido. *Esa comprensión del ser, de término medio y vaga* es un *factum* (Heidegger, 2010: 15).



Por esto, la función del lenguaje dentro de la estructura hermenéutica de la existencia descrita en 1927, aparece ya esencialmente relacionada, por un lado, con la estructura pre-comprensiva del *Dasein*; y, por el otro, con la “mundanidad” que configura un entramado de relaciones simbólicamente mediadas en el que toda relación “a la mano” es precedida siempre por una instancia ante-predicativa e “interpretativo-comprensora” (Cfr. *Ibid.*, 2010: § 15 y 16).

De esta manera, la elaboración del lenguaje que culmina en *De camino hacia el lenguaje* es esencialmente coherente con las premisas establecidas en *Ser y tiempo*: el lenguaje ocupa siempre la función ontológicamente fundante de “apertura de mundo”. La diferencia central que encontraremos entre los períodos delimitados por la *Kehre*, será que cambiará el lugar de fundamentación del lenguaje. Si en *Ser y Tiempo* se fundamentaba el lenguaje desde la estructura interpretativa del *Dasein* en su carácter proyectivo, en los textos pertenecientes a la obra tardía el lenguaje alcanza un espacio de expresión impersonal desde el que se fundamenta a sí mismo a través de la noción de *Ereignis*.

En este sentido, el silencio aparece a lo largo de la obra posterior a *Ser y tiempo* como un espacio de ruptura en el que abrevan tanto la figura del pensador como la de del poeta a la hora de llevar a cabo la tarea de fundar nuevas aperturas históricas. Esto se observa ya en 1936 en la conferencia “Hölderlin y la esencia de la poesía” (*Hölderlin und das Wesen der Dichtung*). Allí, a partir de la célebre frase “lo que dura lo fundan los poetas” (*Was bleibt aber, stiften die Dichter*), el trabajo poético aparece caracterizado de forma doble. En primer lugar, se presenta como el rasgo esencial de la existencia humana, y en este sentido, como “donación”:

‘Morar poéticamente’ significa, por otra parte, plantarse en presencia de los dioses y hacer de pararrayos a la esencial inminencia de las cosas. ‘Poética’ es, en su fondo, nuestra realidad de verdad; lo cual viene a decir: que estar fundada y fundamentada no es mérito suyo; es un don (Heidegger, 2000: 31).

Por otro lado, esta donación a la que accede el poeta en su experiencia tiene también un sentido fundacional. La palabra poética no manifiesta “una pasajera exaltación”, un determinado “acaloramiento” ni

una mera “manifestación de la cultura”. Por el contrario, posee el valor inaugural del “fundamento y soporte de la historia” (Heidegger, 2000: 31). Son precisamente estos dos elementos, los que constituyen la posición central que Heidegger despliega de forma posterior en *Unterwegs zur Sprache*, y a partir de los cuales podremos analizar la relación que se establece entre lenguaje y silencio.

En la conferencia “La esencia del lenguaje”, se propone una experiencia con el lenguaje con el propósito de que “en lo venidero nuestra relación con el lenguaje venga a ser lo digno de pensar” (Cfr. Heidegger, 1990: 191-194). Este texto reúne tres conferencias cuyo eje radica en la búsqueda de alcanzar la esencia del lenguaje desde el lenguaje mismo. En la búsqueda de esta experiencia, aparece nuevamente la figura del poeta. Es el poeta, en este caso Stefan George, el que logra establecer un contacto profundo con el darse del lenguaje. Es allí donde se manifiesta la relación configurativa entre “palabra y cosa” que nos interesa profundizar en relación al silencio.

En el poema de George titulado “La palabra”, Heidegger observa el último de sus versos:

Así aprendí triste la renuncia:

Ninguna cosa sea donde falta la palabra. (Cit. *ibid.*, 1990: 146)

Que “ninguna cosa sea donde falta la palabra” implica que el autor experimenta ya en su poetizar no solo la experiencia estética que pudiera ser propia de todo artista, sino que logra captar la esencia misma del lenguaje en su misma operatividad. Este poema trabaja justamente en relación con la tarea misma de la poesía. Transita e intuye la función inaugural de la palabra como donación, en tanto que ésta lleva “el lenguaje mismo a su hablar y dice algo acerca de la relación entre palabra y cosa” (*Ibid.*, 1990: 146), lo que implica un cambio radical de posición respecto del lenguaje, de “la opinión que tenía hasta ahora de la relación entre cosa y palabra” (*Ibid.*, 1990: 146-150). Conlleva el abandono de una tesis meramente designativa, que entendía que el lenguaje nombraba objetos independientes de la palabra. La renuncia tiene aquí un valor positivo como “disponibilidad para otra relación”, una relación que comprende que “solamente la palabra” “mantiene y sostiene una cosa en su ser” (*Ibid.*, 1990: 151).

La esencia del lenguaje, que recrea un mundo y posibilita la comparecencia del ente, (a la vez que oculta todo lo que se presenta como no representable) no resuena ella a su vez como presencia con un valor positivo. Que “ninguna cosa sea donde falta la palabra” (Ibid., 1990: 147), supone que es función de la apertura del lenguaje abrir un mundo donde la cosa emerja como ente y pueda ser nombrada.

Pero, “¿De dónde toma para ello su propiedad la palabra?”. La donación que recoge el poeta aparece como un movimiento silencioso para el que no puede existir un nombre. La palabra que funda se presenta siempre silenciosa como una “joya que se sostiene en lo innominado” (Ibid., 1990: 149). Lo innominado mismo es la experiencia de la esencia del lenguaje, que aparece y se aproxima como donación. Sobre el final de esta conferencia, Heidegger deja abierta una pregunta que nos permite comprender la importancia de la noción de silencio en su obra tardía: “¿Debería acaso la misma puesta-en-camino llamarse el advenimiento apropiador del silencio”? (Ibid., 1990: 192).

En la conferencia “El camino al habla”, pronunciada en abril de 1936, Heidegger se propone recorrer el camino hacia el lenguaje permaneciendo atento a lo que en este transitar pudiera surgir. Esta perspectiva es propuesta, por el hecho paradójico en el cual el hombre, aun encontrándose “ya siempre, de alguna manera, en posesión del lenguaje” no logra experimentar la esencia lingüística. Aun siendo el lenguaje tan próximo, no puede el hombre ganar una perspectiva desde la que pueda relacionarse con él como objeto de conocimiento (Cfr. Ibid., 1990: 220).

Para esto necesitamos distanciarnos de la concepción que entiende al lenguaje como “hablar”. Si bien esta teoría se ha centrado casi exclusivamente en el resultado de la mostración propia del lenguaje, no se ha preocupado nunca por desarrollar suficientemente este mostrar. No logra pensarlo desde su origen y se centra en “lo mostrado” por el lenguaje, evitando las condiciones de tal mostración. Es justamente éste el vicio que ha degenerado en la concepción del lenguaje como designación, negándonos una experiencia del lenguaje "desde el lenguaje".

El *Sprache* constituye, por lo tanto, una manifestación, pero no como el mostrar de la expresión cotidiana, a partir de la cual se lo ha comprendido siempre. El “hablar” del hombre en su carácter mostrativo está posibilitado y es deudor de una mostración originaria que se abre a través del lenguaje. Es manifestación, pero no del hombre, sino del “dicho”. La expresión oral aparece como derivada, es decir, como expresión sonora, como hablar del hombre, etc. El decir del “dicho”, por el contrario, se presenta como la palabra en correspondencia en la que acaece la manifestación mostrativa inaugural. “Decir” (*sagen*) proviene originalmente de “mostrar” (*sagan*), “hacer aparecer”. Lo hablado, lo que logra expresarse mediante palabras, es un “mostrar recíprocamente algo”, un “confiarse juntamente a lo mostrado”, un “mostrar lo que lleva la luz desde sí” (Ibid., 1990: 227).

Ahora bien, este decir se expresa mediante el silencio. El lenguaje abre mediante “lo dicho (*die Sage*)” un horizonte donde: “Lo adjudicado habla como sentencia en el sentido de lo asignado, cuyo hablar ni siquiera requiere manifestarse” (Ibid., 1990: 228).

“Lo dicho” (*die Sage*) en tanto lo mostrado (*die Zeige*) permite que el hombre haga sonar la palabra; que “como hablante” exprese la palabra, que “replique”, dando respuesta a lo abierto por “lo dicho”. Esta apertura, en la que el hombre hace “resonar” su palabra, se expresa como el decir “silencioso del dicho” (Cfr. Ibid., 1990: 230). Es el silencio, con anterioridad a toda estratificación discursiva, el que expresa el fondo insondable e ignominioso dese y en el que se mueve el lenguaje en su carácter inaugural.

El hablar humano en la variedad de sus lenguajes naturales, tanto como en sus diferentes aperturas históricas, está posibilitado por aquello que se nos presenta como diferenciable gracias a una configuración de mundo abierta por el lenguaje en su expresión originaria y, fundamentalmente, silenciosa. Lo que acaece descansa siempre en “lo dicho”, que a su vez lo expresa. La apropiación (*eignen*) que realiza el uso proposicional, se desprende del acaecer (*ereignen*) que “mueve al dicho en tanto mostración” (*die Sage als die Zeige*). El acaecer aparece como la *dación* (*ergebnis*) en la que “lo dicho” por el lenguaje en

silencio, se presenta como una donación en la que lo presente permanece y no es sustraído.

De esta manera, “lo dicho” llega al lenguaje del hombre. El camino hacia el lenguaje (*Unterwegs zur Sprache*) es el camino de “lo dicho”, y el acaecimiento es su encaminamiento hacia el lenguaje. El silencio expresa la manifestación que adquiere la esencia lingüística cuando en su decir inaugural establece el horizonte de toda expresión humana posible en una apertura histórica determinada. “El dicho” es acaeciente y el acaecimiento es “diciente”, y se expresa de forma silenciosa.

## 2. WITTGENSTEIN: EL CALLAR Y LOS LÍMITES DEL LENGUAJE

El *Tractatus Lógico-philosophicus* (Wittgenstein, 1973) tal vez sea un de las obras más peculiares de la historia de la filosofía. Uno de los aspectos que le otorgan semejante carácter está en íntima relación con el silencio. El propio Wittgenstein establece esta cuestión en una carta que le envió a su amigo Ficker en 1919: “Mi obra consiste en dos partes. La que aquí presento y la que no he escrito. Y justamente esta segunda parte es la importante” (Janik, Allan, 1996: 89).

No obstante, no podremos abordar la importancia del silencio en el *Tractatus* de manera directa, sino que debemos dar un rodeo que tendrá su punto de partida en su concepción del lenguaje y sus posibilidades.

En directa relación con el proyecto crítico kantiano, la filosofía del primer Wittgenstein puede ser entendida como una reflexión que intenta establecer límites. Pero aquí ya no se trata de los alcances del conocimiento humano, sino de aquello que puede expresarse en proposiciones con sentido. Los criterios a partir de los cuales se trazará la frontera entre lo que puede y no puede ser dicho surgen en íntima relación con su concepción lógico-ontológica de la realidad. Pero ésta concepción no puede ser comprendida sin antes explicitar los dos supuestos que están a su base: el isomorfismo entre el lenguaje y la realidad, y la adopción de los criterios rectores del atomismo lógico.

La teoría del lenguaje desarrollada en el *Tractatus* es la teoría de las representaciones figurativas o isomórficas. El isomorfismo consiste en una semejanza estructural entre el lenguaje y el mundo. La posibilidad

que posee toda representación (*Bild*) de reflejar un acontecimiento dado en el mundo, radica en la semejanza de estructura que ésta guarda con la realidad. En otras palabras, entre lo representado y aquello que lo representa existe una correlación entre sus respectivos elementos y las relaciones que mantienen entre ellos. El concepto de posibilidad está íntimamente ligado al de representar, ya que por más que una representación no se corresponda con un hecho efectivamente existente, seguirá siendo representación si su forma hace referencia a un hecho al menos posible. Esto implica que las representaciones falsas también son representaciones, sólo que su referencia se ubica en algún mundo posible diferente al nuestro:

Lo que cualquier figura (*Bild*), sea cual fuere su forma, ha de tener en común con la realidad para poder siquiera – correcta o falsamente – figurarla (*abbilden*), es la forma lógica, esto es, la forma de la realidad (TLP, 2.18)<sup>1</sup>.

No obstante, esta estructura compartida entre el lenguaje y la realidad en la cual se funda la posibilidad de la referencia no aparece de manera explícita en nuestro lenguaje natural, sino que la misma debe ser puesta al descubierto por medio del análisis lógico del lenguaje (TLP, 3.323, 3.324). En este punto se evidencia el segundo de los supuestos que hemos mencionado: la presencia del atomismo lógico heredado de Russell, su maestro (TLP, 3.318). La explicitación de la forma lógica por medio del análisis del lenguaje es el procedimiento que permite decidir si la proposición tiene referencia o no a un mundo posible, si tiene o no un sentido (*Sinn*). Aquí se impone la pregunta acerca de dónde culmina éste análisis, y la respuesta es sencilla: en los nombres. Toda construcción lingüística posee elementos irreductibles, y los nombres vienen a cumplir esta función de ser los elementos mínimos de toda proposición. Éstos tienen una importantísima función, ya que son los puntos en los que el lenguaje se toca con la realidad. Para comprender esta extravagante tesis metafísica que atraviesa todo el atomismo lógico del siglo XX, y dilucidar la forma específica que adopta en la filosofía de Wittgenstein, debemos hacer referencia una vez más al postulado del paralelismo

---

<sup>1</sup> Los Fragmentos del *Tractatus lógico-philosophicus* se citarán anteponiendo las iniciales del título de la obra (TLP) al número de proposición aludida.

lingüístico-ontológico, y realizar una breve descripción de la estructura de la realidad.

Como mencionamos anteriormente, los nombres articulan el mundo con el lenguaje, siendo su referencia inmediata los objetos (*Gegenständen*): “El nombre significa el objeto. El objeto es su significado” (TLP, 3.203). Los objetos son los elementos simples y mínimos de los que se compone la realidad. Lo curioso es que aquí el concepto objeto no se corresponde ni con el sentido habitual del término ni con ninguna de las acepciones que ha tenido en desarrollos filosóficos anteriores. El objeto para Wittgenstein no es aquél elemento que posee cierta contigüidad espacio temporal, reconocible mediante su criterio de individuación, sino más bien nos remite a la mónada leibniziana o al átomo de los primeros atomistas. No hay nada ostensible en nuestra experiencia sensible que pueda ser reconocido como objeto. Esta dificultad es reconocida por Wittgenstein en una de sus afirmaciones recopiladas en *Notebooks*: “Our difficulty was that we kept on speaking of simple objects and were unable to mention a single one” (Wittgenstein 1991:68).

Por lo tanto, para comprender este concepto, debemos atenernos a las sugerencias que el autor nos brinda: los objetos son los elementos simples de la realidad, son lo fijo, y conforman la substancia del mundo (TLP, 2.027-2.272). Los objetos se relacionan entre sí conformando los llamados “estados de cosas” (*Sachverhalt*) (TLP, 2.031). Un estado de cosas es aquello que puede ser descrito por una proposición elemental. Los estados de cosas reunidos por diferentes relaciones dan lugar a los hechos (*Tatsache*). Un hecho no es una categoría ontológica diferente a la de estado de cosas, es la denominación que reciben los distintos estados de cosas puestos en relación. La contrapartida lingüística de los hechos son las proposiciones complejas, es decir, aquellas que son susceptibles de ser analizadas en proposiciones simples, y que se construyen a partir de constantes lógicas como “todos” y “algunos”. En base a estos conceptos se puede comprender las nociones de mundo (*Welt*) y realidad (*Wirklichkeit*) en Wittgenstein.

El autor expresa en la primera proposición “el mundo es todo lo que es el caso” (TLP, 1). Esto significa que el mundo es definido como un

conjunto de hechos (no de objetos). El mundo es aquél conjunto de hechos que se dan efectivamente, y que son descriptos por todas las proposiciones verdaderas. La categoría de realidad es mucho más amplia, e incluye la de mundo. La realidad está conformada por el conjunto de los hechos posibles. A la realidad se puede hacer referencia mediante proposiciones con sentido, pero no necesariamente verdaderas. Podemos esclarecer este aspecto mediante un ejemplo no extraído del *Tractatus*, ya que Wittgenstein no proporciona ninguno en su obra. La afirmación “el actual rey de Argentina es calvo” carece de toda referencia, ya que en nuestro mundo no existe ningún rey en Argentina. Sin embargo esta sentencia posee un sentido, ya que responde a un hecho posible. Esta referencia se encuentra en la realidad, aunque no en el mundo. En resumen, lo que hace que tanto los hechos del mundo como de la realidad sean representables mediante el lenguaje, es que poseen una estructura lógica, una forma lógica, que es isomórfica con la forma lógica presente en el lenguaje. Los objetos pueden ser nombrados, señalados, y todos los hechos posibles pueden ser descriptos mediante las proposiciones con sentido. De esta manera, llegando a los límites de la realidad, a los límites de lo representable, nos encontramos con la frontera de lo que puede decirse y nombrarse. Aquí comienza el ámbito sobre lo que debemos callar, el ámbito propio del silencio. Cuando se pretende hacer un uso del lenguaje con la intención de hacer referencia a lo que excede a éste ámbito de lo real, se cae en el plano de las pseudoproposiciones, es decir, aquéllas que aparentan tener un significado pero en realidad son meros sin-sentidos. En el *Tractatus* encontramos una enumeración de cuáles son estos tipos de pseudoproposiciones.

En primer lugar tenemos las pseudoproposiciones lógicas. La filosofía de la lógica es una de las disciplinas que en este contexto es considerada como carente de sentido. Para Wittgenstein aquello que constituye la condición de posibilidad de toda representación, no puede ser, a su vez, representado, y por lo tanto, no puede ser dicho: “La proposición no puede representar la forma lógica; ésta se refleja en ella. El lenguaje no puede representar lo que en él se refleja. Lo que se expresa en el lenguaje no podemos expresarlo nosotros a través de él (TLP, 4.121)”.



Es justamente la forma lógica de toda proposición la que posibilita su función referencial. Para hablar de esta estructura, deberíamos tener un meta lenguaje, cuyo modo de referir se base en principios distintos a los del lenguaje objeto y lo explique. Pero como se puede advertir claramente, si a su vez quisiéramos explicar en qué consiste el poder de referencia de este metalenguaje, deberíamos recurrir a un lenguaje de nivel superior, y así sucesivamente al infinito.

En segundo lugar, se encuentra el gran conjunto de pseudoproposiciones filosóficas. En efecto, la filosofía queda excluida del ámbito de las afirmaciones que pueden realizarse con sentido. En esta dirección anticipa Wittgenstein que “[I]a totalidad de las proposiciones verdaderas es la ciencia natural entera” (TLP, 4.11). El defecto central que posee toda sentencia filosófica es que pretende situarse más allá de la experiencia, y por lo tanto, más allá del mundo (TL, 4.111). Cabe destacar que en este respecto el autor utiliza el término “*unsinnig*”, para referirse a esta carencia de sentido, cuyo significado posee una carga más peyorativa en relación con “*sinnlos*”, el cual es utilizado para caracterizar a las pseudoproposiciones lógicas. Los interrogantes planteados por la filosofía carecen de respuesta posible, y tienen su origen en nuestra falta de comprensión de los mecanismos lógicos del lenguaje.

Dentro de las temáticas que pretenden ser tratadas en el ámbito de la filosofía se encuentra las referidas a la naturaleza del sujeto metafísico. El yo no es parte del mundo, ni un objeto simple, ni un estado de cosas. Una descripción exhaustiva del mundo puede incluir nuestros pensamientos, nuestras representaciones mentales, pero en ella nunca figurará un yo (TLP, 5.632-5.633). El sujeto pensante no existe (TLP, 5.631). La dimensión de lo axiológico también queda excluida de aquello sobre lo cual puede hablarse. Las proposiciones éticas, estéticas y religiosas constituyen también, para Wittgenstein, pseudoproposiciones (TLP, 6.422-6.43). En efecto, no puede pretender hablarse del sentido del mundo. Esto se explica a partir de un argumento muy simple. El sentido del mundo o bien es un hecho del mundo o bien no lo es. Si decidimos que no es parte del mundo, entonces no puede hablarse con sentido sobre él. Pero si decidimos que el sentido del mundo está incluido en éste, debería ser un hecho que posee una preeminencia sobre los

demás. Esto último es contradictorio con la preposición que afirma que los hechos son independencias entre sí, que unos no pueden constituir el fundamento de otros (TLP, 1.21). En definitiva, el mundo se define por cuestiones de hecho no de valores. Considerar al valor como un hecho es despojarlo, justamente, de su carácter de valor. Esto que se afirma en la esfera ética, que se extiende a las afirmaciones estéticas, y místicas (6.421). El lenguaje no puede pronunciarse sobre la muerte (TLP, 6.4311), la cual no pertenece al mundo ni por lo tanto a la vida, sino que es sólo un límite.

La última afirmación del *Tractatus* reza: “sobre lo que no se puede hablar, hay que callar” (TLP, 7). El ámbito del silencio queda determinado por aquéllas cuestiones a las cuales intentan hacer referencia los tipos de pseudoproposiciones enumerados más arriba. Esta es una afirmación fuerte, y muy propicia a ser mal interpretada. Para lograr dilucidar sus diferentes matices, será útil plantear la siguiente cuestión: aquello que puede ser dicho se limita a la esfera de lo real empíricamente verificable, ¿pero se agotan las posibilidades del lenguaje simplemente en el decir? Siguiendo a Wittgenstein, nuestra respuesta es taxativamente negativa.

A lo largo de la obra analizada, podemos advertir que el decir se contrapone directamente al callar. Pero en el silencio mismo se abren un abanico de posibilidades para el lenguaje, que lejos de tener que ver con su función representativa, se articulan en un mostrar. Esta función ostensiva de nuestro lenguaje, la cual se pone de relieve en el marco del hacer silencio, funciona de manera ligeramente diferente en cada tipo de pseudoproposición. En el caso de la forma lógica del lenguaje, por empezar, si bien no puede decirse nada sobre la misma, ésta se muestra en cada preposición, y puede ser explicitada en su traducción formal. La estructura lógica una vez que se pone de manifiesto, constituye un espejo del mundo, un reflejo de la estructura ontológica de la realidad. Y en tanto que la realidad se define como lo representable, cómo aquello que posee esta estructura, la lógica es trascendental, no forma parte del mundo sino que constituye su condición de posibilidad.

En lo que respecta a la filosofía, el caso es un tanto más complejo. Si bien debe abstenerse de realizar las afirmaciones que viene pretendiendo

hacer con sentido a lo largo de la historia, aún le resta una función aclaratoria. El análisis filosófico debe aspirar a aclarar el modo en el que pensamos sobre el mundo, en el que pretendemos hablar de él. La filosofía debe establecer lo que puede y no decirse, debe pensar hasta los mismos límites propios del pensar (4.115), y por eso se constituye en crítica del lenguaje. Las proposiciones del *Tractatus* son las que cumplen este tipo de función. Así, por ejemplo, cuando el pensamiento filosófico pretende abordar el tema del yo, no debe pensarlo en términos de un sujeto metafísico, sino que debe ser capaz de mostrar cómo el yo está en las fronteras del mundo, estableciéndose como su condición de posibilidad. En este sentido es muy ilustrativa la proposición 5.64, en la cual el autor afirma que “(...) el yo del solipsismo se contrae hasta convertirse en un punto inextenso y queda la realidad con él coordinada”. El yo en el *Tractatus* también es trascendental, el sujeto es límite y posibilidad del mundo (TLP, 5.641). Aquí se presenta la analogía entre el yo y el ojo (TLP, 5.6331): así como el ojo mismo no entra en su propio campo visual, el yo, al ser el eje en torno al cual se articula el mundo, tampoco se puede encontrar en él. Sobre el yo no hay nada que pueda ser dicho con sentido, solo se muestra en el hecho de que todo el mundo es un mundo para mí, el mundo es mi mundo circundante.

En relación a lo místico, el silencio se radicaliza. Lo místico se muestra a sí mismo, pero no ya en una estructura pseudoproposicional. Lo místico se muestra en el sentimiento de mundo en su totalidad, en el sentimiento de finitud, en el sentimiento que genera la inevitabilidad de la muerte (TLP, 6.522). Aquí el lenguaje no puede cumplir siquiera su función ostensiva, sino que la esfera de la mística solo puede revelarse en el sentir. No hay discurso posible sobre la mística, por esta razón afirma Wittgenstein que “quienes encuentran el sentido a la vida no saben decir en qué consiste” (TLP, 6.521). Es digno de ser señalado que éste ámbito, en donde el silencio adquiere su máxima radicalidad, es el de mayor importancia para el autor. Tanto lo valorativo como lo místico son las condiciones de posibilidad de que haya mundo, un mundo humano. Los valores estéticos, éticos, religiosos, así como la experiencia de la vida y su finitud, son los elementos que configuran a la vida humana como tal. Sin la ética, la estética y la mística, estaríamos confinados a una

experiencia de meros hechos objetivos, contingentes, una sucesión homogénea de acontecimientos en los cuales ninguno podría destacarse sobre otro. Los valores y los estados anímicos cambian radicalmente la experiencia de mundo, a tal punto que Wittgenstein afirma que “(...) el mundo del feliz es otro que el del infeliz” (TLP, 6.43). Nuevamente, los valores son también trascendentales, encontrándose en los límites del mundo, constituyendo su condición de posibilidad.

Como hemos pretendido mostrar, el silencio cumple una función central en la concepción Wittgenstarianiana del lenguaje desarrollada en el *Tractatus*. A nuestro entender, una de las razones por las cuales esto no ha sido puesto de relieve con mayor insistencia, es la asimilación excesiva de los contenidos de esta obra al espíritu analítico que dominó en el surgimiento del Círculo de Viena. En efecto, el *Tractatus Logico-Philosophicus* está atravesado por una intención principalmente ética, función que solo pretende ser señalada, y no explícitamente dicha. A través de sus páginas encontramos una delimitación del campo de lo que puede ser dicho, pero como ya mencionamos al comienzo de este trabajo, esta es sólo una parte, la menos interesante según su propio autor. Una vez recortada la esfera de aquello que abarca el lenguaje, se da comienzo al callar, y con él, a una ética del silencio (Cfr. Fonteneau, 2000). Esta nueva ética tiene un ideal rector: arremeter contra los límites del lenguaje. El propio Wittgenstein expresa este imperativo en una declaración hecha en una reunión en la casa de Schlick en 1929, señalando a su vez que es en este punto en el cual su pensamiento se vincula al de Heidegger:

Me puedo imaginar muy bien lo que Heidegger entiende por ser y angustia. El hombre tiene el impulso de arremeter contra los límites del lenguaje. (...) Este arremeter contra los límites del lenguaje, es la ética. Considero esto de la mayor importancia para poner fin a toda la palabrería sobre la ética —si hay conocimiento en la ética, si existen los valores, si se puede definir el Bien, etc. En ética, constantemente se trata de decir algo que no concierne ni puede nunca concernir a la esencia del asunto. A priori, es cierto que cualquiera que sea la definición que demos del Bien, es un malentendido suponer que la formulación corresponde a lo que realmente queremos decir (Moore). Pero la tendencia, el arremeter, apunta hacia algo (...) (Cit. en Volpi, 2006).

De esta manera, a través de este recorrido hemos podido observar que el silencio del cual nos habla Wittgenstein es una invitación a mostrar y señalar todo aquello que no puede ser dicho. El ámbito del decir se agota en lo meramente epistémico, pero como el propio autor lo señala, el mostrar nos ofrece una apertura fundamentalmente ética hacia lo callado, siendo la dimensión que determina el carácter de la vida humana.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo desarrollado hasta aquí nos interesa señalar dos puntos. En primer lugar, es importante destacar el aspecto central que comparten aquí ambas perspectivas: tanto Heidegger como Wittgenstein sostienen la imposibilidad de definir la esencia lingüística. El autor del *Tractatus* ubica el lenguaje en relación con una estructura lógica, estructura que no puede ser abarcada por el lenguaje por no contar con elementos metadiscursivos por fuera de ella. En el caso de Heidegger, la inauguración ontológica de un determinado horizonte de comprensión establece las condiciones mismas desde la que todo pensamiento puede proyectarse, imposibilitando una espacio “libre” desde el cual la esencia lingüística pueda ser pensada por fuera de su propia influencia. Esto determina el elemento estructural que invita a ambos autores a trabajar la noción de silencio: la imposibilidad de ganar una posición exterior al lenguaje mismo que nos permita determinar su esencia. El silencio se presenta, en ambos casos, como la respuesta de un encontrarse ya siempre dentro de un lenguaje.

En segundo lugar, y a partir de lo mencionado, nos interesa destacar lo que consideramos el valor programático de una ética en relación al silencio. Ambos autores establecen una valoración del silencio en relación al actuar humano. Este actuar es articulado por los mismos límites del lenguaje, es decir, son en ambos casos los límites del lenguaje los que determinan no solo los límites del mundo sino también los que permiten estructurar una propuesta ética.

El sentido ético del silencio heideggeriano ha sido ampliamente desarrollado a partir de textos como *Meditación* (Heidegger, 2006) y

*Serenidad* (Heidegger, 2002), por lo que aquí nos interesa más bien destacar la importancia de esta cuestión en relación con el pensamiento de Wittgenstein. En él se encuentra también una propuesta ética que ha sido considerada, las más de las veces, como estrictamente metodológica. El discurso de Wittgenstein sufrió reiterados intentos de asimilación a posiciones cercanas al positivismo lógico, dejando incomprendidos aspectos centrales de su pensamiento que acercan posiciones con las perspectivas heideggerianas. Como un claro ejemplo de esto, contamos con las omisiones denunciadas por Volpi (Cfr. Volpi, 2006), en las que con alevosía se eliminan las referencias explícitas al pensamiento heideggeriano y, más específicamente, a las nociones de “ser” y “angustia”. Desde nuestra perspectiva, la correcta comprensión del valor de lo pseudoproposicional en Wittgenstein, permite delimitar una perspectiva ética en torno al silencio y al callar, donde la metafísica no se presenta entonces como un pensamiento fútil, sino como la tendencia humana de arremeter, desde el lenguaje, contra el lenguaje mismo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fonteneau. F. (2000), *La ética del silencio, Wittgenstein y Lacan*, Atuel, Buenos Aires.
- Heidegger, Martin (1990), *De camino al habla* [1956], Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Heidegger, Martin (2000), *Hölderlin y la esencia de la Poesía* [1944], Barcelona, Anthropos.
- Heidegger, Martin (2002), *Serenidad* [1959], Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Heidegger, Martin (2006), *Meditación* [1997], Buenos Aires, Biblios.
- Heidegger, Martin (2010), *El ser y el Tiempo* [1927], Buenos Aires, Fondo de Cultura.

Janik, A (ed.) (1996), *Ludwig Wittgenstein, "Letters to Ludwig von Ficker"*. Thoemmes Press, Bristol. pp. 82-98.

Volpi, F. (2006), "La maravilla de las maravillas: que el ente es. Wittgenstein, Heidegger y la superación "ético-práctica" de la metafísica", *Tópicos*, V. 30, pp. 197-231.

Wittgenstein, L. (1999), *Tractatus lógico-philosophicus* [1921], Alianza Editorial, Madrid.

Wright, G. H. (1998), *Notebooks 1914-1916, Ludwig Wittgenstein*, Blackwell Publishers, Oxford.





# Análisis de los Planes Nacionales de Lectura del período 2015-2020 de Brasil y Chile: Una mirada desde los estudios culturales

## Analysing National Reading Plans for 2015-2020 in Brazil and Chile: a cultural study perspective

---

EDUARDO CASTRO RÍOS, LUISYANE DE MARÍA CARLOS TERRADO

Universidad de Los Lagos, Chile  
[ecastro@ulagos.cl](mailto:ecastro@ulagos.cl)

Cómo citar: Castro Ríos, Eduardo y Carlos Terrado, Luisyane de María, «Análisis de los Planes Nacionales de Lectura del período 2015-2020 de Brasil y Chile: Una mirada desde los estudios culturales», *TRIM*, 14 (2018): 23-43.

**Resumen:** Los Planes de Lectura constituyen nuevas culturas de alfabetización, sustentadas en políticas públicas que intentan ampliar las fronteras de la educación y promover la diversidad cultural, intención que contrasta con el sentido homogenizante con el que abordan la realidad cultural los manuales. Tensión probablemente generada, por una parte, por las urgencias de responder a los requerimientos internacionales (ODM, ODS, EPT, etc.), por disminuir los altos índices de analfabetismo o por generar rápidamente mecanismos de acceso al libro y a la lectura. Y, por otra parte, los sistemas educativos básicos, medios o superiores carecen de dispositivos de articulación entre niveles que reafirmen la diversidad, la movilidad o la inclusión de la población a alfabetizar.

Para comprender la complejidad del proceso se requiere de la visión crítica de los estudios culturales, con el propósito de examinar las condiciones contextuales, las lógicas reproductoras de las ideologías, las visiones de la sociedad y del hombre o para detectar las trazas de la invisibilización de las identidades y de las culturas.

**Palabras clave:** política pública; educación; alfabetización; desarrollo humano; lectura.

**Abstract:** The Reading Plans constitute new literacy cultures, supported by public policies that seek to expand the frontiers of education and promote cultural diversity, an intention that contrasts with the homogenizing sense with which teaching manuals address cultural reality. This tension is probably generated, on the one hand, by the urgency to respond to international requirements (MDG, SDG, EFA, etc.), to reduce the high rates of illiteracy or to generate quick mechanisms to access books and reading.

On the other hand, basic, middle or higher education systems lack articulation mechanisms between levels that strengthen diversity, mobility or the inclusion of the population to undergo literacy programs.

To understand the complexity of this process requires a critical review of cultural studies with a view to examining the contextual conditions, the reproductive logic of ideologies, the views of society and mankind or identifying the traces of identity and culture invisibility.

**Keywords:** Public politics; education; literacy; human development; reading.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

El Análisis de los Planes Nacionales de Lectura de Brasil y Chile, implican, necesariamente, revisar los contextos políticos y sociales de ambos países, para poder determinar las razones que motivaron a estos gobiernos a presentarlos a las comunidades educativas, nacional e internacional, y verificar cómo estos instrumentos se constituyen en el compromiso de la Educación para Todos (EPT).

La educación es una pieza clave para enfrentar los múltiples desafíos del futuro, es indispensable para que la humanidad tenga la posibilidad de avanzar en la consolidación de los ideales de paz, de libertad y de justicia social. Por esta razón el año 2000 la totalidad de los Estados se comprometieron a mejorar las condiciones de vida de toda la población mundial, a través de la superación de la pobreza, lo cual se alcanzaría mediante el cumplimiento de ocho objetivos fundamentales denominados los Objetivos del Milenio (ODM), uno de ellos implicaba “lograr la Enseñanza Primaria Universal”. En consideración a que estos grandes desafíos no fue posible alcanzarlos el 2015, los Organismos Internacionales y los Estados, decidieron darle proyección en la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, instrumento a partir del cual se pretende asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (ETP).

En Brasil y en Chile, como en muchos otros países, los problemas de la sociedad con respecto a la lectura y la escritura son recurrentes, al punto de que sean millones las cifras de analfabetos funcionales. En Brasil, para ilustrar esta afirmación, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), existen alrededor de trece millones de brasileños que no saben leer y escribir. Esa cantidad representa un 8,7% de la población por sobre los 15 años. Los analfabetos funcionales que conocen letras y números suman un 27%. En Chile, según el Programa

Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC) de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) sobre alfabetización adulta en Chile señala que “el 67% de los adultos chilenos tiene bajo desempeño en comprensión lectora y/o razonamiento matemático, mientras que un 48% tiene bajo desempeño en ambas competencias (...) prácticamente la mitad de los chilenos entre 16 y 65 años sólo puede completar tareas básicas, como lectura de textos breves y procesos matemáticos básicos, como contar dinero”.

Sin embargo, previo a estos últimos grandes acuerdos de la comunidad internacional, ya Paulo Freire (1967) venía planteando desde inicios de los años 60 que la educación de adultos y las campañas de alfabetización eran formas de liberación que posibilitarían superar la esclavitud y la marginación, solo de este modo se podía lograr una verdadera democracia y una real justicia social. Decía él: “La educación es un acto de amor, por eso, un acto de coraje. No puede temer el debate. El análisis de la realidad. No puede huir a la discusión creadora, so pena de ser una farsa”. (Freire: 1967, p. 97)

Estos planteamientos de Freire expresaban la necesidad de transformación del ser humano, en cuanto sujetos inacabados, sujetos que debían tomar conciencia sobre su situación de explotación y dominación, de parte de los sectores más poderosos de la sociedad.

En las últimas décadas producto de las tensiones que han generado los modelos de desarrollo y el fracaso de diversas políticas públicas sobre la pobreza, ha llevado a consensuar que la educación es el mecanismo que por excelencia posibilitaría su superación, razón por la cual se la concibe como un bien público y un derecho social. Esta nueva revalorización y centralidad de la educación, como eje de desarrollo sostenible, amerita una nueva forma de educar a la ciudadanía, en donde apropiación, autorreconocimiento, expresión, reconstitución, creación, reflexión, práctica y representación son fundamentales. En esta misma perspectiva, las tendencias internacionales y las sucesivas reformas educativas han abierto nuevos espacios de teorización y reflexión en los ámbitos de derechos humanos, en la perspectiva de género, en la democracia y en las formas de representación, en la constitución de

ciudadanía y las formas de asociatividad y empoderamiento, en la diversidad cultural y diálogo intercultural, etc.

Por tanto, es este escenario en que pretendemos anticipar un debate sobre las políticas de lectura y los programas de alfabetización, por ello nos parece pertinente formularnos interrogantes como las siguientes: ¿cuáles son las condiciones contextuales, que en virtud del cumplimiento de los compromisos internacionales, se planifican las políticas públicas educacionales de Brasil y Chile?, ¿cuáles las concepciones de sociedad, hombre y desarrollo en que estas se fundamentan? o ¿cuáles son las metas, logros o expectativas que se han generado en estos dos países? Si ambos países han avanzado en la disminución del acceso de las personas a las escuelas, entonces, ¿por qué aún existen altos índices de analfabetos y analfabetos funcionales? o ¿cuál la lógica que podemos advertir en las políticas públicas de Brasil y Chile?.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Los Foros Mundiales sobre la Educación (Dakar 2000) y Corea del Sur (Incheon 2015), organizados por UNESCO, sentaron la bases, no solo para el acuerdo formal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, sino para establecer definitivamente el compromiso con el acceso, el mejoramiento y la gratuidad de la educación general y con la alfabetización de jóvenes y adultos, en definitiva, con educación en tanto derecho universal y con el aprendizaje a lo largo de la vida, lográndose de este modo instalar una nueva visión de la educación como factor clave del desarrollo a nivel mundial.

El Marco de Acción de la Educación 2030 fue adoptado por 184 Estados miembros de la UNESCO, el 4 de noviembre de 2015 en París. Ese documento es resultado de un esfuerzo y de un compromiso colectivo, cuyo Marco de Acción fue guiado por lo Comité Directivo de la Educación para Todos (EPT).

Jacques Delors (2010: p. 5), al iniciar el Informe para la UNESCO, en la condición de miembro presidente de la Comisión Internacional para el siglo XXI, enfatiza que la educación tiene un papel esencial para el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, en el sentido de

ser una vía eficaz al servicio del desarrollo humano, armonioso y auténtico. Condición esencial para contribuir a la disminución de la pobreza, la exclusión social, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.

En tanto que la preocupación en concordar una visión del movimiento global Educación para Todos, iniciado en Jomtien en 1990 y ratificado después en Dakar, reafirma una visión y una voluntad política de establecer la educación como un derecho universal, pero relacionado con otros derechos humanos, principio a partir del cual se espera alcanzar la educación para todos.

Bajo estos preceptos se desarrolló la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (25-27 de septiembre de 2015), los líderes de Gobiernos y de Estado de 193 países adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con la esperanza de promover un cambio en los estilos vida en el planeta, lo cual implica asumir con mayor responsabilidad el bienestar y prosperidad de las personas, el uso de energías renovables y el cuidado de la naturaleza (buen vivir). El marco en el cual se desarrolló este encuentro estaba dado por el conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales fueron construidos a partir de los resultados de la Conferencia Rio+20 celebrada el año 2012, objetivos que contienen la impronta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), es decir, las ocho metas de combate a la pobreza que el mundo se comprometió a alcanzar el 2015 y luego el 2030.

### **Condiciones Contextuales de las Políticas Públicas Educativas en Brasil y Chile**

Brasil y Chile son signatarios de acuerdos internacionales señalados y buscan superar los bajos índices de su población respecto a la educación. Por tanto, deben desarrollar políticas públicas que aseguren una educación inclusiva y equitativa de calidad, y para ello promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, de este modo, pretenden cumplir los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y, especialmente, el número 4 que pretende “lograr para el 2030 una educación inclusiva y de calidad en todos sus niveles”, lo cual ya para el

2015 significó avances sustantivos como la disminución de la deserción escolar y en el aumento de la matrícula y la alfabetización.

En Brasil desde hace algunos años se tomó la decisión de aumentar la educación básica en un año más de enseñanza, por tanto, los niños deben iniciar su vida escolar a partir de los seis años. Este cambio en la estructura de la enseñanza fue asumido como un compromiso importante de parte del Gobierno.

Ese cambio se inició en el Gobierno del Presidente Luís Inácio Lula da Silva y fue continuado por su sucesora, la presidenta Dilma Rousseff, que en la historia reciente del país sufrió *impeachment*, en consecuencia, hubo cambios en los ministerios, incluso en el de Educación. A pesar de los acontecimientos, los esfuerzos no cesaron en la dirección de ampliar la enseñanza fundamental a los nueve años de duración, considerando la universalización del acceso a esta etapa de enseñanza de ocho años de duración y aún la necesidad de Brasil de aumentar la duración de la escolaridad obligatoria.

La relevancia de esta medida se constata también al analizar la legislación educacional brasileña, por ejemplo, la Ley n° 4.024/1961 estableció cuatro años de escolaridad obligatoria; con el Acuerdo de Punta del Este y Santiago, de 1970, se prolongó a los seis años el tiempo de enseñanza obligatorio. La Ley n° 5.692/1971 determinó la extensión de la obligatoriedad a ocho años y la Ley n° 9.394/1996 estableció una enseñanza obligatoria de nueve años de duración, a iniciarse a los seis años de edad, lo que, a su vez, se fijó como una meta de la educación nacional expresada en la Ley n° 10.172/2001, que aprobó igualmente el Plan Nacional de Educación (PNE). De este modo, el 6 de febrero de 2006, la Ley n° 11.274 instituye la enseñanza fundamental de nueve años de duración con la inclusión de los chicos de seis años de edad. Naturalmente, el Plan Nacional de Educación es parte de un planeamiento estratégico institucional del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC) y establece las metas que debe cumplir cualquier Gobierno al respecto.

Las metas que pasamos a reflexionar son las que estableció el PNE (Ley n° 13.005/2014) y el Pacto Nacional por el Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC – y la constitución del propio plan es una de esas

metas. El PNAIC es un compromiso formal del MEC y que cuenta con la participación articulada entre los Gobiernos Federal, Estaduales y Municipales y del Distrito Federal. Cada una de estas instancias están dispuestas a movilizar esfuerzos y recursos para los profesores y las escuelas, especialmente, en apoyo pedagógico referido a materiales didácticos de calidad para todos los niños del ciclo de alfabetización y en la implementación de sistemas adecuados de evaluación, gestión y monitoreo. De este modo, se establece como objetivo fundamental alfabetizar a todos los niños hasta ocho años de edad, lo cual está estipulado en el Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, la Portería n° 867, de 4 de julio de 2012 y la Meta 5 del Plan Nacional de Educación (PNE – Ley n° 13.005/2014).

El PNAIC se destina a atender una población distinta. La idea de infancia moderna ha sido universalizada y basada en un patrón de niños provenientes de las clases medias, a partir de criterios de edad, de dependencia de los adultos e inserción al interior de esas clases. Todavía, es preciso considerar la diversidad de aspectos sociales, culturales y políticos en Brasil, las naciones indígenas, sus lenguas y sus costumbres; la esclavitud de los negros; la opresión y la pobreza de gran parte de la población; el colonialismo y el imperialismo que dejaron marcas diferenciadas en el proceso de socialización de niños y adultos.

Un factor importante para la inclusión de los niños de seis años de edad en la escuela se debe a los resultados de estudios que demostraron que cuando los niños ingresan en la institución escolar antes de los siete años de edad, presentan, en su mayoría, resultados superiores en relación aquellos que ingresan solamente a los siete años. Como ejemplo de estos estudios podemos citar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demuestra que los niños preescolares obtuvieron mejores resultados en lectura: veinte puntos a más en los resultados de los testes de lectura.

Las razones que llevan a la constitución del Pacto Nacional de la Alfabetización en la Edad Cierta es el fenómeno del analfabetismo funcional, que se encuentra en las series iniciales de la enseñanza fundamental. Es en estos procesos de escolarización en donde se advierten problemas de calidad en la enseñanza. El Plan establece un

ciclo de alfabetización en los años iniciales de la enseñanza fundamental, comprendido en un tiempo secuencial de tres años escolares, los que deben ser dedicados a la inserción del niño en la cultura escolar, al aprendizaje de la lectura y la escritura, a la ampliación de las capacidades de producción y comprensión de textos orales en situaciones familiares y no familiares y a la ampliación de su universo de referencias culturales en las distintas áreas del conocimiento.

Colaborar con los Estados, Municipalidades y con el Distrito Federal con el fin de alfabetizar a todos los niños hasta el final del tercer año de la enseñanza fundamental es el objetivo estratégico establecido por el planeamiento institucional del MEC hasta 2018. Para el alcance de este objetivo, el Pacto estableció como eje principal la formación continua de los profesores con el apoyo de material específico. Esas acciones son complementadas por otros tres ejes: materiales didácticos y pedagógicos para el uso de los niños, evaluación y control social, y movilización.

La implantación de una política de ampliación de la enseñanza fundamental de ocho a nueve años de duración exige un tratamiento político, administrativo y pedagógico eficiente, con el objetivo de que una mayor cantidad de años en la enseñanza obligatoria implicaría asegurar a todos los niños un período más extenso para la convivencia escolar y para que tenga más oportunidades de aprendizaje.

Este proceso de reforma que implicó la ampliación de la enseñanza fundamental a nueve años significó una mejor posibilidad para evaluar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización y del letramento, pues el niño tendrá más tiempo para apropiarse de los contenidos. Sin embargo, la enseñanza en ese primer año o de esos dos primeros años no debería significar que se reducen los aprendizajes. Por eso, en ese documento de orientaciones pedagógicas, se reafirma la importancia de un trabajo pedagógico que asegure el estudio de las diversas expresiones y de todas las áreas del conocimiento, igualmente necesarias para la formación del estudiante de la enseñanza fundamental.

Basada en la investigación de Retratos de la Lectura en Brasil n°4, realizada en 2015 y divulgada en marzo de 2016, se identificó que el índice de la media de lectura en el país fue de 4,96 libros leídos por año. La primera investigación fue realizada en el 2000, en ese año el índice de



lectura en Brasil era de 1,8 libros leídos por año; la segunda pesquisa fue realizada en 2007 y el índice fue de 4,7; la tercera identificó que la media de lectura en Brasil fue de 4 libros leídos/año.

Como pasa en Brasil, el Ministerio de Educación de Chile, que es el órgano rector encargado por el Estado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista, democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza. Asimismo, su rol es estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación. Del mismo modo, esta institución es la llamada a velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados.

La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Es función del Ministerio de Educación que el sistema integrado por los establecimientos educacionales financiados con recursos públicos provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.

En Chile, por lo que describe su Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, la situación de la educación chilena vive un momento histórico y la lectura es un derecho de todos y todas. Desde esta mirada, el Plan se inscribe en un proyecto de cambio social, cultural y de participación para concretar y fortalecer su política pública de lectura.

Al desarrollar las acciones para los planes regionales en las 15 regiones del país durante el período 2015-2020, Chile espera fomentar la lectura siguiendo los objetivos y principios de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. En ese sentido, se requiere de mecanismos y procesos de participación ciudadana, los que son llamados a garantizar la convocatoria e involucramiento de los distintos grupos que conforman la comunidad.

Los principios del Plan Nacional de Lectura son el acceso (condiciones mínimas, tanto a nivel de relaciones interpersonales como materiales, que garantizarán el desarrollo de los hábitos lectores), la formación (acciones de mediación y de capacidad técnica), los estudios (conjunto de información sobre el proceso destinada a lograr la valoración social de la lectura) y la comunicación (dispositivos de difusión a motivar la participación de lectores), que se constituyen en ejes articuladores de los diversos sectores y actores que tienen responsabilidad nacional y regional en el desarrollo de la lectura.

Tanto en el PNAIC de Brasil y en el Plan Nacional de Lectura de Chile, hay principios subyacentes que buscan la más amplia participación, desarrollo e integración de la población, lo cual es congruente con la idea de que la educación y la lectura son derechos de alcance universal, que son necesarios de garantizar a través de una política pública, para enfrentar con cierto éxito los propios déficits históricos de los procesos formativos y el cambio social que experimentamos. Derecho que al estar en la coyuntura de una Reforma Educativa mayor interpela a la acción solidaria, a los valores democráticos y a un ethos social, pues educación y lectura se reconocen como las herramientas que pueden ayudar a superar las desigualdades, a convivir con la diversidad, a generar un diálogo intercultural, a visibilizar las identidades regionales y locales, pero para ello es condición, comprender a cabalidad el mundo en que vivimos, a imaginar otros que sean posibles, a reflexionar con profundidad y a cultivar un pensamiento crítico-creativo.

Por ello ambos planes de lectura apuntan acertadamente a que sus expresiones locales deben ser objeto casi de un proceso de autoconstrucción social. Sin embargo, como toda política pública estos planes están todavía en una fase inicial y la institucionalidad responsable tendrá que corregir aspectos relativos a su implementación, pues no es posible que las Universidades o las Facultades de Educación, por lo menos las Estatales, no sean parte de su arquitectura central, considerando que estamos hablando de un bien público y en todo Estado que requiere proveer de bienes públicos debe recurrir en primera instancia a sus instituciones fundamentales. ¿Por qué en una política de

esta naturaleza están ausentes las Universidades? Si en ellas se desarrolla la alfabetización funcional (la cual igualmente es concebida como un bien social) en ese amplio sentido como lo plantea la Unesco, en primer lugar, “como un proceso global e integrado de formación profesional y técnica de las personas; en su fase inicial, hecho en función de la vida y de las necesidades del trabajo” (p.12), pero, también como un proceso que “conduce a las personas al acceso y a la posesión de competencias múltiples e información necesarias para operar sus capacidades que supongan leer y escribir eficazmente, y desempeñar una serie de heterogéneas acciones que las mismas deseen llevar a cabo” (p.12).

### **3. ALFABETIZACIÓN Y LETRAMENTO: SUS FUNDAMENTOS**

Esta investigación adopta como fundamentación teórica por su parte los Estudios Culturales, puesto que se presentan siempre como una práctica de intervención política en el sentido de percibir como la educación promueve el cambio cultural paulatinamente desde la alfabetización en una perspectiva sociocrítica y sociocultural estableciendo una relación con el desarrollo de los ciudadanos de los países en cuestión.

No es casual que el letramento sea ahora una palabra común entre nosotros. Lo es en el mundo entero. Pero bien antes, ya había quién se ocupase de hombres y mujeres “no letrados”, de aquellos llamados “los desarraigados del mundo”, que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento sistematizado y el mundo de la conciencia crítica.

Paulo Freire, cuya producción teórica ejerce impacto internacional, circula como el precursor brasileño del concepto de letramento. Freire, por conocer desde niño la realidad del nordeste brasileño intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad.

En los años 60, imbuido del lenguaje de liberación, se inserta en las nuevas ideas revolucionarias que existían en América Latina utilizando

elementos de la dialéctica marxista para la visión y comprensión de la historia y aprovechando su periodo de exilio en Chile, Freire escribe, en 1968, “Pedagogía do Oprimido” dónde intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad. Así, sostiene Freire (1987: 23),

La pedagogía del oprimido, como una pedagogía humanista y libertadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Es decir, hablase de enfrentamiento de la cultura de la dominación, en cualquier de estos momentos. “En el primero momento, por medio del cambio de la percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos; en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora y que se preservan como espectros míticos, en la estructura nueva que surge de la transformación revolucionaria.” (Freire, 1987: 23).

Después del método de Freire, que sin duda fue importante y hubo avance hacia la historia de la alfabetización en la América Latina, el término letramento entra en escena, en Brasil, en la segunda mitad de los 80, y de acuerdo con Soares (1999), como verdadera condición para supervivencia y la conquista de la ciudadanía, en el contexto de los cambios culturales, sociales, políticos, económicos y tecnológicos.

Aún según Soares (1999: 15), una de las primeras ocurrencias del término letramento está en el libro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986); dos años más tarde, el mismo aparece en *Adultos nao Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni; así que la palabra fue ganando fuerza hasta configurar en el título del libro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, publicado en 1995.

Los estudios de investigadores que participaran de la obra organizada por Kleiman (1995) fueron, entonces, ilustrativos de investigaciones realizadas en Brasil envolviendo el análisis de prácticas y eventos de lectura, escritura y oralidad vivenciados por niños, jóvenes y adultos en actividades escolares, cotidianas, de trabajo, actuación sindical, política, examinándolas a partir del análisis del discurso y de los estudios sobre *literacy* de Street, Heath, Tannen, entre otros, al mismo tiempo que hacían una revisión crítica de los estudios de Luria, Scribner y Cole, Goody, Ong, Olson, entre otros.

Basada en Scribner y Cole, Kleiman (1995: p. 19) explicita, en la introducción, que: “Podemos definir hoye o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrit, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Según la autora, la alfabetización y el letramento son estudios distintos. Mientras el primero está relacionado con la escolaridad y enfatiza las competencias individuales en el uso y en la práctica de la escritura, el segundo, inicialmente, contempló los cambios políticos, sociales, económicos y cognitivos que acompañaron los usos de la escritura en las sociedades para después investigar los efectos relacionados a las prácticas sociales y culturales de los variados grupos que utilizan la escritura.

Kleiman (1995) sostiene que el letramento significa una práctica discursiva de determinado grupo social, que está relacionada al papel de la escritura para hacer significativa esa interacción oral, pero que no involucra, necesariamente, las habilidades específicas de leer o de escribir.

La comprensión de las palabras alfabetización y letramento en ese planteamiento se hace necesaria por el impacto social que tiene la escritura. Mientras, alfabetización ya era una palabra conocida por todos como proceso por el cual una persona puede aprender a leer y a escribir, letramento, va más allá, es un estado o condición que asume aquel que aprende a leer y escribir, pero implícita en concepto está la idea de que la escritura trae consecuencias sociales, culturales, políticas, económicas, cognitivas, lingüísticas, tanto para el grupo social cuanto para el individuo que aprenda a usarla. (Soares, 1999: 17).

Es esa idea implícita que a los Estudios Culturales interesa, y sin duda, nos lleva a entender el letramento bajo la perspectiva del desarrollo humano y social, al plantearse como el desarrollo social de la escritura.

En esta perspectiva lo que se entiende por letramento está en la idea que fue propuesta anteriormente por Freire, cuyos planteamientos de base son: ¿cómo llevar al analfabeto a organizar reflexivamente su pensamiento y a desarrollar una conciencia crítica, que lo hagan libre y así la persona se escape a la opresión? Tratase, por lo tanto, de la comprensión de la relación de los diferentes sujetos alfabetizados o no con la escritura.

Esta ubicuidad de lo cultural se relaciona igualmente con los planteamientos de Soares (1999) que señala que en la escritura existen dos dimensiones: la individual y la social, la primera dice relación con la capacidad de relacionar ideas y la segunda con las prácticas sociales que envuelven la escritura y la lectura en contextos determinados.

Lo que se entiende, hoy, como letramento, es dominar la lectura y la escritura. En ese sentido, una persona letrada es aquella que las domina y utiliza con competencia en su medio social, pues solo así el individuo será alfabetizado y letrado. Por lo tanto, dichos conceptos son diferentes ya que se puede confundir los dos procesos, generando un conflicto en la comprensión de los mismos; y, al aproximarlos, percibimos que la alfabetización puede modificar el entendimiento del letramento, como al mismo tiempo depende de él.

A ese respecto el artículo *Um Olhar dos Estudos Culturais sobre Artefatos e Práticas Sociais e Escolares de Alfabetização e Alfabetismo*, Trindade (2005, p. 132) enfatiza la necesidad de contextualización de las prácticas de letramento, afirmando: “Enfim, todos(as) nós somos ou mais ou menos alfabetizados(as), ou mais ou menos letrados(as), dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias”. Esa perspectiva apunta a los innumerables artefactos y prácticas sociales y escolares de alfabetización y que el alfabetismo exigen, por tanto, otra mirada más allá de aquellos que son de alcance de los discursos que los constituyen. Esa mirada puede ser visualizada en el análisis de los aportes teóricos de los Estudios Culturales postestructuralistas y posmodernos. A partir de las

perspectivas educacional y política, es necesario evidenciar las diferentes opiniones de Gadotti (2005) y Soares (2005) sobre los términos cuando discuten la cuestión Alfabetización y Letramento: ¿tienen el mismo significado?

Ambos autores sostienen sus argumentos en el pensamiento de Paulo Freire. Soares (2005) indica que este es el precursor del concepto de letramento, una vez que anticipa el sentido amplio de la alfabetización: ir más allá del dominio del código escrito, con estricta relación a democratización de la cultura.

La misma autora, considerando la concepción freireana de alfabetización en sentido amplio, aboga en favor de la descomposición de ese proceso en dos: 1. el aprendizaje del sistema de escritura, convencional y en grande parte arbitrario y 2. el aprendizaje de los usos y funciones sociales, culturales y políticos de la lectura y de la escritura. Al tratar estas relaciones de aproximación y de alejamiento entre alfabetización y letramento, enfatiza que es necesario distinguir estos procesos tanto pedagógica como políticamente, pedagógicamente porque son objetos diferentes de aprendizaje y, por consiguiente, demandan distintos procedimientos de enseñanza; políticamente porque el acceso al mundo de la escritura es más que “ (...) um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas (...) um processo de real inclusão social, cultural e política um processo de letramento” (Soares, 2005, p. 52).

Gadotti (2005), a su vez, afirma que utilizar el término letramento como sinónimo de alfabetización es una posición ideológica contraria a tradición freireana, pues reduce este proceso a técnica de lectura y de escritura y vacía su carácter político, así como el proceso de la educación. Gadotti justifica tal afirmación enfatizando el peso de la palabra alfabetización en el contexto de la educación popular, ya que para Freire, alfabetización es una práctica discursiva que posibilita la lectura crítica de la realidad, constituyéndose en un instrumento de rescate de la ciudadanía y del compromiso de los movimientos que luchan por la transformación social. Aún, Gadotti (2005, p. 48) coincide con la posición de Ferreiro (2003) de que traducir *literacy* por letramento sería un retroceso conceptual. A pesar del desacuerdo entre Soares y Gadotti, es posible afirmar que el término alfabetización, en el amplio sentido que

Freire atribuye a palabra, se materializa en las prácticas sociales, culturales y políticas de lectura y de escritura.

Considerando los Estudios Culturales como ‘un movimiento o una red’, un área de investigación y de intervención, que concibe la cultura como un campo de lucha en torno de la significación social, se hace necesario examinar el tema, ya que los estudios culturales poseen apertura y versatilidad teórica, un espíritu de construcción reflexiva y crítica, tal como lo plantea Grüner con la figura de la “metáfora arquitectónica” (1998: 32), la que estaría configurada por el esquema base (económica)/superestructura (ideológica, jurídico-política, estética, cultural, etc.), en que la propia “base económica” está siempre cruzada por uno de esos momentos en que mantenemos interés, es decir, lo cultural contenido en las pautas educacionales.

En otra dimensión, a los Estudios Culturales les interesa acercarse a la estrategia ideológica contenida en las políticas públicas educacionales con el propósito de verificar los equívocos propuestos en dichas políticas que son afines al proyecto neoliberal de reproducción del capital.

En la actualidad persiste una contradicción que traspasa la sociedad capitalista contemporánea y que se hace presente en el campo de la educación, ya que el saber es objeto específico de trabajo escolar y un medio de producción, por tanto, las políticas educacionales a las cuales hacemos referencia se encuentran en ese medio, como observa Duarte (2001: p. 6).

Conforme se acirra a contradição entre apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição.

En otras palabras, al mismo tiempo en que el proceso productivo exige la elevación del nivel intelectual de los trabajadores para que estos puedan acompañar los cambios tecnológicos. Esta superación del nivel intelectual necesita según la óptica de las clases dominantes delimitarse



al proceso de reproducción de la fuerza de trabajo, evitándose de este modo, que el dominio del conocimiento resulte ser un instrumento de lucha para una transformación radical de las relaciones sociales de producción.

A este punto queríamos llegar. Tanto en Brasil como en Chile, la atención se pone en los resultados de las “campañas educativas” que no pasan de ser paliativos momentáneos, pero, que igualmente, poseen una importante función objetiva de evitar que determinados problemas tomen proporciones sociales incontrolables y que se promuevan, a su vez, que las condiciones de vida de la población están mejorando.

Es decir, como ya reflexionaba Foucault (1979) en la posibilidad de entender la productividad del poder, en esa y en otras investigaciones realizadas que han examinado las políticas públicas.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, vocês acreditam que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

En definitiva, la necesidad de enfrentar los desafíos de la alfabetización persiste. Los procesos de evaluación construidos en Brasil y Chile indican la presencia de un gran contingente de personas por lo menos con cuatro años de escolaridad, es decir, semianalfabetos.

Sabemos que el éxito y el fracaso no se reducen al trabajo directo de los profesores en el aula y que hay una serie de otros factores que inciden en esa producción, tales como: gestión de la escuela, clima escolar, tipo de inserción de la familia, condiciones de vida, trabajo y cultura de los estudiantes y de los profesores, materiales pedagógicos, aspectos físicos del predio escolar, equipamientos, etc.

Los factores simbólicos, pueden pasar desapercibidos, y se refieren a variables fundamentales como la calidad del proceso educativo, la práctica del diálogo, el respecto en las relaciones entre docente y discente, la valoración de los espacios de opinión y la espontaneidad de los alumnos. Son prácticas que contribuyen para desarrollar relaciones más solidarias e integradoras y, al mismo tiempo, para impulsar la

transformación del espacio escolar en instancia de pertenencia e identidad.

#### **4. A MODO DE CONCLUSIÓN**

Parece una tarea casi imposible reflexionar y debatir lo que se puede nombrar como una pequeña historia de la articulación de los Estudios Culturales y Educación en el amplio panorama académico brasileiro y chileno.

Esa investigación se centró en el análisis de los planes de lectura usados en el proyecto de los dos países como productores de “nuevas culturas de alfabetización”, poniendo énfasis en el análisis del material del PNAIC, asimismo, en el que desarrolla el Gobierno de Chile para garantizar mayores éxitos en los índices de lectores.

Por lo tanto, la condición de inter y multidisciplina de los Estudios Culturales nos permite mirar igualmente los discursos sobre alfabetización y el alfabetismo/letramento, ubicándolos como artefactos culturales.

En materia de alfabetización, se han producido avances notables desde el año 2000, pero los dos países no han conseguido cumplir su compromiso global con la Educación para Todos. La educación sigue estando insuficientemente financiada por los países que invierten escasos recursos en la educación, generándose problemas de cobertura en la Enseñanza Primaria, en la calidad de la educación y la alfabetización de adultos, y entre el analfabetismo y el alfabetismo funcional.

Los planes de lectura se abren a dimensiones estaduales, regionales y locales, pero de modo incierto, pues comprometen la participación de actores de estos territorios, sin embargo, los estudios, los diagnósticos y las estrategias de aplicación son contratados a proveedores externos. Los planes de lectura de ambos los países tienen una orientación fundamentalmente nacional y las acciones son homogenizantes. Hay una visión cultural única.

No existe una participación formal del sistema universitario nacional en las políticas públicas educacionales, especialmente, de las

universidades estatales, las que debieran ser las proveedoras por excelencia de los bienes públicos como la educación y la cultura.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1961), *Lei n° 4.024/1961*.

Brasil (1971), *Lei n° 5.692/1971*.

Brasil (1988), *Constituição Federal de 1988*.

Brasil (1996), *Lei n° 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil (2001), *Lei n° 10.172/2001. Plano Nacional de Educação (PNE)*.

Brasil (2007), *Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007*.

Brasil (2012), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.  
Brasília: MEC, SEB (Cadernos de Formação).

Brasil (2012). *Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012*.

Brasil (2014), *Lei n° 13.005/2014. Plano Nacional de Educação*.

Brasil (2015), *Instituto Pró-livro. Retratos de la Lectura en Brasil n°4*.

Chile (1980), *Constituição Federal de 1980*.

Chile (2015-2020), *Plan Nacional de Lectura 2015-2020*.

Chile. *Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC)*

Delors, Jacques (2010), *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Duarte, Newton (2001), *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados.

Foucault, Michael (1979), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, Paulo (1967), *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987), *Pedagogia del Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005), *Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?* Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, n.34, pp. 48-49.

Grüner, Eduardo (1998), *El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek*. En: Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós. Buenos Aires.

Kleiman, Ângela (1995), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras.

Soares, Magda B. (1999), *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Magda B. (2005), *Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?* Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, n.34, pp. 50-52.

Trindade, Iole Maria Faviero (2005), *Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo*. En: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos alfabetismos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, pp. 123-133.



# Poesía de fornterira e resistênciã: militantismo antihegemônico \*

## Border poetry and resistance: activism anti hegemonic

---

ROSSEMILDO DA SILVA SANTOS

Instituto Federal do Acre – IFAC – Campus Sena / NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas, Brasil  
[rossemildo.santos@ifac.edu.br](mailto:rossemildo.santos@ifac.edu.br)

Cómo citar: Da Silva Santos, Rossemildo, «Poesía de fornterira e resistênciã: militantismo antihegemônico», *TRIM*, 14 (2018): 45-60.

**Resumo:** A poesia contemporânea, em suas diversas maneiras de manifestação, esconde-se não somente nos rincões abastados dos grandes centros culturais, mas também nos espaços destes afastados, os quais, embora tenham sido “descobertos” há séculos, agora é que começam a ser trazidos à luz graças a estudos que os quitam da obscuridade canônica histórica. Este trabalho procura mostrar um desses aspectos, através de uma leitura da poesia que chamamos de fronteira, por estar no espaço de encontro de estados brasileiros com território continuado, mas sobretudo por comungarem de aspectos que as aproximam. Para tanto, os textos de Thiago de Mello (Manaus) e Francis Mary (Acre) protagonizam vozes de reivindicação desses indivíduos tintos com a cor local, a das Amazônias.

**Palavras-chave:** Poesia contemporânea; Thiago de Mello; Francis Mary; Amazônias.

**Abstract:** The contemporary poetry, in their various ways of manifestation, hides notonly in affluent places of great cultural centers, but also in these spaces apart, wich, althoughit has been “discovered” for centuries, is now beginning to be perceived because of studies that take the historical canon dark. This article shows one of these aspects, through a look to the poetry we call ‘of the borders’, for being the meet place of the states with territory continued, but especially by commune aspects that approach. To this end, Thiago de Mello (Manaus) and Francis Mary (Acre) texts protagonists claim voices of these individuals painted with local color, of the “Amazons”.

**Keywords:** Contemprrary poetry; Thiago de Mello; Francis Mary; Amazons.

---

---

\* O tema está baseado na proposta de dissertação do ‘*Mestrado em Letras: linguagem e Identidade*’ defendida em março de 2010 na Universidade Federal do Acre e que se intitula ‘*Poesia de Fronteira: resistência e movimento na poética amazônica de Carmen Elsy Alpire, Fracis Mary, Javier Dávila Durand e Thiago de Mello*’.

A arte amazônica tem recebido novos e críticos olhares face à atenção que o mundo tem dado à região. Isso se deve aos debates acerca do buscar entender as realidades dos sujeitos amazônidas, o processo de sua constituição como tal e as várias vozes engajadas nesse reconhecimento.

A fim de alavancar o processo que já se iniciou nesse rumo, o presente trabalho busca a arte poética como um dos vieses representativos desse fazer identitário. Objetivamos fazer um levantamento dos poetas que têm como ponto em comum a poesia como categoria de engajamento social, como veículo de denúncia e reivindicação às populações de dentro das Amazônias do Brasil, embora o total do trabalho de onde este foi inspirado trate especialmente da região de fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru. Para tanto, baseamo-nos nas publicações desses “poetas-símbolo” em suas cidades de atuação, a saber, no Brasil, respectivamente em Rio Branco (Acre) e em Manaus (Amazonas), Francis Mary e Thiago de Mello.

De Thiago de Mello, da obra *Mormaço na Floresta* (1981), temos a poesia *Lição de Escuridão*, que retrata a vida do caboclo amazônico em sua labuta diária e exaustiva nos rincões recônditos da região; em *Poesia Comprometida com a minha e a tua Vida* (1983), a poesia *Cantiga do Caboclo* canta a vida dos vários sujeitos que têm a beira dos rios e o verde como constantes vizinhos, assim como suas agruras singulares.

De Francis Mary, do poemário *Gota a Gota* (1981), são analisadas as poesias *América*, que de igual forma marca os sofreres de um continente arrasado pela ganância de seus colonizadores; e *Mensagem*, uma amostra da vida simples e subjugada das comunidades amazônicas no Acre, metáfora do todo; de *Pré-Históricas e outros Livros* (2004), *A Baleia* conta da memória das migrações dos povos para dentro do mais verde pedaço do universo.

Queremos, com esses poetas e os poemas citados, mostrar ao leitor deste trabalho que a poesia é um instrumento de testemunha das diversas migrações para a região amazônica nos diferentes países que ela ocupa; os poetas se preocupam, assim, em fazer sempre memorável esses átomos históricos em que, por necessidade dos próprios sujeitos ou por condições



efetivadas pelo próprio sistema econômico imperante, vidas aos milhares são precipitadas à selva em busca de condições de vida melhores e oportunidades. Tentamos verificar que a poesia é um instrumento de engajamento social, de denúncia em favor dos povos oprimidos na Amazônia, seja nas datas das publicações das obras seja no presente momento igualmente. Que a poesia é um veículo de denúncia das condições desequilibradas da modernidade para os sujeitos que a ocupam.

Queremos mostrar que, como afirma Maysa Dourado (DOURADO, 2008, p. 63), citando Simic, “[...] o mundo é malvado, estúpido, violento, cruel [...]. E você precisa dizer algo. Um poeta que ignora o mundo é desprezível. Acho o narcisismo de muita poesia recente obscuro. Não me importa que as pessoas falem sobre elas – todos nós falamos – mas o tempo todo!”.

Assim, converte-se em linguagem a alma moderna, uma tarefa de evasão do e para o mundo, sobretudo nas Amazônias retratadas por esses poetas engajados numa percepção da região de maneira completa, de dentro para fora, mesmo que muitas vezes solitária e sem tanta repercussão quanto suas crenças o permitiam. Ainda assim, aventuram-se nesse fazer cultural poético, perseguidos pelas ditaduras, silenciados pelos seus alcos, não incentivados pelos governos, sem recursos financeiros e não motivados a não ser pela satisfação da arte e de defesa artística das suas gentes e de seu território mundialmente assediados.

Mas como são essas Amazônias na poesia? Como os autores apreendem o local poeticamente? Que imagens fosforescentes eles captam nesse trajeto histórico de constituição regional e de migração infreável que viveu e vive o mundo e, especificamente, a Amazônia? Que obras representam essa utilização de vocábulos nativos? Há um *flash* espacial na poesia desses autores que capturam esse átimo "espiritual" moderno? Como essas artes se tornam testemunhas de horrores sofridos pelos corpos locais? Como elas são vozes engajadas em favor dos oprimidos?

No frontispício da obra de Thiago de Mello, poeta amazonense, *Poesia Comprometida com a minha e a tua vida* (1983), Paulo Freire escreve ao amigo descrevendo sua poesia como “um grito de amor e de

esperança, esperança na manhã de um amanhã de liberdade que homens e mulheres, oprimidos hoje, teremos de criar”, e como um poeta que “propõe aos oprimidos um discurso diferente – sua palavrção. Um discurso permanente, que abalará vales e montanhas, rios e marés e deixará atônitos e medrosos os atuais donos do mundo”.

É nesta obra que encontramos *Cantiga de Caboclo* uma de suas poesias que dialoga, no sentido de testemunha da opressão causada pelas forças de poder da ideologia homogeneizante eurocêntrica sobre as Amazônias, com os poetas que para nosso trabalho escolhemos. Ela canta:

**Cantiga de Caboclo**

O canto de despedida  
vai disfarçado de flor.  
É feito para o caboclo  
do barranco sofredor.  
Pra eles que não vão ler nunca  
estas palavras de amor.  
Amor dá tudo o que tem:  
dou esta rosa verdadeira  
levando a clara certeza  
da vida nova que vem.  
Canto para os curumins  
nascidos iguais a mim,  
vida escura, e tanto verde!  
canao, vento e capim.  
Canto para o ribeirinho  
que um dia vai ser o dono  
do verde daquele chão.  
Tempo de amor vai chegar,  
tua vida vai mudar.

Socorro Santiago (SANTIAGO, 1986, p. 26) esclarece que o caboclo é o “tipo humano característico do estado do Amazonas, bem como da maior parte da Região Amazônica, resultante da mestiçagem do branco com o índio”. O caboclo da beira do rio tem sua vida limitada por dois infinitos: o rio, “oceano de água doce que tende para o oceano salgado”, e a floresta. No poema, o eu-lírico não se refere ao homem metropolitano das grandes cidades amazônicas. Ele se dirige e se refere aos que não sabem ler, aos humilhados, aos marginalizados pelos governos que ocupam a região. Não apenas de um sujeito à margem, mas de sujeitos.

O eu - lírico é um cantor esperançoso, tendo nesta a consolação pelas paisagens pauperizadas visualizadas nas Amazônias. Os sujeitos lançados ao esquecimento reaparecem reivindicando, rompendo com a lógica de marginalização planejada pelos poderes ocupantes da região. Ele canta a partir de um espaço onde se percebe a multitemporalidade, em que tempos se superpõem cindidos entre o moderno, o sofisticado, na metáfora da vida que vai mudar, e o atrasado, o bárbaro, o marginalizado, dos não-letrados que “não vão ler nunca/ estas palavras de amor”.

Essas múltiplas temporalidades chocadas provocam o que a América Latina tem de mais singular entre suas heterogeneidades: é no choque delas que as identidades americanas são forjadas. O barranco que sofre é um personagem plural silenciado pelo poder da cidade letrada de Angel Rama em oposição aos “que não vão ler nunca”.

O eu – lírico é um personagem identificado, marcado igualmente pela dor desse adjetivo substantivado: o sofredor. Os curumins, o ribeirinho têm um nascimento “iguais a mim”, mostrando essa voz solitária unificada de gentes diferentes que convivem em suas fronteiras, comungando dores, sofrimentos e identidades construídas.

A temporalidade presenciada pela ação poética denuncia os encontros das gentes nos territórios da fronteira, no entre-lugar. A configuração da identidade local se dá por esse viés dos percursos desses milhares que, à mercê do tempo e da força da História, flagram-se despidos de suas vidas, doados à vida de outrem.

Esses encontros de várias etnias, crenças, raças e cosmogonias delineiam o mosaico conflitivo do movimento que atua sobre esses corpos e os fazem migrantes pelas estradas do político e do histórico.

É um “convívio tensionado”, em que “vários e diferenciados pólos” conflitam na “terceira margem”. São, concordando com Marli Fantini (FANTINI, 2002, p. 165) a propósito de suas reflexões sobre alguns recortes do romance *Grande Sertão: Veredas* e do conto *A Menina de Lá*, “entre-lugares fronteiriços onde surge a oportunidade de intercâmbio entre categorias distintas e mesmo polarizadas” (FANTINI, 2002: 175). E que “bem e mal, centro e periferia, razão e intuição, arcaico e moderno, um sem-número de leituras de mundo, com o imbricamento e a superposição de línguas contrabandeadas de formações culturais de

variadas procedências” (FANTINI, 2002, p. 166) passeiam pelos versos de Thiago de Mello revelando o flagrante da formação das identidades locais e seus encontros e passagens.

Esse convívio do diverso, que agencia o choque de distintas temporalidades exemplifica o ambíguo processo de modernização da América Latina. A cartografiado continente mesmo denota a potencialidade de novas formas de encontros, de fronteiras que se refazem e reconstróem, de novas formas de hibridez e diglossia. É possível, assim, verificar situações de constituição identitária possíveis apenas nesses locais entre, espaços do interstício, regiões de possibilidades.

A solidariedade ainda é possível nesse ambiente de modernização insensível. As gentes trocam o que lhes é acessível: essas zonas de troca são as fronteiras deslocadas nesse ambiente líquido, potencialidade escondida na metáfora da promessa do eu – lírico: “dou esta rosa verdadeira”.

Esses surgimentos de vozes silenciadas pelos poderes citadinos fazem constante enfrentamento e ameaçam o avanço do ideologismo capital da modernização, resistindo aos poderes que lhes são estranhos, porém sentidos, longes, porém presentes, invisíveis, mas que fazem cantar a “despedida” de suas identidades anteriores em função de uma a ela acoplada, ainda que de ambas aspartes haja deterioração de seus *ethos*.

Esta é uma poesia engajada no social, que marca o percurso de vários sujeitos amazônicos, que revela o invisível, que traz à tona o que a sociedade se nega em enxergar, o homem tornado coisa.

Outro poema do mesmo autor que revela a mesma situação dos homens amazônicos é “Lição de Escuridão”, este publicado em *Mormaço na Floresta* (1981). Lemos:

**Lição de Escuridão**

Caboclo, que me ensinas os caminhos dos ventos,  
me levas a ler, nas lonjuras do céu,  
os recados escritos pelas nuvens,  
me avisas do perigo dos remansos  
e quando devo desviar de viés a proa da canoa  
para varar as ondas de perfil.

Sabes o nome e o segredo de todas as árvores,  
a paragem calada que os peixes preferem  
quando as águas começam a crescer.  
Pelo canto, a cor do bico, o jeito de voar,  
Identificas todos os pássaros da selva.  
Sozinho (eu mais Deus, tu me explicas),  
atravessas a noite no centro da mata,  
corajoso e paciente na tocaia da caça,  
a traição dos felinos não te vence.

Contigo aprendo as leis da escuridão,  
quando me apontas na distância da margem,  
viajando na noite sem estrelas,  
a boca (ainda não consigo ver) do Lago Grande  
de onde me fui pequenino e te deixei.

De novo no chão da infância,  
contigo aprendo também  
que ainda não tens olhos para ver  
as raízes da tua vida escura,  
não sabes quais são os dentes que te devoram  
nem os cipós que te amarram à servidão.

Nos teus olhos opacos  
aprendo o que nos distingue.  
Já repartes comigo a ciência e a paciência.  
Quero contigo repartir a esperança,  
Estrela vigilante em minha frente  
E em teu olhar apenas um tição  
Encharcado de engano e cativo.

O eu lírico neste poema, com remorsos nas primeiras estrofes, deslumbra-se com a sabedoria do homem habitante da floresta. Reconhece toda a instrução que há mesmo naquelas subcondições de vida, está estupefato com o acúmulo de conhecimento sobre o ambiente por parte de um sujeito que não recebeu um ano de estudo secular em instituição oficial, mas que, mesmo assim, sabe os segredos da escuridão e sobrevive em ambientes ermos, contrário do homem da cidade/ branco.

O privilégio da comunidade letrada (RAMA, 1984, p. 112) sobre a iletrada formou um ideal de que a sociedade e ser humano perfeitos são o resultado desse processo longo e, incluso, violento. A não adequação às

normas dessa comunidade virtualmente divina legaria aos sujeitos às bordas de suas latitudes.

Essa ótica eurocentrista de banimento desses corpos criou, na América Latina, um espaço outro especificamente para esse fim: o terceiro espaço. Nele, o que predomina é o folclore, o conhecimento de mundo, a observação, a oralidade e a experiência. Esses legados não são transmitidos da maneira literata, e sim através da herança cognitiva, onde a memória é o traço superior de transmissão de conhecimento.

A sede do particular como justificativa e como identificação; o desejo do geral como aspiração ao mundo dos valores inteligíveis à comunidade dos homens. Trata-se de fixar o particular. Antes o escritor tendia a preservar a distância com o social, pondo expressões populares entre aspas a fim de marcar o “outro”, definindo, dessa forma, sua posição superior e configurando de maneira paternalista a linguagem e os temas do povo.

Nos dias atuais o esforço do escritor é inverso, propondo um apagamento dessas distâncias sociais e acercando-se do estrato mais popular possível. Se o subdesenvolvimento, desde a gênese da historiografia latino-americana, foi a característica de destaque com respeito às outras literaturas, o artista local assume uma postura sub, do escondido, do marginalizado, das bordas.

As imagens produzidas no poema transcrito acima dão vazão às culturas desprestigiadas nas sociedades modernizadas. O caboclo é o sujeito amazônico, cuja identidade como tal está ameaçada graças à não validade de suas vivências como útil à vida humana que não a sua própria e dos seus. Ele é um sujeito que conhece o “caminho dos ventos”, os “recados escritos pelas nuvens”, “os perigos dos remansos”, sabedoria não válida às instituições do poder que privilegiam a burocracia da patente, do registro, do centralismo a que se deve sempre satisfação.

No polo da resistência, o caboclo é um personagem representativo de sua região, que se enraíza ao local e manifesta-se em defesa de sua tradição. Não só o caboclo, mas o próprio eu – lírico. Este, mesmo com um olhar instrumentalizado, metropolitano, engaja em suas palavras a identidade de tradição regional num jogo de apreciação pela oralidade e reconhecimento das expressões do sujeito.

Além das lições que teve com o conhecimento de mundo do caboclo, o eu –lirico aprende as lições de escuridão. Esta, símbolo não só da falta de modernização do viver do sujeito, mas, sobretudo, da vida apagada que tem. Percebe-se, com efeito, que ao transitar “entre duas águas”, esferas distanciadas entre si, do local ao universal, a voz e a letra, o poema denota a identidade latino-americana, especificamente amazônica, em arte literária.

Essa transculturação, ao mesmo tempo em que é um processo de assimilação, é também um processo de resistência, dado que nem a antiga identidade é apagada nem é completa a adoção da cultura supra regional eurocêntrica. Mesmo atado a uma “vida escura” desde o palco do terceiro espaço de onde atua, envolto a dentes que o devoram ou amarrado à servidão, a leitura de mundo e a própria sobrevivência dos sujeitos marginais causa a desestabilização dos absolutos, passando a vigorar a heterogeneidade e o hibridismo cultural e espaço-temporal.

O espírito de confronto faz-se presente nas linhas finais da poesia. Confronto entre um eu – lírico vigilante por que sabe identificar “os cipós que te amarram à servidão” e a própria realidade dos homens reclamados. As fronteiras da dicotomia entre regional e transnacional, ou natureza e cultura afloram de forma nítida, representados pela vida frugal do ribeirinho e as condições virtuais que lhes deveriam ser de direito enquanto ser humano. A “raiz da (...) vida escura” é vislumbrada inconformadamente pela voz lírica, cujo foco de denúncia está na trajetória de cativo, dos dentes devoradores, porque só a virtude da paciência é a explicação para o contento à vida que o poder centralista lhe subjugou.

Este poema se aproxima do anterior, porque, ao mesmo tempo em que o caboclo sabe viver na escuridão do horror, ele tem uma “vida escura”, dominada, e que, ali naquela vida inocente, ele tem “dentes que [o] demoram”, o “amarram à servidão”, pois seu olhar está “encharcado de engano e cativo”.

Quando Francis Mary, poetisa que representa o Acre, contava com apenas 25 anos, publicou *Gota a Gota*, um conjunto de poesias dos anos de 1976, 1977, 1978, 1980 e 1981, resultado de suas reflexões dessa fase histórica amazônica.

Com essas obras, Margarete Edul Prado de Souza Lopes em *Motivos de Mulher na Amazônia* reconhece o que é comum entre os poetas aqui estudados, a fronteira que os une:

Na verdade, a autora sempre gostou de fazer militância com a sua poesia. Na época em que Chico Mendes era presidente do Sindicato dos Seringueiros, sempre a convidava para recitar suas poesias nas Assembléias Gerais do Sindicato de Xapuri e nos atos públicos realizados em defesa da floresta. Ela se apresentava nas assembleias, com poesias de cunho político, engajadas, inspiradas nas lutas dos povos da floresta. (LOPES, 2006, p. 175)

*Pré-históricas e outros livros* (2004) testemunha a história da Amazônia, acentuando sua presença na seguinte poesia de Francis Mary. De *Gota a Gota*, a poesia que faz fronteira com outro brasileiro Thiago de Mello é *América* (1983). Embora mais abrangente, pois Francis Mary trabalha a questão dos sujeitos que simbolizam toda a América Latina.

#### **América**

América, América  
 uma pedra no teu peito  
 o teu povo chora por ti  
 Ah! América  
 teu solo molhado de sangue  
 sofrimentos seculares,  
 osguilhões dos colonizadores  
 a morte dos Astecas e Incas  
 Ah! América  
 os teus índios profanados,  
 os teus ritos ultrajados  
 os jesuítas chegaram  
 com a cruz numa mão  
 e a espada na outra  
 pra te converter  
 e tu te converteste  
 até hoje...

Este poema é uma denúncia simbolizada de uma “pedra”, protótipo da dureza e de constância de selvageria incrustada sobre o lugar onde, também simbolicamente, atribui-se ser a fonte dos sentimentos e da emoção: o peito. Denuncia a falta de sensibilidade, a vida moderna que



atropela os valores superiores das sociedades, matando as relações morais e sociais mais belas ainda existentes.

A “pedra”, o “sangue”, o “choro”, a “morte”, o “profanar”, a “espada” são vocábulos representativos de um desconforto causado pelos “guilhões dos colonizadores”. Se antes o religioso era sacro, a modernidade mudou essa estética medieval a outra em que o profano entra em voga, denotando o descrédito da Igreja e ascenso da classe intelectual, da filosofia, da ciência. Esse aspecto divino, no poema, é percebido no próprio continente e em sua gente, cantados como “profanados” e “ultrajados”.

A personificação do continente deixa transparecer um eu-lírico que nos ajuda a compreender a heterogeneidade básica da formação da identidade regional e continental. É um grito lançado ao horizonte e que acaba morrendo quando posto à oposição do silêncio. Essa é a imagem dos sistemas de modernização berçados na Europa e que em territórios latino-americanos encontram forças opostas, diversas e dispersas de resistência.

Esse grito se traduzia num processo de racionalização, onde a Europa passou por um desencantamento e desmoralamento do mundo religioso e que resultou numa cultura profana. Esse processo de racionalização cultural foi sobre a qual fundamentaram-se as sociedades modernas. O aparato estatal burocrático e a empresa capitalista, face flagrante das nações ocidentais, são configurados sobre esses cimentos.

Como visto, a identidade amazônica aproxima os nossos poetas em suas poesias em reivindicação social em prol desses sujeitos amazônicos de que temos tratado. Ainda em *Gota a Gota, Mensagem* tem muito a nos dizer referente a esse caráter social da poesia de que temos falado.

#### **MENSAGEM**

Atenção Maria das Dores  
colocação mucuim,  
na boca do jacaré,  
pão pimenta braba  
na comida do patrão,  
arruma a trouxa e dá no pé.

Este poema é inspirado em um tempo em que as emissões de rádio eram a única forma de comunicação rápida entre os moradores de um

Acre esquecido pelo tempo e os governos, ainda que hoje muitas comunidades a utilizem como veículo de interação entre o rural e o urbano. As mensagens eram escritas e lidas tais quais estavam, sem que fosse retirado o sabor e a inocência que lhes eram inerentes.

Mas a metáfora escondida, a verdadeira mensagem não se tratava apenas de fugir do patrão. A poesia se reveste dessa forma um tanto divertida para mostrar ao leitor o tipo de trabalho semie escravo mantido com o homem da Amazônia. O nome utilizado para a figura-símbolo do poema, não obstante seja muito comum na região, Maria das Dores nos revela esse tom de agressividade por trás das reações entre quem mora no seringal e os da casa grande. É uma relação de senzala e casa grande, verdadeiramente.

Francis Mary ainda contribui nessa perspectiva engajada com seu poema *A baleia* (2004):

**A BALEIA**

Nadava balofa  
A baleia  
Nas histórias  
De José Nunes Vieira,  
Companheira  
Da sua viagem pelo mar,  
Da Paraíba para cá.  
José Nunes,  
Soldado da borracha,  
Que tomou Santo Daime,  
Aprendeu, ensinou  
Amou, envelheceu  
E morreu.  
Aquele baleia,  
No mar verde  
Da floresta,  
Continua a navegar.

A metáfora da realidade amazônica perfaz o caminho do calvário da migração na/para a região. A baleia é a imensidão das vivências dos inúmeros deslocados representados pela figura singular de José Nunes Vieira. Este é um personagem resumido de todos os indivíduos partícipes da Batalha da Borracha, os conhecidos seringueiros que se tornaram soldados à custa da circunstância.

O poema inicia com a figura do mamífero e termina com o mesmo, mostrando a temporalidade cíclica do evento histórico representado pela metáfora da poesia, rompendo com a temporalidade linear da lógica do capital, de progresso infinito. A baleia ganha vida com as histórias e experiências de José, no primeiro parágrafo. E no último, mesmo com o círculo vital já esgotado pela vida pujante no centro do poema, José Nunes segue vivo nas memórias das suas vivências e deslocamentos a preencher a

imensidão da floresta metaforizada. Sua história única, singular e solitária implícita nessa ciclicidade é reconhecido nas linhas dos versos do poema que mostra uma categoria social latino-americana condenada ao desaparecimento reaparecendo e resistindo aos poderes amordaçantes.

A vida em forma de cauros revela as fronteiras tênues atravessadas pelos josés amazônicos, latino-americanos. As batalhas da existência dos que lutaram por serem brasileiros e suas memórias abrangem uma inquietação do eu - lírico rumo a essa amostragem da relevância de viveres dos anônimos. O mergulho na mitologia e no ingerir a cultura do novo território marcado pelo imaginário das águas (SANTOS, 2015, p. 225) e da fantasia é metaforizado pela figura do paraibano tomando Santo Daime. A poesia, nesse aspecto, dialoga com a vida a partir de sua fresta espacial a que lhe foi legado, a assimilação no novo sujeito da sua nova circunstância, seu novo território, sua nova cultura e modo de ver a vida, característica da arte literária latino-americana, nascida do calor da resistência, da pugna.

Para tal processo, o barco foi um objeto que deu caminho a esses sujeitos deslocados. Eugénia Vilela (LARROSA, 2000, p. 31) revela que o barco é uma heterotopia, já que ele é “um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, encerrado em si e abandonado, ao mesmo tempo ao infinito (...) e de porto em porto, (...), onde se habita a fuga do desespero”. Os corpos estão dispersos no corpo do mundo, encontrados em um porto comum mesmo vindos de territórios diversos.

Nesse tempo, Iquitos, por exemplo, tinha melhores comunicações com a Europa, por meio do rio Amazonas, que com a cidade de Lima, capital do Peru. Muitos desses homens e mulheres ainda continuam

vivos, inundando a região com seus conhecimentos e experiências. Embora esses sujeitos deixem de existir, as “baleias” de suas trajetórias seguem no mar amazônico, invadem o imaginário de muitos e hibridizam o fazer social de muitas outras comunidades sejam elas locais ou distantes. Esta também é uma poesia de movimento, conta a trajetória de migração dos homens e mulheres amazônicos rumo a uma vida ignota em meio à selva. Os nordestinos, heróis acreanos vindos da Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí, etc. dão à nova terra uma nova possibilidade de leitura, de mescla, de mistura, meio pelo qual, segundo Stuart Hall (2003), a novidade entra no mundo.

Eugénia Vilela tem o mesmo pensamento acerca desses percursos de gentes. Ela defende uma nomadologia em detrimento da história oficial, quando refletindo sobre os trajetos dos corpos humilhados dos orientais. Se esses poetas e poetisas debatios neste trabalho nos interessam agora é por que eles são sujeitos que não fazem parte da história canônica, sendo delas excluídos, mas se metamorfoseiam e reaparecem de forma insólita, inesperadas, “nas linhas de fuga de um campo social” (LAROSSA, 2000, p. 234), em que “os outros criam-se a partir de um movimento centrífugo dos regimes de poder e de verdade” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 386).

Vislumbramos o caráter dessa poesia no Brasil, especificamente no Acre e em Manaus. Espraiamo-las e descobrimos sua natureza verdadeiramente social, reivindicada por Octavio Paz\*\* e Alfredo Bosi\*\*. Numa sociedade da utilidade, a poesia se tornou obsoleta por sua suposta futilidade. Descobrimos o contrário. Nem o poeta nem sua obra estão enfadados ao banimento da sociedade, “a relação desse autor com o passado ao qual ele tenta dar uma forma tem um caráter de um compromisso *ético*” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 386).

Eles são uma classe imprescindível para ela, podem movimentar milhares e sensibilizar a outros com suas reivindicações, solicitações e protestos. Thiago de Mello tem viajado o mundo e recitado incessantemente *Monólogo de Índio*, uma metáfora sempre cheia de significados feita sob os efeitos de uma época marcada pelo tiranismo político-econômico capitalistas e governos sul-americanos. Em *América*,

Francis Mary revela as lutas de uma América protetora de seus filhos contra a sede de sangue levada a efeito pelos conquistadores europeus.

Assim, nas palavras de Seligmann-Silva, refletindo sobre a questão do testemunho como manifestação específica da linguagem, tratando da tentativa de narração da dor, de narrativas que nasceram de pessoas que buscam representar situações históricas determinadas, pelas quais elas (ou outras pessoas) passaram, marcadas pela extrema violência e que exigem uma narração,

na literatura de testemunho não se trata mais de imitação da realidade, mas sim de uma espécie de “manifestação” do “real”. É evidente que não existe uma transposição do “real” para a literatura: mas a passagem para o literário, o trabalho do estilo e com a delicada trama de som e sentido das palavras que constitui a literatura é marcada pelo “real” que resiste à simbolização. Daí a categoria do trauma ser central para compreender a modalidade do “real” de que se trata aqui. Se entendermos o “real” como trauma (...) então fica mais fácil de compreender o porquê do redimensionamento da literatura diante do evento da literatura de testemunho. (...) O testemunho, como vimos, é a voz de um sobrevivente e também enfrentamento por assim dizer “jurídico” com o real (...) e reivindicação da verdade. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 386)

A literatura, a partir desse viés, torna-se um movimento através do qual o que desaparece continua aparecendo através do discurso poético, dado que seu caráter reivindicatório reclama o desastre como objeto do pensamento coletivo de uma sociedade que emerge da resistência. E, mesmo que a literatura, ao dar nome a algo, faça essa coisa desaparecer, ao mesmo tempo ela também a sustenta, dando-lhe refúgio através da palavra e não consiste em ameaça a ela.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOURADO, Maysa Cristina (2008), *Poesia em tempos de mal-estar: Cherles Simic e Affonso Romano de Sant'Anna*. Araraquara.
- FANTINI, Marli (2002), “Águas turvas, identidades quebradas: hibridismo, heterogeneidade, mestiçagem & outras misturas”. In:

- ABDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura*. São Paulo: Boitempo.
- HALL, Stuart (2003), *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG.
- LARROSA, Jorge (2001), Tradução de Semírames Gorini da Veiga. *Quaderns de Filosofia*, n. 31, 2000. *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- LIMA, Francis Mary de (2004), *Pré-históricas e outros livros*. Rio Branco – AC: Fundação Cultural Elias Mansour.
- LIMA, Francis Mary de (1983), *Gota a gota*. Rio Branco: [s..n].
- LOPES, Margarete Edul Prado de Souza (2006), *Motivos de Mulher na Amazônia: produções de escritoras acreanas no século XX*. Rio Branco: EdUFAC.
- RAMA, Angel (1984), *La Ciudad Letrada*. Montevideo: Arca.
- SANTIAGO, Socorro (1986), *Uma Poética das Águas*. Manaus: Puxirum.
- SANTOS, Rossemildo da Silva (2015), *Homo viator; homo faber: Brasil en la mirada de viajeros del siglo XIX*. Tese de Doutorado. Universidade de Valladolid, Espanha.
- SELIGMANN-SILVA, Marcio (org.) (2003), *História, Memória, Literatura: O testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP.

# La imagen social de la vivienda en el cine español de posguerra (1940-1960) \*

## The social image of housing in the post-war Spanish cinema (1940-1960)

---

ALBA ZARZA ARRIBAS

Universidad de Valladolid, España  
[zarza.arribas.alba@gmail.com](mailto:zarza.arribas.alba@gmail.com)

Cómo citar: Zarza Arribas, Alba, «La imagen social de la vivienda en la posguerra española a través del cine (1940-1960)», *TRIM*, 14 (2018): 61-78.

**Resumen:** Las imágenes cinematográficas de la ciudad en el cine español de ficción realizado entre 1940 y 1960 dan a conocer los entornos reales filmados y su evolución a lo largo de los años. La ciudad tradicional, el centro histórico, las periferias y los nuevos barrios residenciales, todos ellos tienen su representación en las películas para mostrar los problemas sociales y las condiciones de vida de la población.

El estudio de esta arquitectura real filmada permite conocer espacios urbanos ya desaparecidos, las estructuras urbanas propias de un determinado período, los procesos de transformación espacial y funcional, y los contrastes entre unas zonas y otras. Asimismo, los distintos movimientos, técnicas y formas narrativas del cine contribuyen al desarrollo de una completa panorámica de las características de la ciudad, de su crecimiento y de diferentes aspectos sociales, culturales y políticos del período estudiado, por lo que constituye una herramienta básica para el estudio de la arquitectura española a partir de su historia audiovisual.

**Palabras clave:** Arquitectura; Cine; Vivienda; Siglo XX; España.

**Abstract:** Cinematographic images of the city as seen in the Spanish fiction film made between 1940 and 1960 make real filmed environments and their evolution over the years known. The traditional city, the historical centre, the periphery and the new residential neighbourhoods; all of them have their representation in films in order to show the social problems and living conditions of the population.

The study of this real architecture through film lets us know urban spaces, which have nowadays disappeared, urban structures from a particular time, the spatial and functional transformation

---

\* Este artículo es una adaptación del Proyecto de Investigación: *La representación de la vivienda en el cine español de ficción, 1940-1960* de la Beca del Consejo Social para la Colaboración en Tareas de Investigación en Departamentos e Institutos L.O.U. 2015-2016, tutorado por Josefina González Cubero y desarrollado en el Departamento de Teoría de la Arquitectura y Proyectos arquitectónicos, de la Universidad de Valladolid.

processes, and the contrast among trading areas. Likewise, the different movements, techniques and narrative forms of the cinema contribute to the development of a comprehensive overview of the parameters that define the city, of its development and different aspects of the social, cultural and politic life in the period considered. Because of this, it constitutes a basic tool to study the Spanish architecture through the filter of audiovisual history..

**Keywords:** Architecture; Cinema; Housing; Fiction film; Spain.

---

## 1. INTRODUCCIÓN. EL CINE ESPAÑOL, 1940-1960

La posguerra española marca los primeros años del franquismo, en los que la condición autárquica de la economía se manifiesta asimismo en las áreas ideológicas, culturales y políticas, generando una situación económica y social de gran escasez y pobreza que hace que las labores de reconstrucción se prolonguen hasta el Plan de Estabilización de 1959. En este período, las actividades cinematográficas pasan al servicio del sistema de intereses que estructura el régimen franquista, sometidas sobre todo a dos formas de control: la represión, desarrollada principalmente mediante la censura directa y el doblaje obligatorio al español, y la protección, mediante la concesión de licencias (de doblaje, al nivel de calidad de los films españoles producidos, de la cuota de pantalla, etc.) y de diferentes premios (entre los que predominaban los “Premios Nacionales de Cinematografía”)<sup>1</sup>.

Las tendencias temáticas del cine español de los años cuarenta incluyen, sin apenas actitudes diferenciadas por parte de los cineastas: la comedia, el más explotado por la necesidad escapista (*El hombre que se quiso matar*, 1942, Rafael Gil); el cine “de cruzada” o de reconstrucción histórica del pasado reciente (*Frente de Madrid*, 1939, Edgar Neville; *Raza*, 1942, José Luis Sáenz de Heredia, con guión del propio Franco); el cine histórico, en el que destacan las biografías de mujeres ilustres, las referencias a la Reconquista y a la misión colonizadora en el continente americano (*Alba de América*, 1951, Juan de Orduña); y la “españolada” o “cine folclórico” (*Embrujo*, 1947, Carlos Serrano de Osma). En palabras

---

<sup>1</sup> Monterde Lozoya, José Enrique. “El cine de la autarquía (1939-1950)”. Gubern, Román; Monterde, José Enrique; Pérez Perucha, Julio; Riambau, Esteve; Torreiro, Casimiro. *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra, 1995, pp. 187-200.



de Román Gubern: “el cine español vive de espaldas a la realidad, embobado por las castañuelas y los géneros de guardarropía e ignorando que han existido unos maestros que se llaman Eisenstein, Stoheim, René Clair, Chaplin, Murnau o Renoir”<sup>2</sup>. Madrid se convierte en el centro de la producción española, con la inauguración de los estudios de Sueva Films en Chamartín de la Rosa, aunque esto no tendrá correspondencia con el papel desempeñado por la ciudad, relegada cuando más a mero fondo escenográfico<sup>3</sup>.

En la década de los cincuenta, la situación en España evoluciona, pese a un pronunciado desfase respecto a Europa, hasta conseguir el apuntalamiento económico y político del régimen franquista, debido en gran medida por el masivo éxodo rural y la progresiva industrialización. A finales de la década, se alcanza un predominio de lo urbano sobre lo rural, con los consiguientes problemas de masificación y de especulación urbanística, así como una apertura social hacia nuevas realidades, motivada por el desarrollismo y la influencia del turismo. Así, a partir de 1951 comienza una segunda etapa en el régimen franquista caracterizada por el fin del estraperlo y las cartillas de racionamiento, la recuperación de los niveles de renta anteriores a la Guerra Civil, la primera edición del Festival Internacional de Cine de San Sebastián, etc.<sup>4</sup>

Asimismo, la nueva generación de cineastas, surgida del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC), la red cada vez más amplia de cine-clubs, el papel de algunas revistas especializadas y las Conversaciones de Salamanca<sup>5</sup>, defiende una ruptura con las temáticas desarrolladas durante la posguerra y un acercamiento al neorrealismo italiano.

Las Conversaciones de Salamanca de 1955, en torno a los problemas de la cinematografía española, buscan articular la alternativa pragmática

---

<sup>2</sup> Gubern, Román. *Historia del cine*. Barcelona: Editorial Lumen, 1998, pp. 413.

<sup>3</sup> Martínez Torres, Augusto. “Madrid en las películas”. *Nickel Odeon: revista trimestral de cine*, Nº 7, 1997, pp. 20-35.

<sup>4</sup> Fernández Heredero, Carlos. *Las huellas del tiempo: Cine español 1951-1961*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana (Instituto Valenciano de las Artes Escénicas, la Cinematografía y la Música –IVAECM); Filmoteca Española (ICAA, Ministerio de Cultura), 1993, pp. 32.

<sup>5</sup> Martínez Torres, Augusto, op. cit. 1997, pp. 26-27.

del amplio y plural movimiento disidente. En ellas participan personalidades de diversa procedencia, entre los que destacan: Martín Patino, García Escudero, Sáenz de Heredia, Fernán Gómez, Saura, García Berlanga y Bardem; se promulga una vuelta al realismo de la cultura española que refleje la situación real de la sociedad y su contexto, con un diagnóstico de los males del cine del momento que Juan Antonio Bardem resume en su célebre “pentagrama”:

el cine español actual es: Políticamente ineficaz. Socialmente falso. Intelectualmente ínfimo. Estéticamente nulo. Industrialmente raquítrico”; y cuyo acuerdo general García Escudero sintetiza en la búsqueda de “un cine más metido en la realidad española, más abierto a la realidad de lo que se hacía en el mundo (...) basada más en el común repudio del cine español del presente que en sus hipotéticas vías de solución”<sup>6</sup>.

Esta tendencia enlaza con el papel que adquieren las imágenes cinematográficas tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, en las que las ciudades se convierten en el principal medio de la memoria visual para revelar los cambios sociales, históricos y visuales experimentados por los espacios urbanos<sup>7</sup>, con movimientos como el neorrealismo italiano que sitúan el centro dramático en periferias urbanas, callejones e interiores para narrar la vida cotidiana de personajes anónimos de extracción humilde, como representan las películas de cineastas como Luchino Visconti (*La terra trema*, 1948), Vittorio de Sica (*Ladri di biciclette*, 1947), y Roberto Rosellini (*Roma, città aperta*, 1945)<sup>8</sup>.

Cesare Zavattini, uno de los grandes teóricos y defensores del neorrealismo, resume su principio fundamental al afirmar que “la tarea del cine ya no es simplemente ‘entretener’ en el sentido corriente del término, sino confrontar a la audiencia con su propia realidad y crear un sentimiento de unidad en torno a esta confrontación”<sup>9</sup>. Para ello, el cine debería centrarse en la existencia diaria y la condición del pueblo

---

<sup>6</sup> Fernández Heredero, Carlos. op. cit., 1993, pp. 352.

<sup>7</sup> Camarero Gómez, Gloria. “Nuevas reinterpretaciones cinematográficas de Madrid”. Camarero Gómez, Gloria, ed. *Ciudades europeas en el cine*. Madrid: Ediciones Akal, 2013, pp. 5-6.

<sup>8</sup> Alejándrez, Valentín J. et al., op. cit. 2005, pp. 286-291.

<sup>9</sup> Barrios, Guillermo. *Ciudades de películas*. Caracas: Eventus, 1997, pp. 58. Cita de: Lloyd, Ann. *An illustrated History of Cinema*. Nueva York: MacMillan, 1987.

italiano, sin introducir la coloración de la imaginación y forzándose a analizar dicha existencia a partir de los factores humanos e históricos que la comprenden<sup>10</sup>.

Esta corriente neorrealista tiene una gran influencia en los filmes españoles de la década de los cincuenta, especialmente en las obras de autores como Nieves Conde, Bardem, Vajda, etc. La mayoría de las películas rodadas en este período se sitúan en Madrid, tanto por cuestiones económicas, al situarse los estudios más relevantes del período (CEA, Bronston, Roptence, Sevilla Films, entre otros)<sup>11</sup> y la facilidad de encontrar exteriores para los rodajes, como por las implicaciones de progreso y modernidad derivadas de su papel como capital de España, representado en grandes avenidas, altos edificios y establecimientos emblemáticos<sup>12</sup>, cuya repetición en las películas muestra los procesos de transformación de la ciudad.

## 2. LA CIUDAD TRADICIONAL

Desde el inicio con *Surcos* (1951, José Antonio Nieves Conde) del realismo social hacia la realidad española del momento, el trazado irregular del centro histórico de Madrid, su caserío antiguo habitado por clases populares, los comercios minoristas y la abundancia de concurridos espacios públicos han servido para reflejar y ambientar los problemas sociales derivados del éxodo rural y la progresiva industrialización. De influencia neorrealista, *Surcos* representa el primero de estos procesos, a través del desplazamiento de una familia campesina del campo salmantino hacia nuevas e ilusorias metas de prosperidad en la capital madrileña.

---

<sup>10</sup> Zavattini, Cesare. "A Thesis on Neo-Realism". *Springtime in Italy*, editado por David Overbey, Londres: Talisman Books, 1979, pp. 72.

<sup>11</sup> Una descripción pormenorizada de los estudios existentes en Madrid puede encontrarse en: Cebollada, Pascual; Santa Eulalia, Mary G. *Madrid y el cine: panorama filmográfico de cien años de historia*. Madrid: Consejería de Educación, 2000, pp. 41-42.

<sup>12</sup> Camarero Gómez, Gloria. "Escenarios para el reencuentro". Camarero Gómez, Gloria, Ed. op. cit., 2013, pp. 137-139.

Centrada en el barrio de Lavapiés, la película de Nieves Conde recoge la esencia de los barrios de corralas a través de la vivienda, de muy reducidas dimensiones distribuidas en una estancia principal y una habitación, que la familia protagonista comparte y subalquila a doña Engracia. El planteamiento estético del filme, cercano al cine negro y el realismo de la novela americana, hace que los rodajes se desarrollen en exteriores reales como acercamiento al acontecimiento y la realidad social de los personajes retratados, constituyendo para el propio director “un *documental sobre un Madrid de los años cincuenta*” que argumenta al explicar:

Yo quería rodar Surcos en decorados naturales y si utilizamos en parte el estudio fue por conseguir un mayor realismo (...) Se respetó la geografía urbana en que se desenvuelve el vivir de los personajes: Atocha, Lavapiés y Legazpi. Es algo que siempre he tenido en cuenta. (...) Incluso los créditos están rodados viniendo de Salamanca a Madrid, hicimos que la familia llegara a la Estación del Norte. En Surcos limitamos la acción a un barrio: el de Embajadores, lo que ayudaba a concentrar la acción<sup>13</sup>.

El problema de la falta de vivienda está acentuada por los desahucios forzados por el estado ruinoso de gran parte del parque inmobiliario, debidos en buena parte a los bombardeos de la Guerra Civil y por la elevada especulación de los propietarios de los inmuebles tradicionales para construir nuevos edificios, como ejemplifica *Historias de Madrid* (1958, Ramón Comas). Esta película narra los intentos de los habitantes por mantener un bloque vecinal con patio frente al deseo del propietario de sustituirlo por un moderno edificio de doce plantas, de los abogados, los bomberos e, incluso, de los empleados del ayuntamiento de Madrid a través de una comedia basada en elementos castizos y sainetescos. La imagen de la escultura de la plaza de Cibeles inicia y concluye el filme, como narradora en *off* del alzamiento del vecindario frente a los bomberos y los emisarios del ayuntamiento, y frente al drama de perder la vivienda en el Madrid de los cincuenta, que finaliza con la entrega de nuevas y mejores viviendas a los habitantes de la casa popular.

Un final similar se repite en *El inquilino* (1958, José Antonio Nieves Conde), en este caso impuesto por la censura, cuando un funcionario del

---

<sup>13</sup> Deltell Escolar, Luis, op. cit. 2006, pp. 108.

Ministerio de la Vivienda informa a la pareja protagonista de la concesión de un piso en el nuevo barrio imaginario de “La esperanza”, y que se corresponde con las viviendas del Puente de Praga<sup>14</sup>. La pretensión de hacer comedia y crítica a la vez articula la obra de Nieves Conde, en la que la infructuosa búsqueda de una casa de alquiler por el derribo del edificio tras su venta a la constructora *Mundis* sirve para describir los problemas sociales, la corrupción del régimen y la escasez de hogares. Ambientada de nuevo en Lavapiés, utiliza el humor para abordar el realismo y mostrar la desesperanza de las clases más populares, iniciando el camino a lo grotesco en el cine español que tiene su continuidad en las obras de Rafael Azcona. Entre ellas, sobresale *El pisito* (1959, Marco Ferreri), en la que la relación de la pareja protagonista con la ciudad de Madrid y el piso de doña Martina son el elemento central que estructura la historia, como afirma Juan Carlos Frugone: “Azcona también dedica mucha atención al gran telón de fondo que le ofrece un Madrid gris, opresivo, que tiene como centro la Glorieta de Bilbao [en la película será la Gran Vía]”<sup>15</sup>. Los exteriores se ruedan en entornos naturales, aportando varias panorámicas significativas del edificio que centra la trama, situado en la calle Mostenses cercana a la Gran Vía y al centro de la capital, como la última secuencia del filme que describe el cortejo fúnebre de la anciana a su paso por la calle de Toledo con el antiguo mercado de la Cebada al fondo<sup>16</sup>. La fotografía y los encuadres, a cargo de Francisco Sempere, buscan representar la realidad con exteriores iluminados con luz natural y provocar el distanciamiento del espectador mediante la ausencia de primeros planos y planos detalles, sustituidos por planos secuencia y escenas múltiples.

La sucesión de imágenes cinematográficas de determinados espacios del centro histórico madrileño crea lugares icónicos que “*ilustran la*

---

<sup>14</sup> Castro De Paz, José Luis; Pérez Perucha, Julio. “Realismo(s), tragedia e ironía. José Antonio Nieves Conde: «Quería hacer cine, pero me encontraba en un mundo en el que el director era constantemente zarandeado»”. *L’Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos*, Nº 20, 2015, pp. 73.

<sup>15</sup> Deltell Escolar, Luis, op. cit. 2006, pp. 246.

<sup>16</sup> Las referencias a estas localizaciones se pueden encontrar en: Torres Hortelano, Lorenzo J., ed. *World Film Locations Madrid*. Bristol: Intellect Books, 2011 y Gorostiza, Jorge. *Panorámicas urbanas. 50 películas esenciales sobre la ciudad*. Barcelona: Editorial UOC, 2016.

*utopía de la capital como símbolo del progreso español y la convierten en la más pura figura de la modernidad que pretende difundir el franquismo entonces*<sup>17</sup>, que se identifican con determinadas temáticas, clases sociales o actividades, como ocurre con la caracterización del Rastro como lugar popular de abundante barullo y pillaje. Con el florecimiento de la comedia desarrollista durante la segunda mitad de los años cincuenta y la primera de los sesenta, las escenas urbanas adquieren un papel protagonista, en películas como *La vida por delante* (1958, Fernando Fernán Gómez), *Las chicas de la Cruz Roja* (1958, Rafael J. Salvia), *El día de los enamorados* (1959, Fernando Palacios) o *La ciudad no es para mí* (1966, Pedro Lazaga).

En *La vida por delante* (1958) y *La vida alrededor* (1959), Fernán Gómez presenta la nueva sociedad consumista y con ciertos brotes de modernidad, con personajes que se acercan más al desarrollismo que al casticismo de los cincuenta y en las que la Ciudad Universitaria (en la primera de ellas), las grandes avenidas, los descampados y las nuevas barriadas se alternan con vistas de la ciudad tradicional. De forma similar, en la línea de las comedias con pareja como protagonista que representa los incipientes cambios de la sociedad española, *El día de los enamorados* se desarrolla en “Gran Vía, Puerta del Sol, plaza de España, Castellana, Recoletos, Neptuno, Rosales, Parque del Oeste, estación del Norte y un largo etcétera de arterias menores, ya inidentificables”<sup>18</sup>. Filmada en Technicolor, describe un Madrid moderno ya a color, de amplias avenidas con terrazas, edificios residenciales amplios y luminosos destinados a las clases altas y una creciente densidad del tráfico al comenzar a generalizarse el vehículo privado que convive con el transporte público, especialmente autobuses.

Muchas de las características de esta película ya se habían enunciado un año antes con *Las chicas de la Cruz Roja*, rodada también en color, que, a partir del protagonismo de cuatro chicas de distinta clase social que recogen dinero para la Cruz Roja, narra el final feliz del encuentro

---

<sup>17</sup> Camarero Gómez, Gloria. “Escenarios para el reencuentro”. Camarero Gómez, Gloria, ed op. cit., 2013, pp. 137.

<sup>18</sup> Lamet, Juan Miguel. “El parque del capricho. *El día de los enamorados*”. *Nickel Odeon: revista trimestral de cine*, N° 7, 1997, pp. 197-198.

entre todos los estratos sociales y los sueños de progreso de Madrid. El largometraje, deudor del cine anterior y del sainete, constituye el ejemplo más relevante del desarrollismo y responde a las cuestiones fundamentales del realismo social pero sustituye la conciencia crítica del neorrealismo por una confianza plena en el futuro, especialmente con el desarrollo del turismo y el progreso de la industria española<sup>19</sup>. La importancia de la capital en el filme queda patente desde los títulos de créditos iniciales, proyectados sobre vistas aéreas de la ciudad (Puerta de Alcalá, la Plaza de Cibeles, Gran Vía, Plaza España, el Palacio Real, el Retiro, etc.) hasta el desfile posterior de la banda de militares, que sitúa la trama en el centro de Madrid y recorre el Paseo de la Castellana, el Paseo de Recoletos, la plaza de Colón, la calle de Bailén (a la altura del Palacio de Oriente) y la calle de la Princesa (con vistas del Ministerio del Aire y del Arco de la Victoria) hasta llegar a Plaza España y Gran Vía, erigida en uno de los hitos visuales y cinematográficos de la ciudad.

A mediados de la década de los sesenta, *La ciudad no es para mí* (1966, Pedro Lazaga) retoma la presentación de la ciudad con una introducción desde el cine documental, en la que se muestran imágenes aéreas de calles llenas de coches y los problemas derivados del tráfico rodado como el ruido y los problemas de aparcamiento, la falta de vegetación y los nuevos servicios que ofrece la ciudad. La voz en *off* elabora un discurso que, en tono irónico, aborda el desarrollo de la metrópolis a partir de una sucesión de números y cifras, mayormente irrelevantes:

Madrid, capital de España. 2.647.253 habitantes, crecimiento vegetativo: 129 personas cada día, población flotante: 360.580 personas, 472.527 vehículos, 110.853 baches y socavones, un nacimiento cada 45 segundos (...); y supermercados, muchísimos supermercados; y casas, casas en construcción, montañas de casas en construcción; y farmacias, toneladas de farmacias; y zona azul, kilómetros de zona azul.

Las vistas de Gran Vía, la Plaza de Cibeles y la Calle Alcalá, junto con las de los edificios del Palacio Real y el edificio de la Casa Sindical de Hogar se suceden a un ritmo trepidante, en claro paralelismo con la velocidad de la ciudad. Tras la introducción sobre Madrid, la película

---

<sup>19</sup> Deltell Escolar, Luis, op. cit. 2006, pp. 37.

aborda el conflicto del campo y la gran ciudad, en el que los habitantes del primero se presuponen como garantes del orden y los valores tradicionales, y a los del segundo como faltos de humanidad y de valores morales. Las imágenes cinematográficas de la ciudad y sus modernos edificios contrastan con la miseria del entorno rural, presentando la dicotomía entre el campo y la ciudad propia de los prejuicios franquistas, que identifican el campo con lo honrado y la confrontación con la ciudad que intenta modernizar al individuo a costa de su corrupción moral, y estableciendo la continuidad desde el realismo de los cincuenta iniciado con *Surcos* hasta las comedias populistas del desarrollismo con *La ciudad no es para mí*. lo callado, siendo la dimensión que determina el carácter de la vida humana.

### 3. LOS NUEVOS DESARROLLOS

El crecimiento anárquico y congestivo de ciudades como Madrid, no preparadas para asimilar el elevado flujo inmigratorio, tienen como resultado la creación de grandes bolsas periféricas de población marginal. A partir de los cincuenta, se promulga el Reglamento de Renta Limitada y en 1955 se aprueba el Plan Nacional de la Vivienda<sup>20</sup> que considera la creación de poblados de absorción, poblados dirigidos, nuevos núcleos urbanos y barrios completos, para reagrupar y sustituir los poblados de chabolas y viviendas precarias, en muchos casos de autoconstrucción, de las periferias urbanas.

Lentamente, las nuevas edificaciones residenciales en altura van alterando el paisaje de los suburbios con nuevos barrios de promoción pública y, paulatinamente hacia el comienzo del desarrollismo de la década de los sesenta, por iniciativa privada. Las imágenes fílmicas de las zonas más humildes del perímetro de la metrópolis madrileña, la destrucción de estas chabolas, los nuevos bloques en construcción y los edificios residenciales ya terminados constituyen un claro reflejo del problema de la vivienda y la propuesta estética del realismo en el cine.

---

<sup>20</sup> Esteban Maluenda, Ana María, “Madrid, años 50: La investigación en torno a la vivienda social. Los poblados dirigidos”. *Los años 50: La arquitectura española y su compromiso con la historia*. Pamplona: 16-17 mayo 2000, T6 Ediciones, pp. 124-132.



Algunas de las películas más significativas, en cuanto su acercamiento a esta realidad urbana, son: *Cerca de la ciudad* (1952, Luis Lucia), *Así es Madrid* (1953, Luis Marquina), *Mi tío Jacinto* (1956, Ladislao Vajda), *Esa pareja feliz* (1951, Luis García Berlanga y Juan Antonio Bardem) o *El día de los enamorados* (1959, Fernando Palacios).

En *Cerca de la ciudad*, la llegada de un joven sacerdote, y sus posteriores intentos para educar a los niños y que la gente vuelva su mirada a Dios, a una de las parroquias más pobres de los suburbios madrileños se utiliza para describir los entornos suburbanos de chabolas y barriadas de autoconstrucción, cuyo rodaje parece corresponderse con San Blas. El largometraje arranca con una cámara oculta en el interior de una furgoneta que presenta los barrios y calles de Madrid<sup>21</sup>, mientras la voz en *off* enuncia: “Nuestro primer propósito: realizar un documental sobre Madrid”, por lo que “intenta seguir a cualquier ciudadano anónimo con el fin de hacer neorrealismo”<sup>22</sup>. En la misma línea, Fernando Redondo Neira describe los tópicos cinematográficos propios de la época que aparecen:

(...) locución que imita las voces del NO-DO, composición de planos oblicuos para llamar la atención de los certámenes internacionales, la atención puesta en las clases y barrios populares con la intención de «inventar de nuevo el neorrealismo», realizar una película con toros para que parezca más española y la moda de hacer películas de curas. Finalmente se hará esto último. También se mantendrá el propósito de realizar un documental sobre Madrid si bien será un Madrid bien distinto del que aparecía en el NO-DO<sup>23</sup>.

Los títulos de crédito marcan el límite entre el intento de cine documental, que sigue la estela de las sinfonías urbanas de los años veinte, y el cine de ficción que comienza con la llegada del joven cura a la barriada<sup>24</sup>. La primera parte muestra imágenes del Madrid tradicional, con los edificios históricos más relevantes de la ciudad a modo de “tarjeta postal” icónica (plaza de Cibeles, Museo del Prado, Palacio Real,

<sup>21</sup> Deltell Escolar, Luis, op. cit. 2006, pp. 83.

<sup>22</sup> Fernández Heredero, Carlos, op. cit. 1993, pp. 197.

<sup>23</sup> Redondo Neira, Fernando. “La ruta de las voces invisibles. Voz narradora en el cine de ficción español del primer franquismo”. *L’Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos*, N° 20, 2015, pp. 43-44.

<sup>24</sup> Redondo Neira, Fernando, op. cit. 2015, pp. 43-44.

Puerta de Alcalá, Viaducto de Segovia, entre otros), mientras que en la segunda establece un claro contraste, ratificado por la voz del narrador que subraya las propias imágenes fílmicas al describir “las cuevas y chabolas del cinturón suburbano de Madrid (...) en ese pozo que ciñe todas las capitales del mundo”.

En los años siguientes, el cine español continúa el realismo de *Cerca de la ciudad* con películas como *Mi tío Jacinto* (1956, Ladislao Vajda), que evolucionan hacia el melodrama para suavizar la aspereza de las imágenes y la historia. En ella, se narra el intento de un torero caído en desgracia y de su sobrino para aceptar una oferta profesional y torear en una charlotada de Las Ventas, adaptando el relato *Madrid* de Andrés Laszlo. La censura permite mostrar la picaresca de los personajes para sobrevivir, ya que malviven recogiendo colillas y cigarrillos del suelo<sup>25</sup> en el Rastro, y que se basa en delitos menores como el pequeño estraperlo, el timo y la venta ilegal de relojes y tabaco. La lectura de la película de Susana Díaz y Manuel de la Fuente consiste en:

una doble contextualización: por un lado, la tradición tópica del self-made man aplicada al motivo de la fiesta nacional; por otro, la tradición literaria de nuestra picaresca. Ambos aspectos, inextricablemente unidos entre sí, articularán una visión —esta vez desesperanzada y fatalista— sobre el Madrid de los excluidos de finales de los años cincuenta<sup>26</sup>.

Los espacios principales en los que se sitúa la acción son el Rastro, que ya había ambientado el ambiente popular en *Día tras día* (1951, Antonio del Amo), los exteriores de la plaza de las Ventas y de la chabola en la que viven los protagonistas. La descripción del descampado y de la infravivienda constituye en el comienzo del filme y se inicia con el recorrido de la carta con el contrato de Jacinto para la charlotada desde el centro de la ciudad hasta el arrabal, cruzando barrios cada vez más empobrecidos y lejanos, para finalizar esta puesta en escena inicial con

---

<sup>25</sup> Deltell Escolar, Luis, op. cit. 2006, pp. 33, 122.

<sup>26</sup> Díaz, Susana; Fuente, Manuel de la. “Eslabones perdidos del imaginario popular. Aproximaciones al cine de Ladislao Vajda”. *L'Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos*, N° 20, 2015, pp. 57.

un único movimiento de cámara que desciende desde el cielo hasta la chabola en la que vive Jacinto con su sobrino Pepote<sup>27</sup>.

La edificación de nuevos bloques residenciales y la creación de nuevos barrios que sustituyan las cuevas e infraviviendas de la periferia suburbana se desarrollan en numerosas ocasiones previamente a la urbanización de las calles, con malas comunicaciones con el centro de la ciudad y cuyo elevado precio no consigue solucionar el problema de la vivienda, como se ejemplifica en *El pisito* (1959, Marco Ferreri) y *El inquilino* (1957, Nieves Conde), entre otras. La iniciativa privada, liderada por grandes inmobiliarias, como Urbis, va sustituyendo gradualmente la promoción por las instituciones franquistas, como el Instituto Nacional de la Vivienda, la Obra Sindical del Hogar o diferentes patronatos.

El acceso a un piso del Patronato de Vivienda de funcionarios es uno de los puntos de partida de la película *El verdugo* (1963), en la que Luis García Berlanga realiza un completo retrato de la época a partir de la historia de un joven que se convierte en sucesor de su suegro como verdugo para aprovechar su derecho a la vivienda, continuando la línea del realismo social, ahora basada en lo grotesco y el esperpento<sup>28</sup>. La cinta muestra un claro posicionamiento contra la pena de muerte, el reflejo de los problemas sociales del período, como la creciente problemática del alojamiento, y el inicio del turismo de masas, que tiene su máximo auge con el desarrollismo de la década de los sesenta y que se refleja en las vistas exteriores de Palma de Mallorca<sup>29</sup>. La adquisición del nuevo hogar hace que la familia sustituya la vivienda tradicional del centro histórico madrileño por el moderno edificio donde se sitúa la casa que les corresponde del patronato, que acuden a visitar cuando aún se encuentra en construcción y que engloba las características de estas nuevas edificaciones: reducidas dimensiones, condición pasante del salón hacia el resto de las dependencias, estancias de dormitorio interiores hacia pequeños patios, etc.

---

<sup>27</sup> Díaz, Susana; Fuente, Manuel de la, op. cit. 2015, pp. 60.

<sup>28</sup> Gubern, Román *et al.*, op. cit. 1995, pp. 329-330.

<sup>29</sup> José Tomás Arnau realiza un completo análisis de la crítica al franquismo en esta película en: <http://anatomiadelahistoria.com/2015/02/la-critica-al-franquismo-por-medio-del-cine-el-verdugo/> (3/6/2017).

En ocasiones, las periferias urbanas son el punto de partida a un recorrido de la ciudad, como en el caso de *Un millón en la basura* (1967, José María Forqué), en el que se recogen los exteriores del Madrid tradicional, ya que en palabras del propio director: “Ya no existen casas pobres, las estrechas calles, el mundo obrero pobre de esa época de Madrid. Un millón en la basura es un documento único de la ciudad”<sup>30</sup>. De esta forma, el recorrido de Pepe, empleado municipal del servicio de limpieza, para devolver el millón de pesetas que ha encontrado en un contenedor le lleva desde el suburbio en el que vive hasta el lujoso edificio donde reside don Leonardo, el dueño del millón, y la sede de su inmobiliaria *Acesa*. En ella, se presentan los nuevos edificios que reemplazarán próximamente las viviendas del extrarradio en el que habitan los protagonistas, al mostrar en las escenas del interior de la inmobiliaria las imágenes de los nuevos diseños para interiores, así como maquetas y carteles de las obras que la inmobiliaria tiene en construcción o en fase de proyecto y constituyen uno de los escasos ejemplos en los que los documentos de la arquitectura se muestran en el cine español de este período.

#### 4. CONCLUSIONES

El realismo introducido en el cine español de ficción realizado entre las décadas de 1940 y 1960 incorpora nuevos enfoques, que en sus comienzos buscan asimilarse al neorrealismo italiano, para tratar de incorporar los problemas sociales y las condiciones de vida de la población en esos años. Limitado por los condicionantes propios del período, como la censura, la crítica se soslaya en matices, en relevantes cambios en los guiones o finales alternativos que no se estrenaron hasta años después, lo que sin embargo no impide que algunas de las problemáticas más significativas, de la posguerra española hasta el desarrollismo, estén recogidas en estas películas.

Las grandes ciudades, principalmente Madrid, se convierten en protagonistas directos por su gran crecimiento y desarrollo. La

---

<sup>30</sup> Cebollada, Pascual; Santa Eulalia, Mary G. Madrid y el cine: panorama filmográfico de cien años de historia. Madrid: Consejería de Educación, 2000, pp. 128.

emigración rural, el problema de la vivienda y la falta de alojamiento, la construcción incontrolada de infraviviendas en los suburbios y la masificación son algunas de las problemáticas recogidas en estas películas. Rodadas a menudo en los propios escenarios naturales para generar un mayor realismo y verosimilitud, y por motivos económicos característicos del período de autarquía, permiten conocer la evolución de la ciudad, sus transformaciones urbanas y los contrastes entre zonas de la misma ciudad.

Así, el centro histórico, la ciudad tradicional, los nuevos barrios, las periferias sin urbanizar y los poblados de chabolas se suceden en las imágenes fílmicas y consiguen elaborar un completo archivo de la arquitectura real de este período, atestiguando la presencia de edificios y calles ya desaparecidos. En la misma línea, el cine español incorpora el contexto sociopolítico e histórico en el que se desarrollan las distintas fases de transformación de las urbes y sus espacios residenciales, sus habitantes y la experiencia espacial de éstos, la escala, los recorridos, etcétera, para crear documentos que permiten abordar el estudio de la arquitectura y la ciudad a partir de la imagen ofrecida al conjunto de la población.

El progreso, la paulatina industrialización y la modernización del país como consecuencia del aperturismo internacional a partir de los cincuenta y del desarrollismo de los sesenta también aparecen recogidos en los largometrajes estudiados, con un predominio de las calles y los espacios urbanos de grandes avenidas y plazas, que repiten lugares y edificios representativos, que han pasado al imaginario colectivo de generaciones enteras. La reiteración de espacios icónicos del centro histórico ha creado hitos reconocibles, vinculados en cierta medida al desarrollo del turismo en los sesenta.

Por tanto, la arquitectura y el urbanismo trascienden el papel de mero fondo escenográfico en los fotogramas para ser una parte fundamental de la iconografía cinematográfica y de la memoria visual propia del cine, que condiciona, a su vez, la percepción de estos espacios.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguilar, Carlos (2007), *Guía del cine español*. Madrid: Cátedra.
- Alejándrez, Valentín J.; Magallón, Gorka; Bisbal Grandal, Ignacio; Miguel Pereña, Rubén (2005), *La obra civil y el cine: una pareja de película*. Madrid: Cinter.
- Barber, Stephen (2006), *Ciudades proyectadas. Cine y espacio urbano*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Barrios, Guillermo (1997), *Ciudades de películas*. Caracas: Eventus.
- Camarero Gómez, Gloria, ed. (2013), *Ciudades europeas en el cine*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cebollada, Pascual; Santa Eulalia, Mary G. (2000), *Madrid y el cine: panorama filmográfico de cien años de historia*. Madrid: Consejería de Educación.
- Damau, Rafael; Galera, Albert (2007), *Ciudades del cine*. Barcelona: Raima Edicions.
- Deltell Escolar, Luis (2006), *Madrid en el cine de la década de los cincuenta*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2006.
- Esteban Maluenda, Ana María (2000), “Madrid, años 50: La investigación en torno a la vivienda social. Los poblados dirigidos”. *Los años 50: La arquitectura española y su compromiso con la historia*. Pamplona: T6 Ediciones, pp. 124-132.
- Flores López, Carlos (1989), *Arquitectura española contemporánea. II, 1950-60*. Madrid: Aguilar, 1989.

García Escudero, José María (1962), *Cine español*. Madrid: Ediciones Rialp.

Gorostiza, Jorge (2016), *Panorámicas urbanas. 50 películas esenciales sobre la ciudad*. Barcelona: Editorial UOC.

Grijalba de la Calle, Nicolás (2016), *La imagen de Madrid en el cine español*. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Gubern, Román (1998), *Historia del cine*. Barcelona: Editorial Lumen.

Gubern, Román; Monterde, José Enrique; Pérez Perucha, Julio; Riambau, Esteve; Torreiro, Casimiro (1995), *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.

Fernández Heredero, Carlos (1993), *Las huellas del tiempo: Cine español 1951-1961*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana (Instituto Valenciano de las Artes Escénicas, la Cinematografía y la Música –IVAECM); Filmoteca Española (ICAA, Ministerio de Cultura).

*L'Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos*, nº 20, 2015.

Leal Maldonado, Jesús (2005), “La política de vivienda en España”. *Documentación social*, nº 138, pp. 63-80.

Moya González, Luis (1983), *Barrios de Promoción Oficial: Madrid 1939-1976. La política de promoción pública de vivienda*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.

*Nickel Odeon: revista trimestral de cine*, nº 5, 1996.

*Nickel Odeon: revista trimestral de cine*, nº 7, 1997.

Ortega Roig, Miquel Eduard (2013), *El problema de la vivienda en el cine disidente español de los 50*. Trabajo Fin de Grado, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ortega Roig, Miquel Eduard (2014), *¡Ya tenemos piso!: Aventuras y desventuras en torno a la vivienda en el cine de la época franquista (1951-1963)*. Trabajo Fin de Máster, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Sambricio Rivera-Echegaray, Carlos (ed.)/ Sánchez Lampreave, Ricardo (coed.) (2009), *La vivienda protegida: historia de una necesidad*. Madrid: Ministerio de Vivienda.

Sambricio Rivera-Echegaray, Carlos (1999), “La vivienda en Madrid, de 1939 al Plan de Vivienda Social, en 1959”. *La vivienda en Madrid en la década de los cincuenta: el Plan de Urgencia Social*. Madrid: Electa, pp. 13-84.

Terán Troyano, Fernando de (1982), *Planeamiento urbano en la España contemporánea (1900-1980)*, Madrid: Alianza Editorial.

Torres Hortelano, Lorenzo J., ed. (2011), *World Film Locations Madrid*. Bristol: Intellect Books.

Zvattini, Cesare (1979), “A Thesis on Neo-Realism”. *Springtime in Italy*, David Overbey, ed., Londres: Talisman Books, pp. 67-78.



## Envío de originales

---

*TRIM* es una revista internacional y multidisciplinar, editada en formato digital, y de libre acceso, por el Centro “Tordesillas” de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Valladolid.

Se publicarán trabajos en los que se presenten resultados de investigación, en diferentes ámbitos de conocimiento. Las aportaciones deben ser originales e inéditas. No se aceptarán artículos que hayan sido publicados en otro lugar.

Los textos podrán remitirse en español o portugués, acompañados de un breve resumen y un máximo de cinco palabras clave, tanto en la lengua del artículo como en inglés, lengua en la que también se proporcionará el título del artículo.

Se enviarán en formato digital, adaptados a la plantilla que proporciona la revista. **Es responsabilidad del autor verificar el correcto formato de su texto. Los trabajos que no se adapten a citada plantilla no serán sometidos a revisión para su posible publicación.**

Pueden ponerse en contacto con *TRIM* en la siguiente dirección de correo electrónico: [ctri@uva.es](mailto:ctri@uva.es)

### **Imágenes e ilustraciones:**

Cada artículo podrá ser acompañado de hasta un máximo de 10 imágenes.

Fotografías, ilustraciones, tablas y gráficos se incorporarán en su correspondiente archivo gráfico (formato jpeg o tiff), nunca insertadas en el texto, y acompañadas de un archivo de texto con sus correspondientes pie de foto.

Estos archivos deberán poseer una resolución que permita su correcta reproducción y el autor deberá asegurarse de que cuentan con los permisos necesarios para su reproducción y distribución según la licencia CC de la revista.

