

ENE-JUN 2026

AÑO 4 | NÚMERO 5

GRAFÓ[GRAFO]

Revista de la Facultad de Humanidades
de la Universidad Anáhuac Querétaro

CARLOS OCTAVIO ESCOBAR GUZMÁN | RICARDO CARTAS FIGUEROA |
SAMANTHA ESCOBAR FUENTES | BALTAZAR LÓPEZ JIMÉNEZ |
BERENICE RAMOS ROMERO

ANÁHUAC QUERÉTARO

Año 4

Número 5

GRAFÓ [GRAFO]

Revista de la Facultad de Humanidades
de la Universidad Anáhuac Querétaro



ENE-JUN 2026

CARLOS OCTAVIO ESCOBAR GUZMÁN | RICARDO CARTAS FIGUEROA |
SAMANTHA ESCOBAR FUENTES | BALTAZAR LÓPEZ JIMÉNEZ |
BERENICE RAMOS ROMERO

ANÁHUAC QUERÉTARO

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Dr. Luis Eduardo Alverde Montemayor / Rector
Mtro. Jaime Enrique Durán Lomelí / Vicerrector Académico
Mtro. Víctor Hugo Velázquez Mendoza / Vicerrector de Administración y Finanzas
Dr. Ricardo Virués Macías / Vicerrector de Formación Integral
Dr. Salvador Ignacio Escobar Villanueva / Director del Centro de Investigación
Dra. Carolina Gutiérrez González / Directora de la Facultad de Humanidades

DIRECTORA

Dra. Carolina Gutiérrez González

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Felipe Adrián Ríos Baeza

ASISTENCIA EDITORIAL Y CORRECCIÓN

Dra. Sandra Arteaga Santos

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Carolina Castillo Hernández / Mtro. Héctor Lugo Alba / Dr. Andrés Ocadiz Amador / Dr. Humberto Isaac Fuentes Martínez / Dr. Manuel Alejandro Gutiérrez González / Dr. Alfonso Alarcón Zamorano

CONSEJO ASESOR

Dr. Pablo García Castillo / Universidad de Salamanca, España / Dr. Jorge Roaro, Universidad de Salamanca, España / Dr. Gonzalo Pontón Gijón / Universidad Autónoma de Barcelona, España / Dra. Cécile Quintana, Universidad de Poitiers, Francia / Dra. Simonetta Languella, Università degli Studi di Genova, Italia / Dr. Álvaro Bautista Cabrera, Universidad del Valle, Colombia / Dra. Patricia Poblete Alday, Universidad Finis Terrae, Chile / Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez, Universidad Autónoma de Querétaro, México / Dr. Juan Francisco García Aguilar, Universidad Autónoma de Querétaro, México / Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / Dra. Berenice Ramos Romero, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

GRAFÓ [GRAFO] Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Anáhuac Querétaro, año 4, núm. 5, enero-junio de 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Anáhuac Querétaro, a través de la Facultad de Humanidades, Circuito Universidades I, Km. 7, Fracción 2, Municipio El Marqués, C.P. 76246, Querétaro, México. Teléfono 442 245 6742, ext. 1226, <https://publicaciones.anahuacqro.edu.mx/index.php/grafografo>, revistagrafografo@anahuac.mx. Editor responsable: Felipe Adrián Ríos Baeza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2025-090812031700-102, ISSN-e: 3122-4059, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Felipe Adrián Ríos Baeza, Circuito Universidades I, Km. 7, Fracción 2, Municipio El Marqués, C.P. 76246, Querétaro, México. Fecha de última modificación: 26 de agosto de 2026.

Índice

Espejos domésticos: animales y hongos como reflejos de los outsiders en dos cuentos de Guadalupe Nettel <i>Domestic mirrors: animals and fungi as reflections of outsiders in two short stories by Guadalupe Nettel</i>	6
Carlos Octavio Escobar Guzmán / Universidad de Guanajuato, México	
Heterotopías y espacio marginal en Amuleto de Roberto Bolaño <i>Heterotopias and marginal space in Amuleto by Roberto Bolaño</i>	19
Ricardo Cartas Figueroa / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México	
Posibilidades espectaculares del actor tardomedieval: una aproximación a la Quinta Égloga de Juan del Encina desde la semiótica teatral <i>The spectacular possibilities of the late medieval actor: an approach to Juan del Encina's Fifth Eclogue from the perspective of theatrical semiotics</i>	29
Samantha Escobar Fuentes / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México	
El encuentro con las nuevas generaciones. Retos y oportunidades <i>Encountering new generations. Challenges and opportunities</i>	48
Baltazar López Jiménez / Legionaries of Christ College, Inc., Cheshire CT, Estados Unidos	
Convertirse en <i>nikkei</i>: crear, desafiar y ampliar la identificación de <i>nikkei</i> entre los chilenos de ascendencia japonesa <i>Becoming Nikkei: creating, challenging, and expanding Nikkei identification among Chileans of Japanese descent</i>	70
Berenice Ramos Romero / Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile	

Artículos

Espejos domésticos: animales y hongos como reflejos de los outsiders en dos cuentos de Guadalupe Nettel

Domestic mirrors: animals and fungi as reflections of outsiders in two short stories by Guadalupe Nettel

Carlos Octavio Escobar Guzmán 

Universidad de Guanajuato, México

co.escobar@ugto.mx

Recepción: 28 de abril de 2026
Aceptación: 31 de mayo de 2026

Resumen

En el presente artículo se analizan dos de los cuentos incluidos en *El matrimonio de los peces rojos* (2013) de la autora mexicana Guadalupe Nettel: “El matrimonio de los peces rojos” y “Hongos”. En ambos, se explora cómo las entidades no-humanas –animales y hongos, respectivamente– condicionan la manera en que los personajes principales se perciben a sí mismos y en cómo se relacionan con sus parejas amorosas. A partir del análisis se pone de manifiesto que estas entidades opuestas a lo humano, en el caso de la obra de Nettel, se conceptualizan como metáforas que revelan, mediante un juego de espejos e identificación, la esencia de los personajes, lo que influye en sus acciones y su configuración corporal.

Palabras clave: amor, animales, anómalo, corporalidad, otredad

Abstract

This article analyzes two short stories included in El matrimonio de los peces rojos (2013) by Mexican author Guadalupe Nettel: “El matrimonio de los peces rojos” and “Hongos”. Both stories examine how non-human entities –animals and fungi, respectively– condition the main characters’ self-perception and their romantic dynamics. The analysis reveals that these entities, positioned in opposition to the human, are conceptualized in Nettel’s work as metaphors. Through a process of mirroring and identification, they unveil the immanent essence of the characters, influencing not only their behavior but also the conceptualizations of their own bodies.

Keywords: animals, anomalous, corporeality, love, otherness

Introducción

Las novelas y cuentos de Guadalupe Nettel (Ciudad de México, 1973) se caracterizan por estar habitados de personajes peculiares. Ya sea debido a una enfermedad, algún defecto corporal o por una anomalía en el comportamiento, los sujetos nettelianos se autodenominan *outsiders*, a tal grado que aun cuando en algunos casos logran tender lazos con otros individuos o colectividades, sus relaciones no dejan de situarse en los límites sociales. En la mayoría de los relatos, la autoconcepción como sujetos limítrofes se encuentra estrechamente imbricada con la manera en que estos personajes se relacionan con sus propios cuerpos, tema de igual manera central en la narrativa de la mexicana. En sus páginas abundan las corporalidades anómalas afectadas por la ceguera, por marcas de nacimiento que les separan y distinguen de los demás, o por “monstruos psíquicos” que les incitan a llevar a cabo acciones violentas o compulsivas, como golpear salvajemente a una compañera de escuela o arrancarse repetidamente el cabello para comérselo.

Pero hay también, una serie de personajes de Nettel que atraviesan procesos de identificación a partir de la equiparación de sus personalidades con entidades que exceden lo humano, sean animales, plantas u hongos, a través de las cuales acceden a un conocimiento de sí mismos que hasta el momento del encuentro les ha estado vedado. El contacto con tales entidades, a las que podemos agrupar bajo la etiqueta de no-humanas, propicia una transformación que revela una verdadera “esencia” que subyace en los personajes. De manera que la identificación con el animal, la planta o el hongo da forma a una subjetividad e identidad.

Ejemplos de esta metamorfosis pueden encontrarse en relatos como “Bonsai”, “Pétalos” o “Bezoar”,¹ pero especialmente está presente en *El matrimonio de los peces rojos* (2013), segundo libro de relatos de la autora. En este, se ejemplifica un patrón de identificación con lo no-humano: animales domésticos (en “El matrimonio de los peces rojos”, “Felina” y “La serpiente de Beijín”), insectos (en “Guerra en los basureros”) y hongos (en “Hongos”) se convierten en el punto de quiebre que transforma a los personajes. Para el presente artículo, propongo analizar dos de los cuentos contenidos en este libro, “El matrimonio de los peces rojos” y “Hongos”, los cuales son ejemplos de cómo cuando los personajes entran en contacto con las entidades no-humanas su autopercepción se transforma, lo que a su vez incide en la manera en que estos se relacionan con sus parejas. Ambos relatos abordan la manera en que los personajes *outsiders* de Nettel entablan relaciones amorosas.

¹ Relatos incluidos en la primera colección de cuentos de la autora, *Pétalos y otras historias incómodas*, de 2008.

Los animales y hongos que somos

Los relatos contenidos en *El matrimonio de los peces rojos*, como decía, abordan los vínculos con aquellas entidades que exceden lo humano. El relato que abre el volumen, homónimo al libro, se centra en un matrimonio que espera el nacimiento de su primera hija. Durante la espera, la pareja recibe de regalo un par de peces de color rojo nombrados dentro del relato como “luchadores de Siam” y descritos como una especie tan agresiva que son frecuentes los ataques entre la propia pareja, lo que dificulta su vida en el cautiverio, hecho que posteriormente adquiere una notoria ironía debido a las similitudes que la pareja comparte con los peces. Durante su permiso de maternidad, la mujer, quien cumple el rol de narradora del relato, se obsesiona con el comportamiento de los peces. De forma gradual, la mujer nota un parecido en la manera de actuar de los peces y su propia relación matrimonial. Sumidos en el proceso del embarazo, ambos discuten cada vez más, lo que desemboca en el divorcio.

A partir de esa fijación con los peces, la narradora destaca las similitudes entre las mascotas y la dinámica con su pareja. Es en este relato donde se encuentra la declaración de intenciones que atraviesa el libro: “En general, se aprende mucho de los animales con los que convivimos, incluidos los peces. Son como un espejo que refleja emociones o comportamientos subterráneos que no nos atrevemos a ver” (Nettel, 2013, pp. 15-16). Los animales, como los insectos y los hongos, sin importar que el encuentro con ellos esté envuelto en la casualidad, devuelve una imagen especular a través de la cual los personajes adquieren conciencia de sí mismos.

En estos relatos de Nettel es posible observar cómo todas estas figuras no-humanas se sitúan en el rol de un *otro* especular en el sentido lacaniano; es decir, se convierten en el espejo que les devuelve una imagen similar, pero deformada de sí mismos y mediante la cual constituyen una identidad. Cuando Lacan (2009, p. 100) delimita el estadio del espejo, lo conceptualiza como el proceso que atraviesa el infante mediante el cual cobra conciencia de su individualidad, ya que, viéndose reflejado en los otros que les rodean reconoce los límites de su corporalidad y su condición como individuo. En este sentido, los personajes nettelianos se retrotraen a un proceso especular pervertido donde recrean una nueva individualidad –y con ello, una identidad– a partir de estas figuras especulares no-humanas.

Estos relatos de Nettel van a la contra de toda aquella tradición conceptual que históricamente situaba al animal, y por extensión a todo aquello que excedía lo entendido como humano, como entidades inferiores. Aquello se instituyó en un especismo, es decir, una

forma de discriminación [que] se aplica en general a través de la creencia que afirma la superioridad de una especie en detrimento de las demás y preconiza, entre otras cosas, la separación de especies o grupos por segregación en condiciones de vulnerabilidad. (Baquedano, 2017, p. 253)

Dicha división se puede conceptualizar entre lo que Giorgio Agamben distingue en el *bíos* y el *zoé*, es decir, entre “vida políticamente cualificada y vida desnuda, vida pública y vida privada, vida vegetativa y vida de relación, de modo que cada una de las particiones sólo sea determinable en su relación con las otras” (Agamben, 2017, p. 18). Todo este soporte conceptual provoca que la posición de todo aquello que no responde a esa concepción de un sujeto normado se encuentre relegado en distintos discursos a la posición de *zoé*: vida y cuerpo prescindible por ser diferente al humano.

Según Giorgi (2014, p. 12), existe una serie de obras literarias que exploran el lugar del animal, no como un ser relegado, sino como un invasor que trastoca ideas preconcebidas. Giorgi enlista en esta línea obras como *A paixão segundo G. H.* (1964), de Clarice Lispector, “*Meu tio o laurotê*” (1961), de Guimarães Rosa, y *El beso de la mujer araña* (1976), de Manuel Puig. Son todas obras que sitúan al animal como un agente invasor del espacio íntimo, lo que desestabiliza las categorías ordenadoras del mundo, ya sean estéticas, jerárquicas o biopolíticas.² Se trata de obras en las que estas entidades se configuran como una emergencia que se da “sobre todo, allí donde se interroga el cuerpo, sus deseos, sus enfermedades, sus pasiones y sus afectos, allí donde el cuerpo se vuelve un protagonista y un motor de las investigaciones estéticas a la vez que horizonte de apuestas políticas, despertará una animalidad que ya no podrá ser separada con precisión de la vida humana” (Giorgi, 2014, pp. 11-12).

Partiendo de esta delimitación, es posible situar los relatos de *El matrimonio de los peces rojos* como continuadores de esta tradición subversiva de la posición del animal. Más aún, en estos cuentos Nettel amplía el poder subversivo asignado en estas obras al animal y lo extiende a otras entidades que igualmente exceden lo humano: insectos y hongos. En todos los casos, estos son espejos en los que los personajes se ven reflejados e identificados. La vida de estos seres, otrora considerada nula, ahora “desafía presupuestos sobre la especificidad y la esencia de lo humano, y

² En el caso de la tradición literaria mexicana, pueden citarse, además, obras como *Bestiario* (1958), de Juan José Arreola o *Álbum de zoología* (1985), de José Emilio Pacheco, y libros contemporáneos a los de Nettel como *Bestias* (2005), de Ricardo Guzmán Wolffer, y *La octava plaga* (2011), de Bernardo Esquina (Hernández, 2014), así como *El animal sobre la piedra* (2008) y *El beso de la liebre* (2012), de Daniela Tarazona.

desbarata su forma misma a partir de una inestabilidad figurativa que problematiza la definición de lo humano como evidencia y como ontología” (Giorgi, 2014, p. 15). El contacto con los personajes y su identificación con estas entidades en un nuevo estadio del espejo provoca una transformación en sus personalidades, así como en la manera en que se conciben a sí mismos y a aquellos que les rodean, revelando entonces una esencia que había quedado oculta hasta ese momento.

En “El matrimonio de los peces rojos”, la llegada de los peces a la intimidad doméstica se imbrica con una representación de la dinámica que el matrimonio posee, estableciéndose una simbiosis entre ambas parejas donde ciertas acciones de los peces anteceden a las del matrimonio. Por ejemplo, una mañana, Vincent, el marido, le hace notar a su mujer un cambio en los peces: “Recuerdo que una mañana, mientras preparaba café en la barra de la cocina, me hizo notar que uno de ellos, posiblemente el macho, había abierto sus aletas, que ahora lucían más grandes, como duplicadas, y llenas de colores” (Nettel, 2013, p. 17). El hecho, que al inicio parece carecer de importancia, deviene en un punto de conexión. La narradora se encarga de explicar que se trata de una manifestación corporal que señala un acto territorial y de apareamiento por parte del pez macho, lo que puede provocar una actitud violenta hacia la hembra. El mismo día, en el mercado, el matrimonio se engarza en una pelea por la compra de unas naranjas: “No sé si fueron las hormonas. Las mujeres embarazadas suelen ponerse mal por nimiedades. Lo cierto es que, en menos de cinco minutos, sentí cómo mi vida se cubría de nubes oscuras y amenazadoras” (Nettel, 2013, p. 18). La confluencia de ambos eventos provoca en la mujer sentimientos de empatía hacia el pez hembra.

Más aún, la conexión entre la mujer y el pez hembra tiene como síntoma cambios corporales: unas rayas pardas y alargadas aparecen en el cuerpo del animal, poco antes de la aparición de la línea alba de ella, una mancha marrón situada a la mitad de su vientre. Si bien la naturaleza de ambas marcas es distinta,³ la aparición casi simultánea de las líneas refuerza la semejanza entre el pez y la mujer.

El nacimiento de la hija provoca que la relación del matrimonio empeore. La convivencia se torna progresivamente más conflictiva, imitando la naturaleza de los peces *betta*. La narración se encarga de resaltar cómo la pareja se resquebraja, convirtiéndose en dos personas incapaces de estar juntos sin discutir, como si el conflicto fuera parte de su naturaleza. El cuento de Nettel, al igual que las obras estudiadas por Giorgi, borra las fronteras entre animal y humano. Si ambas entidades comienzan

³ Según el *Diccionario enciclopédico* que consulta la narradora para obtener más información sobre sus mascotas, las rayas en el cuerpo del pez son señales que indican una situación de estrés o peligro, mientras que la línea alba es un cambio hormonal y dermatológico producto del embarazo.

a tener comportamientos especulares, los límites que separan a ambos grupos se tornan borrosos. La pérdida de la división entre humanos y animales provoca un cisma en las concepciones de lo humano y la pareja que va a la contra de las expectativas sociales.

La inminente ruptura es descrita por la narradora del cuento como algo inevitable, no porque haya en ello un destino funesto que sean incapaces de torcer, sino por la esencia conflictiva presente en ambos y que solo ellos no habían sabido detectar:

A nadie sorprende que Vincent y yo nos estemos separando. Me doy cuenta de que es una catástrofe que la gente esperaba, como el derrumbe económico de algún pequeño país o la muerte de un enfermo terminal. Sólo nosotros habíamos seguido aferrados durante meses a la posibilidad de un cambio que ni sabíamos propiciar ni estaba en nuestra naturaleza llevar a cabo. (Nettel, 2013, p. 42)

Si bien la pareja no escogió como mascotas a los peces, estos les devuelven su verdadera imagen y les muestran, incluso antes de que pase, los problemas de su relación amorosa. En el cuento, el animal no es contrario a lo humano. Esto se opone a aquellos discursos ordenadores que reflexionan sobre la concepción del amor y que, de una manera u otra, se asientan en la dicotomía entre humano y animal, favoreciendo uno u otro de los polos.

A modo de ejemplo, podemos abordar dos concepciones que en cada una de estas vertientes reflexionan sobre el amor: por un lado, Schopenhauer (2014) considera el sentimiento del amor como un síntoma de un instinto natural para manifestar una atracción sexual que asegure la continuación de la especie;⁴ por otro, Bataille (2013) delinea al erotismo, y por extensión al amor, como una superación del simple instinto reproductivo animal, lo que implica considerar la sexualidad como algo que va más allá de la perpetuación de la especie: es la búsqueda por alcanzar el goce, sin que medie en ello la necesidad de la gestación de hijos.

Estas reflexiones sobre el amor problematizan las relaciones entre animalidad y humanidad, entre instinto y consciencia, situando el sentimiento amoroso en alguno de estos dos polos. En el cuento de Nettel, el amor que la pareja se profesaba termina siendo “devorado” por las constantes rencillas, las cuales despiertan por el contacto con la naturaleza subyacente de los personajes. Una esencia que se mani-

⁴ Una muestra del pensamiento de Schopenhauer sobre el amor puede apreciarse en esta sentencia: “Por desinteresada e ideal que pueda parecer la admiración por una persona amada, el objetivo final es en realidad la creación de un ser nuevo, determinado en su naturaleza; y lo que lo prueba así es que el amor no se contenta con un sentimiento recíproco, sino que exige la posesión misma, lo esencial, es decir, el goce físico” (Schopenhauer, 2014, p. 21).

fiesta a través de la simbiosis con los peces, aplacando el sentimiento amoroso y haciendo imposible mantener la convivencia.

En la misma colección de relatos se encuentra “Hongos”, el cual escenifica una dinámica similar a la del relato anterior. Sin embargo, el cuento posiciona en el lugar del otro especular no a un animal, sino, como se verá, a un hongo. Desde la perspectiva de las ciencias biológicas, la conceptualización del reino *fungi* sigue siendo problemática, ya que los hongos comparten características con el resto de los reinos, pero también poseen características únicas que los diferencian de los demás.⁵ En este sentido, el rol del hongo en el relato de Nettel semeja al de los peces del cuento anterior al entenderse como una entidad que invade un espacio ajeno, pero más aún: la presencia invasora, en algunos de los casos, puede transformar el territorio a su alrededor: “los hongos (particularmente los simbiotes) influyen fuertemente el ambiente en el que habitan, construyen su nicho” (Marín y Suárez, 2024, p. 74). La invasión del hongo de nueva cuenta se convierte en un espejo que incide tanto en la percepción que la protagonista tiene de sí misma, pero también en el territorio que invade, en este cuento, el propio cuerpo de la mujer.

El cuento narra, también en primera persona, los encuentros sexuales de una violinista y Philippe Laval, un director de orquesta belga. Ambos mantienen un romance extramarital que se concreta en esporádicos encuentros de no más de unos cuantos días por ocasión. A pesar de la distancia, ambos, pero en especial en ella, experimentan una pasión exacerbada por el otro. Pasión y vínculo que se manifiesta en el relato a partir de un hongo venéreo al que ven como un reflejo de su propia relación:

Cuando dos personas piensan constantemente la una en la otra, se establece entre ellas un vínculo que rebasa los medios ortodoxos de comunicación. Aunque estuviera determinada a olvidarlo, al menos a no pensar en él con la misma intensidad, mi cuerpo se reveló a ese designio y empezó a manifestar su voluntad por medio de sensaciones físicas y, por supuesto, incontrolables... Si los síntomas estaban presentes en ambos, lo

⁵ Al respecto, me baso en el trabajo de Marín y Suárez: “Los hongos comparten características tanto con animales como con plantas. Al igual que los animales, los hongos no poseen cloroplastos y son heterótrofos. Como las plantas, los hongos tienen pared celular, vacuolas, y reproducción sexual y asexual; como los helechos y musgos, los hongos producen esporas; y como las algas y los musgos, tienen núcleos haploides [...] Sin embargo, los hongos presentan algunas características no encontradas en otros reinos; por ejemplo, algunas levaduras unicelulares se reproducen por esporulación o por fisión binaria, algunos hongos dimórficos pueden cambiar entre un estado de levadura y uno de hifa, y de forma única, los hongos son los únicos organismos cuya pared celular está compuesta al mismo tiempo de glucanos (estos se encuentran en la pared celular de las plantas) y quitina (esta se encuentra en el exoesqueleto de los artrópodos)” (2024, p. 73).

más probable era que padeciéramos lo mismo. No una enfermedad grave, como pensaba él, pero quizás sí una micosis. (Nettel, 2013, p. 96)

Además de la identificación con el hongo, en este cuento resaltan, como mencioné, los espacios en los que se sitúa la narración: sus encuentros son tan breves que la importancia de los lugares se hiperboliza. Así, un castillo en Copenhague o unas habitaciones de hoteles en Canadá se convierten en sitios ajenos a la cotidianidad y, en ese alejamiento de los espacios propios, en lugares en los que les está permitido expresar la pasión mutua. Esto contrasta con los momentos de separación de estos amantes, lo que produce que sea el cuerpo que devenido en un espacio adquiera una importancia significativa en las expresiones de esa atracción erótica.

El cuerpo, en su dimensión espacial, es segmentado metafóricamente: sus partes adquieren una relevancia significativa dentro del relato. Así, este se acerca a las reflexiones filosóficas de Nancy (2003), quien transforma el *Dasein* de Martin Heidegger. Si el alemán establece este concepto como la idea del ser-arrojado-al-mundo, es decir, la del sujeto como un ente que es lanzado a su existencia ante la cual no tiene posibilidad de controlar la totalidad del mundo que le rodea, Nancy modifica el concepto para hablar del ser-arrojado-al-cuerpo: el sujeto, antes de ser arrojado al mundo, enfrenta la existencia a través de su cuerpo, llegando este a ser su propia existencia; lo que, llevado a su extremo lógico, permite plantear la idea de que hablar de una ontología del cuerpo no sería otra cosa que acercarse a la ontología misma.

Los elementos de la espacialidad y del cuerpo en tanto espacio adquieren gran relevancia a lo largo del cuento, ya que ambos aspectos, considerados como el lugar de la intimidad para el sujeto, se ven invadidos por elementos ajenos, los cuales rompen con la cotidianidad y permiten a ambos personajes entablar su romance extramarital. En este sentido, la primera mención de Laval en el relato se vuelve significativa cuando se observa desde esta perspectiva, ya que, en ese momento, no es una presencia física, sino que se da a través de uno de sus conciertos grabados. Aquello no atenúa el impacto; antes parece potenciarlo: “Recuerdo la sensación de estupor que me produjo escucharlo. Hacía calor. Tenía las puertas del balcón abiertas para que entrara por la ventana el aire fresco y, aun así, la emoción me impidió respirar normalmente” (Nettel, 2013, p. 86). En este caso, la intimidad de la narradora se ve invadida por Laval a través de su música.

Con este antecedente, el primer encuentro físico con el belga no sucede en un espacio íntimo, sino en un lugar ajeno, especialmente tomando en cuenta que se sitúa en el extranjero. Un castillo situado a las afueras de la ciudad de Copenhague,

donde se imparte una escuela de verano, es el escenario de esos primeros momentos a solas. Al respecto, la misma narradora resalta que es “un lugar fuera de la realidad que nos deja dedicarnos a aquello que usualmente no nos permitimos” (Nettel, 2013, p. 87), algo que también entra en relación con las referencias clásicas sobre los castillos y su presencia en cuentos de hadas, entre otras historias de la cultura popular europea. La ruptura de la cotidianidad producida por el cambio de espacio les permite a los personajes llevar a cabo acciones que de otro modo no realizarían. Esta ruptura también se hace presente en la manera en que los personajes, pero principalmente la protagonista, experimentan el estar en el espacio que es su propio cuerpo, ya que, como se verá, una vez sumidos en la relación extramarital se transformará la manera en que se perciben a sí mismos. En este cuento como en ningún otro, el cuerpo hace evidente su característica de “espacio abierto” que denomina Nancy (2003, p. 15), es decir, el lugar de la existencia que alberga al ser y a donde este es arrojado.

El encuentro es tan potente que ni siquiera la vuelta a casa provoca que la intimidad se restaure. Si bien a primera vista pareciera que todo vuelve a la normalidad, aquellos espacios cotidianos son descritos como recubiertos de una fina capa de polvo más gruesa de lo normal, la cual introduce un elemento extraño en su día a día, poniendo de manifiesto que tanto su casa como su cuerpo han cambiado: “la forma de estar en mi casa y en todos los espacios, incluido mi propio cuerpo, se había transformado y, aunque entonces no fuera consciente de ello, resultaba imposible dar vuelta atrás” (Nettel, 2013, p. 90).

Como mencionábamos antes, los cuerpos de los amantes, pero principalmente el de ella, sufren una transformación que acentúa la idea de ser espacios que se han transformado después de los encuentros amorosos, lo que altera el modo de estar en ellos. Cuando ambos se encuentran separados, sus cuerpos empiezan a resentir la ausencia del otro, resaltando la conexión que se ha establecido entre ambos. En un primer momento, dicho vínculo se manifiesta cuando, a escondidas de sus respectivas parejas, se comunican a través de mensajes de celular y correos electrónicos, generando una dependencia excesiva de la comunicación que, al verse interrumpida, se traduce en reacciones corporales asociadas con la ansiedad: “Cuando, por alguna razón, tardaba más de lo habitual en escribir o le era imposible responder pronto a mis mensajes, mi cuerpo daba señales claras de ansiedad: mandíbulas apretadas, sudor en las manos, movimiento involuntario de una pierna” (Nettel, 2013, p. 93).

En un segundo momento, el cuerpo es metaforizado como un espacio ajeno, pero que ha sido conquistado y tomado por el amante. Por lo cual este lo explora y se lo

apropia, convirtiéndose en el cuerpo único que Paz, en *La llama doble* (2014, p. 33), expresa como aquel que el amante desea solamente para sí y que no es igual a ningún otro: “El tiempo que no empleábamos trabajando, lo pasábamos solos en su habitación, reconociendo, de todas las maneras imaginables, el cuerpo del otro, sus reacciones y sus humores, como quien vuelve a un territorio conocido del que no quisiera salir jamás” (Nettel, 2013, p. 94). La conexión entre ambos cuerpos se fortalece a partir de cada encuentro, al grado que cuando ambos deciden poner término a la relación, el cuerpo, en su dimensión espacial, no puede resquebrajar el vínculo y comienza a ser invadido por una entidad que se convierte en una manifestación física de esa relación suspendida:

cuando dos personas piensan constantemente la una en la otra, se establece entre ellas un vínculo que rebasa los medios ortodoxos de comunicación. Aunque estuviera determinada a olvidarlo, al menos a no pensar en él con la misma intensidad, mi cuerpo se reveló a ese designio y empezó a manifestar su voluntad por medio de sensaciones físicas y, por supuesto, incontrolables. (Nettel, 2013, p. 96)

El hongo se presenta con una doble conceptualización: a nivel físico, su aparición constituye una manifestación del vínculo, lo que crea una metáfora de un territorio faltante, como lo es el cuerpo del amante; a nivel alegórico, es también una conceptualización del tipo de relación que llevan los amantes; una que funciona bajo una dinámica parasitaria, ya que ambos establecen un vínculo de dependencia hacia el otro, más específicamente, hacia su cuerpo.

La relación entre Laval y la narradora comienza a adquirir connotaciones de tipo parasitario, y es la narradora quien explícitamente se asume a sí misma en total dependencia del amante: “Los parásitos –ahora lo sé– somos seres insatisfechos por naturaleza... Vivimos en un estado de constante tristeza” (Nettel, 2013, p. 100). El asumirse como un parásito sitúa a la narradora en una posición de confinamiento, en la cual solo desea la constante atención de su amante, pero él no puede dársela. Instalados en esta dinámica, la mujer se convierte en un ser dependiente del cuerpo de Laval, pero también en un ente invasivo. Es decir, se instala en ella la constante necesidad por apropiarse del espacio de su amante y apropiarse de todo aquello que él es.

Esta apropiación se da a través del cultivo de un hongo en su cuerpo: “Al contrario de lo que hizo mi madre durante mi infancia, yo había decidido quedarme con los hongos indefinidamente. Vivir con un parásito es aceptar la ocupación... nunca he permitido que el mío llegue hasta las ingles ni a ningún otro lugar fuera de mi

entrepiera" (Nettel, 2013, p. 100). Este elemento ajeno irrumpe en la intimidad del cuerpo, instalándose en él, buscando invadirlo todo, pero encontrándose, como en el caso de la propia narradora, con unos límites muy precisos que lo circunscriben a la zona más íntima: el sexo. Secuela de una pasión, el hongo anida en el territorio conquistado, apropiándose y marcándolo para que sea suyo nada más. La metáfora se extiende al grado de que esa invasión da como resultado una esterilidad para que ninguna otra cosa, excepto el propio hongo, pueda crecer.

En este caso, una mujer que se presenta al inicio del relato como una persona feliz y dedicada a su trabajo deviene, tras la invasión del hongo, en un ser absolutamente dependiente del otro ser. Abrazando una vida solitaria en una oscuridad tanto literal como metafórica:

No me quejo. Mi vida es tenue pero no me falta alimento, aunque sea a cuentagotas. El resto del tiempo vivo encerrada e inmóvil en mi departamento, en el que desde hace varios meses no levanto casi nunca las persianas. Disfruto la penumbra y la humedad de los muros. Paso muchas horas tocando la cavidad de mi sexo –esa mascota tullida que vislumbré en la infancia–, donde mis dedos despiertan las notas que Laval ha dejado en él. Permaneceré así hasta que él me lo permita, acotada siempre a un pedazo de su vida o hasta que logre dar con la medicina que por fin, y de una vez por todas, nos libere a ambos. (Nettel, 2013, p. 102)

La identificación con el hongo, así como en los cuentos anteriores, pone al sujeto frente a la verdadera esencia de su personalidad, pasando de la imagen de una mujer independiente y felizmente casada a un ser totalmente dependiente de otra persona (un parásito de su amante). La relación que se establece con el hongo transforma la vida, la forma de ser y la manera en la que la protagonista se relaciona con las personas que ama.

Conclusiones

Los dos relatos analizados permiten entrever cómo la narrativa de Nettel emplea a seres históricamente concebidos como vidas prescindibles para convertirlos en espejos y alegorías de lo humano, revelando una esencia inmanente de los personajes. A partir del contacto con estos seres, los personajes transforman su manera de actuar y las concepciones que tienen de sí mismos. El cuerpo y los vínculos con los demás también se ven condicionados, al grado que tal identificación los posiciona como sujetos conflictivos o dependientes, con una corporalidad que se marca para imitar al animal y al hongo.

Como mencionábamos, Giorgi (2014, pp. 12-13) ve en la inclusión del animal un elemento invasor que resalta por el hecho de no pertenecer a ese lugar. Su presencia en un lugar que históricamente le ha sido vedado resalta su condición intrusiva, lo que va a la contra de todas aquellas categorías previas que lo han marginado.

Estas figuras “menores” –plantas, animales u hongos– revelan una esencia oculta de cada uno de los personajes nettelianos. Ahora bien, estas categorías no operan de una manera constante, sino que se configuran como elementos dinámicos en el proceso de identificación. En ocasiones, operan a través de metáforas o analogías que resaltan las similitudes entre las entidades menores y el cuerpo de los personajes. En otras, es el cambio en la manera de vincularse con los demás la que se ve atravesada por dichos seres menores. En todos los casos, los cambios en la concepción de la propia corporalidad transforman la relación de los sujetos con los otros, principalmente en la dimensión erótica y amorosa.

Tanto en “El matrimonio de los peces rojos” como en “Hongos”, están presentes matrimonios más o menos estables, en los que el erotismo y el amor están presentes. Sin embargo, la progresiva identificación con animales y hongos, respectivamente, da marcha a cambios en la autopercepción y la aprehensión de sus parejas. Es decir, estos seres menores ponen en cuestionamiento las categorías, dinámicas e incluso los cuerpos bajo las que estas relaciones se habían desarrollado. A partir de esta irrupción, las relaciones amorosas se vuelven insostenibles.⁶ Estos personajes *outsiders* asumen su posición marginal, situándose en espacios igualmente ocultos. Alejados de los reflectores, en soledad, los personajes de Nettel abrazan su condición conflictiva o dependiente, y en vez de intentar controlar su corporalidad, abrazan los cambios físicos y, con ello, su manera de ser y estar en el mundo.

Referencias

- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos*. Adriana Hidalgo.
- Baquedano, S. (2017). Jerarquías especistas en el pensamiento occidental. *Eidos*, (27), 251-271.
- Bataille, G. (2013). *El erotismo*. Tusquets.
- Giorgi, G. (2014). *Formas comunes: animalidad, cultura, biopolítica*. Eterna Cadencia.

⁶ En todos estos casos, debido a un redescubrimiento de la personalidad de sus integrantes, lo que, tras el cambio, hace imposible la convivencia en pareja, ya que esta va en contra de la naturaleza de la recién redescubierta personalidad. En los tres ejemplos, la presencia de seres menores, con los que los personajes se identifican, desencadenan el proceso que les conduce al redescubrimiento de sí mismos.

- Hernández, J. (2014). Rasgos y características de un postbestiario mexicano: los casos de Ricardo Guzmán Wolffer y Bernardo Esquinca. *Gamma*, 25(53), 31-46.
- Lacan, J. (2009). *Escritos 1. Siglo XXI*.
- Marín, C., y Suárez, J. (2024). Filosofía fungi. *Ludus Vitalis. Revista de Filosofía de las Ciencias de la Vida*, 30(2), 71-96.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Arena Libros.
- Nettel, G. (2013). *El matrimonio de los peces rojos*. Páginas de Espuma.
- Paz, O. (2014). *La llama doble: Amor y erotismo*. Seix Barral.
- Schopenhauer, A. (2014). *El amor, las mujeres y la muerte*. José J. de Olañeta.

Heterotopías y espacio marginal en *Amuleto* de Roberto Bolaño

Heterotopias and marginal space in Amuleto by Roberto Bolaño

Ricardo Cartas Figueroa 

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

ricardo.cartas@correo.buap.mx

Recepción: 23 de abril de 2026

Aceptación: 27 de mayo de 2026

Resumen

El artículo analiza *Amuleto* (1999) de Roberto Bolaño como una reconfiguración de la memoria del movimiento estudiantil de 1968 desde los márgenes del espacio social. A diferencia de otras narrativas centradas en Tlatelolco, la novela desplaza el foco hacia la ocupación de Ciudad Universitaria y sitúa el núcleo del relato en el baño de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este espacio es interpretado como una heterotopía, en términos de Michel Foucault, desde donde Auxilio Lacouture articula una memoria alternativa del 68. La protagonista, caracterizada como extranjera, poeta marginal y figura picaresca, se inscribe en una tradición de personajes excéntricos que, desde su posición liminal, permiten una lectura crítica de la realidad, lo que posibilita su vinculación con las categorías de Bajtín. A partir de esta doble articulación teórica, el artículo sostiene que la novela construye una memoria heterotópica del 68, que desplaza el acontecimiento hacia espacios marginales y cuestiona las formas dominantes de representación histórica. *Amuleto* propone una poética de la marginalidad que cuestiona las formas tradicionales de representar la historia.

Palabras clave: heterotopía, marginalidad, memoria del 68, novela del 68, Roberto Bolaño

Abstract

The article analyzes *Amuleto* (1999) by Roberto Bolaño as a reconfiguration of the memory of the 1968 student movement from the margins of social space. Unlike other narratives centered on Tlatelolco, the novel shifts the focus toward the occupation of Ciudad Universitaria and situates the core of the narrative in the bathroom of the Faculty of Philosophy and Letters at UNAM. This space is interpreted as a

heterotopia, in the terms of Michel Foucault, from which Auxilio Lacouture articulates an alternative memory of '68. The protagonist, characterized as a foreigner, a marginal poet, and a picaresque figure, inscribes herself within a tradition of eccentric characters who, from their liminal position, enable a critical reading of reality, which allows her to be linked to the categories of Bakhtin. From this double theoretical articulation, the article argues that the novel constructs a heterotopic memory of '68, displacing the event toward marginal spaces and questioning dominant forms of historical representation. Amuleto proposes a poetics of marginality that challenges traditional ways of representing history.

Keywords: heterotopia, marginality, memory of 1968, novel of 68, Roberto Bolaño

Y por si eso no fuera poco, podría decir que sentí su olor
en los bares y en los parques, en febrero o en marzo del
68, sentí su quietud preternatural en las librerías y en los
puestos de comida ambulante, mientras me comía un taco
de carnitas, de pie, en la calle San Ildefonso,
contemplando la iglesia de Santa Catarina de Siena y el
crepúsculo mexicano que se arremolinaba como un
desvarío, antes de que el año 68 se convirtiera realmente
en el año 68.

ROBERTO BOLAÑO (1999, p. 27)

Introducción

El movimiento estudiantil de 1968, desde la perspectiva de Alain Badiou, puede entenderse como un “acontecimiento”: una irrupción que surge a partir de un vacío o de una falla en la estructura del sistema (Expósito, 2015, p. 227), y que produce transformaciones políticas y culturales significativas. Aunque Badiou se refiere principalmente al caso francés, resulta evidente que en México y en otras partes del mundo, 1968 se constituyó como una ruptura radical que hizo visibles nuevas formas de organización política, así como expresiones artísticas extraordinarias en el cine, el teatro, las artes plásticas y la literatura. En términos generales, el acontecimiento abre posibilidades inéditas de organización, memoria y subjetivación.

En el ámbito literario, particularmente en la narrativa, el 68 dio lugar a un conjunto de obras que han buscado reconstruir y problematizar la memoria del conflicto estudiantil desde distintas perspectivas estéticas y políticas. Dentro de este corpus se encuentra lo que la crítica ha denominado la novela del 68: un conjunto de textos que abordan la movilización estudiantil como eje temático central.

Desde la década de 1970 hasta años recientes, se han publicado numerosas novelas que exploran este proceso histórico desde diversos registros narrativos. En mi estudio *Voces de resistencia: la novela mexicana del 68* (2023), identifiqué cuarenta y cuatro novelas publicadas entre 1970 y 2018 que integran este grupo. Uno de los antecedentes fundamentales para el análisis de esta narrativa es el trabajo de Martré, *El movimiento popular estudiantil de 1968 en la novela mexicana* (1998), donde se propone un acercamiento crítico a la representación literaria de este momento histórico.

En el plano biográfico, es necesario subrayar que Roberto Bolaño llegó a la Ciudad de México a los quince años, junto con su familia, en 1968. El traslado estuvo motivado por la salud de su madre, quien vio en México un lugar adecuado para continuar su tratamiento contra el asma (Maristain, 2012, p. 31). Bolaño y su familia se enfrentaron entonces a una ciudad bulliciosa que, desde años previos, comenzaba a experimentar intensas luchas políticas y sociales, en las que estudiantes e intelectuales participaban de manera cotidiana. Este fue el contexto con el que tuvo que lidiar el joven Bolaño, quien además se instaló en colonias populares como la Guadalupe Tepeyac (Maristain, 2012, p. 33), espacios situados al margen de los puntos más visibles donde se desarrollaron los acontecimientos políticos de aquel año.

Dentro de este conjunto de obras destaca *Amuleto* (1999), de Roberto Bolaño, novela que aborda el movimiento estudiantil desde una perspectiva singular. A diferencia de otras narraciones centradas en episodios emblemáticos, particularmente la masacre del 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas, la novela articula su relato a partir de la ocupación militar de Ciudad Universitaria, ocurrida el 18 de septiembre de 1968. Este desplazamiento del foco narrativo permite centrar la atención en un “modo-otro” de la experiencia literaria (Draper, 2012, p. 55). Contar el acontecimiento desde la Universidad, y específicamente desde el baño de la Facultad de Filosofía y Letras, constituye una postura política y experimental que rompe con las narrativas más recurrentes del 68: la del mártir, el estudiante y el militante.

A ello se suma la figura de Auxilio Lacouture, una poeta capaz de provocar desplazamientos hacia el pasado para revisitar la historia desde el “universo de lo no-sido” y proponer una versión distinta del futuro. Como señala Draper:

Parecería que una de las claves de *Amuleto* radicaría en el énfasis de lo inconmensurable y desmedido que implica todo acto de imaginación hacia el pasado, lo que implica un gesto crítico interesante dado que no se postula la idea de pensar el pasado,

en masa, como un gran fracaso o derrota que pone al presente como medida para proyectar otro futuro. (Draper, 2012, p. 56)

En este sentido, el presente artículo propone profundizar en la perspectiva de Draper, desarrollada en “Fragmentos de futuro en los abismos del pasado: *Amuleto*, 1968-1998”; particularmente en relación con la posibilidad de leer el acontecimiento a partir de distintas capas espacio-temporales. Desde esta perspectiva, *Amuleto* puede plantearse como una memoria heterotópica del 68, en la medida en que articula espacios alternos, temporalidades imaginarias y una voz narrativa excéntrica que permite repensar la experiencia histórica y su relación con la imaginación, más allá de las formas tradicionales de la memoria política que tiene como centro la fidelidad testimonial.

Desde los márgenes: Auxilio Lacouture y la heterotopía del 68

La dimensión espacial que se plantea en *Amuleto* puede comprenderse a partir del concepto de heterotopía desarrollado por Foucault, quien define estos espacios como lugares “otros” dentro del orden social. De manera particular, resulta pertinente la categoría de heterotopías de desviación; es decir, aquellos espacios que la sociedad reserva para individuos cuyo comportamiento se aparta de la norma dominante: “los lugares que la sociedad acondiciona en sus márgenes [...] están reservados a los individuos cuyo comportamiento es marginal respecto de la media o de la norma exigida” (Foucault, 2010, p. 23).

En este marco, la heterotopía no solo designa un espacio físico, sino también un dispositivo que reorganiza relaciones de visibilidad, enunciación y poder. Se trata de espacios donde pueden desarrollarse formas alternativas de organización social, voces excéntricas y experiencias que permanecen fuera de los discursos dominantes.

Esta idea resulta especialmente significativa para comprender la posición de Auxilio Lacouture en *Amuleto*. Las descripciones que se utilizan para referirse a la protagonista refuerzan el posicionamiento marginal desde donde se construye la narración: “la versión femenina del Quijote”, “conspiradora”, “sulamita”, “murciélago albino”, mujer de edad indefinida, extranjera, poeta errante y habitante de los márgenes del Distrito Federal. A ello se suma una capacidad singular para desplazarse entre distintos tiempos históricos y proyectar futuros posibles mediante la imaginación.

La posición marginal de Auxilio puede comprenderse con mayor precisión a partir de las figuras del pícaro, el bufón y el loco descritas por Bajtín. Estos

personajes, vinculados originalmente al cronotopo de aventuras y costumbres, ocupan una posición externa respecto del orden social dominante y poseen la capacidad de revelar aquello que permanece oculto bajo las convenciones de la vida cotidiana:

A la mentira grave y sombría se le opone el engaño alegre del pícaro; la falsedad e hipocresía interesada, la simpleza desinteresada y la sana incompreensión del tonto; y al convencionalismo y la falsedad, en general, la forma desenmascarada sintética (paródica) por medio de la cual se expresa el bufón. (Bajtín, 1989, p. 314)

La construcción de Auxilio reúne rasgos de estas tres figuras. En primer lugar, comparte con el pícaro su condición errante. La protagonista circula constantemente entre distintos espacios de la Ciudad de México sin pertenecer plenamente a ninguno de ellos. Se mueve entre la Universidad, los cafés, las cantinas, los departamentos de escritores y las calles del Distrito Federal, construyendo una experiencia urbana desde los márgenes. Ella misma recuerda: "Por las noches, sin embargo, me expandía, volvía a crecer, me convertía en un murciélago, dejaba atrás la Facultad y vagaba por el DF como un duende" (Bolaño, 1999, p. 20). Esta movilidad permanente la convierte en una observadora privilegiada de diversos sectores sociales y culturales, condición cercana a la mirada desplazada del pícaro clásico.

Auxilio adopta frecuentemente la posición del bufón. Su discurso está marcado por la exageración, la ironía y la autocaricatura. Desde las primeras páginas de la novela se presenta mediante una afirmación grandilocuente que inmediatamente relativiza: "Yo soy la amiga de todos los mexicanos. Podría decir: soy la madre de la poesía mexicana, pero mejor no lo digo" (Bolaño, 1999, p. 11).

La aparente contradicción entre la solemnidad de la afirmación y la ironía que la desactiva constituye una estrategia característica del bufón, cuya función consiste en desenmascarar las jerarquías mediante la risa y la parodia. Esta actitud también funciona como una forma de resistencia frente a la violencia histórica: "Si no me volví loca fue porque siempre conservé el humor. Me reía de mis faldas, de mis pantalones cilíndricos, de mis medias rayadas, de mis calcetines blancos, de mi corte de pelo Príncipe Valiente..." (Bolaño, 1999, p. 37).

Finalmente, la protagonista incorpora rasgos asociados a la figura del loco. Desde el inicio de la novela reconoce la posibilidad de que la locura haya guiado su destino: "Tal vez fue la locura la que me impulsó a viajar. Puede que fuera la locura" (Bolaño, 1999, p. 12).

Sin embargo, esta locura no aparece como una patología, sino como una forma alternativa de conocimiento. Auxilio posee una percepción excepcional que le permite establecer conexiones entre tiempos y espacios aparentemente inconexos. Su capacidad visionaria la convierte en una narradora capaz de acceder a zonas de la memoria y de la historia inaccesibles para los sujetos plenamente integrados al orden social.

La convergencia de estas tres figuras explica la capacidad de Auxilio para constituirse como el centro narrativo de una memoria heterotópica del 68. Su condición de extranjera, poeta, mujer, errante y visionaria la sitúa fuera de los discursos dominantes sobre el movimiento estudiantil. Precisamente por ocupar esa exterioridad relativa respecto del orden político, académico y cultural, puede construir una memoria alternativa del acontecimiento. Bolaño no elige como narrador a un dirigente estudiantil, un intelectual reconocido o un militante; elige a una figura marginal que observa la historia desde los bordes. De este modo, la novela convierte la mirada del pícaro, del bufón y del loco en una estrategia narrativa para replantear los modos de recordar y representar el movimiento estudiantil de 1968.

El baño como heterotopía: desplazamiento espacial y memoria alternativa

Amuleto lleva consigo la singularidad de desplazar la representación del movimiento estudiantil hacia los márgenes del espacio social, convirtiendo el baño de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en una heterotopía desde la cual la voz de Auxilio Lacouture articula una memoria alternativa del movimiento:

Yo estaba en la Facultad aquel 18 de septiembre cuando el ejército violó la autonomía y entró en el campus a detener o a matar a todo el mundo. No. En la Universidad no hubo muchos muertos. Fue en Tlatelolco. ¡Ese nombre que quede en nuestra memoria para siempre! Pero yo estaba en la Facultad cuando el ejército y los granaderos entraron y arrearon con toda la gente. Cosa más increíble. Yo estaba en el baño... (Bolaño, 1999, pp. 24-25)

El baño de la Facultad de Filosofía y Letras se convierte así en una heterotopía narrativa desde la cual la protagonista observa y reconstruye el acontecimiento. Se trata de un espacio aparentemente secundario dentro de la vida universitaria que, sin embargo, adquiere una función central dentro de la novela. Desde ese

lugar marginal se reorganizan las coordenadas espaciales y temporales del movimiento estudiantil. “Gracias al soliloquio de Auxilio, el baño, como espacio estrictamente funcional e incluso banal en comparación con el excelso campus universitario, se convierte en el sitio hacia el que se desplazan todos los acontecimientos relevantes” (Ríos, 2016, p. 23).

En este sentido, el baño de la Facultad de Filosofía y Letras funciona como un espacio heterotópico donde el acontecimiento continúa desplegando sus efectos. Desde este espacio mínimo se construye una mirada alternativa sobre el momento histórico. El encierro de Auxilio durante la ocupación militar transforma un lugar cotidiano en un dispositivo heterotópico desde el cual se reorganizan espacios, recuerdos y acontecimientos. El baño funciona además como una máquina temporal que permite a la protagonista desplazarse por distintas épocas:

El año 68 se convirtió en el año 64 y en el año 60 y en el año 56. Y también se convirtió en el año 70 y en el año 73 y en el año 75 y 76. Como si me hubiera muerto y contemplara los años desde una perspectiva inédita. (Bolaño, 1999, p. 31)

Más adelante, la propia narradora define ese espacio como una auténtica nave temporal: “Desde el lavabo de mujeres de la cuarta planta de la Facultad de Filosofía y Letras, mi nave del tiempo desde la que puedo observar todos los tiempos en donde aliente Auxilio Lacouture” (Bolaño, 1999, p. 45). El baño deja de ser únicamente un espacio físico para convertirse en un punto de condensación temporal desde el cual pasado, presente y futuro convergen simultáneamente.

Su experiencia frente al espejo del baño funciona de manera semejante al *Aleph* borgeano. Desde ese lugar, aparentemente insignificante, Auxilio puede observar múltiples tiempos históricos y múltiples espacios culturales. El 68 se convierte así en una especie de punto de irradiación que permite interpretar tanto el pasado como el futuro de México.

La estrategia narrativa de Bolaño consiste en desplazar la memoria del movimiento estudiantil desde los lugares consagrados de la historia oficial hacia espacios y sujetos marginales. Mujer, extranjera, poeta, pícaro y visionaria, Auxilio reconstruye el acontecimiento desde una posición periférica que cuestiona las formas tradicionales de representación del 68. De esta manera, *Amuleto* propone una memoria heterotópica del movimiento estudiantil, una memoria construida desde los márgenes, desde los espacios otros y desde una voz narrativa que encuentra en la marginalidad la posibilidad de imaginar aquello que la historia oficial ha dejado fuera de campo.

La novela amplía la geografía narrativa del 68 hacia otros espacios que no se observan de manera recurrente en las narrativas del movimiento. Además de Ciudad Universitaria, toman mayor importancia para el proyecto narrativo de Bolaño los espacios de encuentro intelectual: cafés, cantinas, centros culturales y lugares de reunión de escritores, poetas y estudiantes que funcionaron como escenarios de reflexión política y poética durante la movilización estudiantil. Esta atmósfera de espacios de socialización responde a los intereses de una nueva generación que busca renovar las formas de convivencia y de organización. Es un patrón que se observa de manera recurrente y que Moretti destaca en su libro *La literatura vista desde lejos* (2007). El autor observa una especie de estilización del espacio tradicional, el cual hace mutar del trabajo al pasatiempo; este paso es una muestra de la ideología de un sector social diferente que prefiere apartar la mirada de la fatigosa realidad de la vida (Moretti, 2007, p. 64).

Cada uno de los espacios es propio de un sector sociocultural; se observan distantes, pero forman parte de una red cultural vinculada con la Facultad de Filosofía y Letras que actuó como un corredor de sociabilidad intelectual durante el 68. Muchos de los cafés y centros culturales que se observan están ubicados en zonas clasemedieras de la Ciudad de México y son frecuentados por estudiantes como Elena:

Al salir de la facultad me di cuenta de que era coja. No muy coja, pero evidentemente era coja. Elena la filósofa. Tenía un Volkswagen y me llevó a una cafetería de Insurgentes Sur. Yo nunca había estado allí antes. Era un sitio encantador y muy caro, pero Elena tenía dinero y tenía muchas ganas de hablar conmigo, aunque al final yo fui la única que habló. (Bolaño, 1999, p. 39)

En oposición a los cafés, se encuentran las cantinas y bares poblados especialmente por poetas, personajes marginales que si bien no se describen como estudiantes tienen una fuerte relación con la Universidad y el mundo cultural del Distrito Federal. Un ejemplo representativo es el segmento en donde Auxilio conoce a Arturo Belano: “Yo lo conocí en una ensordecedora reunión de poetas en el bar Encrucijada Veracruzana, atroz huronera o cuchitril en donde se reunía a veces un grupo heterogéneo de jóvenes y no tan jóvenes promesas”. (Bolaño, 1999, p. 29)

El movimiento del 68 fue gestado desde la marginalidad de las voces universitarias clasemedieras y marginales contra una élite política que no permitía los espacios de diálogo. Al pasar de los días otros grupos marginados por el priismo

de la época se sumaron al movimiento y lo convirtieron en pocos meses en uno de los momentos históricos más importantes de la segunda mitad del siglo xx en México. Ese grupo de marginados operó estrategias de movilización desde los espacios otros, desde las “huronerías” que les permitían politizarse, discutir de poesía, emborracharse, vivir fuera de los estándares convencionales de la sociedad. El espacio “otro” que se observa en la novela de Bolaño nos permite tener una versión del 68 desde el margen, fuera del ojo vigilante del Estado que más allá de restar, suma posibilidades de lectura para redimensionar y problematizar el movimiento social que fracturó al régimen autoritario del PRI.

Conclusiones

La lectura de *Amuleto* desde la noción de heterotopía permite comprender cómo Roberto Bolaño construye una memoria alternativa del movimiento estudiantil de 1968 mediante un desplazamiento radical de las coordenadas espaciales y narrativas tradicionalmente asociadas al acontecimiento. Frente a la centralidad simbólica de la Plaza de las Tres Culturas —espacio que concentra buena parte de la memoria pública del movimiento— la novela traslada la mirada hacia Ciudad Universitaria y, particularmente, hacia el baño de mujeres de la Facultad de Filosofía y Letras. Este cambio de perspectiva no constituye un simple cambio de escenario, sino una operación crítica que reconfigura los modos de representar y recordar el 68.

A partir de la propuesta de Foucault, el baño puede entenderse como una heterotopía desde la cual se reorganizan las relaciones entre espacio, memoria y poder. Se trata de un espacio marginal que adquiere una centralidad inesperada en la narración y que permite la emergencia de una mirada distinta sobre el acontecimiento histórico. Desde este lugar, Auxilio Lacouture construye una memoria fragmentaria, subjetiva y abierta a múltiples temporalidades, en oposición a las narrativas lineales y totalizadoras que suelen dominar los relatos históricos.

La elección de Auxilio como narradora resulta igualmente significativa. Su condición de extranjera, poeta errante y figura excéntrica la vincula con las categorías del pícaro, el bufón y el loco desarrolladas por Bajtín. Precisamente por ocupar una posición externa respecto de las instituciones políticas, académicas y culturales, Auxilio puede observar aquello que permanece invisible para los discursos dominantes. Su voz introduce una mirada crítica que combina humor, imaginación, marginalidad y memoria, convirtiéndose en el vehículo desde el cual la novela problematiza las formas convencionales de recordar el movimiento estudiantil.

Asimismo, la novela sugiere que el acontecimiento de 1968, en el sentido planteado por Badiou, no se agota en los hechos históricos que lo constituyen, sino que permanece abierto como un horizonte de interpretación y resignificación. Los desplazamientos temporales de *Auxilio*, sus visiones y sus constantes regresos al pasado convierten al 68 en una experiencia que continúa proyectándose hacia el presente y el futuro. La memoria deja de funcionar como una simple recuperación de lo ocurrido para convertirse en un espacio de imaginación política capaz de interrogar nuevas posibilidades históricas.

En este sentido, *Amuleto* no solo amplía la geografía narrativa del movimiento estudiantil, sino que cuestiona las formas mismas de representación de la memoria histórica. La novela demuestra que la historia no se encuentra exclusivamente en los grandes escenarios ni en las voces legitimadas por el poder, sino también en los espacios otros y en los sujetos marginales que habitan sus fronteras. Desde esta perspectiva, Bolaño construye una poética de la marginalidad donde heterotopía, memoria y acontecimiento convergen para ofrecer una de las reflexiones más complejas y sugerentes sobre el legado cultural y político de 1968.

Referencias

- Bajtín, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bolaño, R. (1999). *Amuleto*. Debolsillo.
- Draper, S. (2012). Fragmentos de futuro en los abismos del pasado: *Amuleto*, 1968-1998. En R. Rodríguez Freire (Ed.), *Fuera de quicio. Bolaño en el tiempo de sus espectros* (pp. 53-76). Ripio Ediciones.
- Expósito, J. (2015). Lógicas del acontecimiento: Alain Badiou como pensador de la crisis del marxismo. *Eikasía: Revista de Filosofía*, (64), 219-244.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Maristain, M. (2012). *El hijo de míster playa: Una semblanza de Roberto Bolaño*. Almadía.
- Martré, G. (1998). *El movimiento popular estudiantil de 1968 en la novela mexicana* (Colección Diversa, 6). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moretti, F. (2007). *La literatura vista desde lejos*. Marbot Ediciones.
- Ríos, F. (2016). *Roberto Bolaño: Una narrativa en el margen II. Espacios, tiempos y personajes "marginales" en su obra*. Tirant Humanidades.

Posibilidades espectaculares del actor tardomedieval: una aproximación a la Quinta Égloga de Juan del Encina desde la semiótica teatral

*The spectacular possibilities of the late medieval actor:
an approach to Juan del Encina's Fifth Eclogue
from the perspective of theatrical semiotics*

Samantha Escobar Fuentes 

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
samantha.escobar@correo.buap.mx

Recepción: 7 de mayo de 2026
Aceptación: 15 de junio de 2026

Resumen

La naturaleza efímera de la representación teatral dificulta el estudio de las prácticas escénicas medievales, especialmente cuando los testimonios sobre la actuación son escasos o indirectos. A partir de esta problemática, el presente trabajo analiza la Quinta Égloga de Juan del Encina con el propósito de identificar algunos elementos vinculados con su dimensión espectacular y con las posibilidades actorales sugeridas por el texto. Para ello, se recurre a herramientas de la semiótica teatral que permiten examinar distintos sistemas presentes en la representación, tales como la voz, el gesto, el movimiento y otros recursos escénicos inferibles a partir de la obra. Tras una breve contextualización del teatro castellano de finales de la Edad Media y de la producción dramática enciniana, se estudian diversos pasajes de la égloga con el fin de reconstruir aspectos de su potencial puesta en escena.

Palabras clave: Juan del Encina, semiótica teatral, teatro castellano, teatro medieval

Abstract

The ephemeral nature of theatrical performance complicates the study of medieval staging practices, particularly when evidence regarding the acting itself is scarce or indirect. Against this backdrop, the present study analyzes Juan del Encina's Fifth Eclogue to identify elements linked to its spectacular dimension and the acting possibilities suggested by the text. To this end, the study employs tools from theatrical

semiotics to examine various systems present in the performance—such as voice, gesture, movement, and other staging resources inferable from the work. Following a brief contextualization of late-medieval Castilian theater and Encina's dramatic output, the study analyzes several passages of the eclogue in order to reconstruct aspects of its potential staging.

Keywords: *Castilian theater, Juan del Encina, medieval theater, theatrical semiotics*

Introducción

El estudio del teatro resulta complejo dada su doble naturaleza: como texto literario y espectáculo visual. A partir de los trabajos de Kowzan (1997), Fischer-Lichte (1999), Ubersfeld (1989) o Bobes (1997), entre muchos otros, la semiótica teatral se ha ido perfilando como herramienta útil para atajar más comprensivamente esta dicotomía.

En principio tenemos que reconocer la naturaleza visual del teatro; en su génesis ni el dramaturgo ni el público consciente¹ piensan en él como un objeto perdurable (texto) sino como un objeto efímero (representación) que, sin embargo, causa una impresión perdurable. Es un acto de comunicación visual preparado para ser representado, no para ser leído. Sin embargo, dado que ese momento es irrepetible, en la mayoría de los casos se tiene que estudiar lo que permanece, el texto dramático. Esto nos lleva a la cuestión de considerar la existencia del teatro con o sin representación. Massip, por ejemplo, afirma que

el acontecimiento dramático no existe antes de ser representado: puede existir un esquema de representación, una hipótesis, o bien otros acontecimientos análogos (como las sucesivas reposiciones de un mismo espectáculo), pero *aquel* evento, el de aquel día y en aquel lugar, sólo se tendría en aquel momento. (1992, pp. 11-12)

Si bien coincidimos, nos parece que esta afirmación peca de obvia: lo mismo ocurre con las lecturas de cualquier texto literario, aun cuando sean efectuadas por la misma persona serán siempre, en principio, diferentes. De este modo, si bien es necesario diferenciar la casuística del texto espectacular del dramático, se puede

¹ Esta conciencia sobre el teatro no es aplicable a todos los momentos históricos. Ocurre cuando el teatro se ha vuelto a instaurar de forma constante y se definen sus características. En el medioevo, por ejemplo, ni el uno (dramaturgo) ni el otro (espectador) se percatan de tales peculiaridades, por lo que estas consideraciones no serían válidas para ese momento. La gente de la Edad Media, sin embargo, tan acostumbrada a la oralidad estaría consciente de lo efímero de toda palabra.

percibir que en el fondo no parecen tan disímiles.² Para los fines de este trabajo, asumimos aquí al hecho teatral completo como existente antes y después de su representación y aún sin ella, quizá no en la forma ideada pero aún existente. Ubersfeld nos recuerda la importancia del estudio de ambas caras de la moneda cuando señala que:

Toda reflexión sobre el texto teatral se encontrará obligatoriamente con la problemática de la representación; un estudio del texto solo puede constituir el prolegómeno, el punto de partida obligado, pero no suficiente, de esa práctica totalizadora que es la práctica del teatro concreto. (1989, p. 10)

Bajo la premisa de que el texto dramático es solo la mitad del hecho teatral, partimos de la letra o de esa “partitura *sui generis*” (como llama Spang [1991] al texto dramático) en busca del espectáculo en la Quinta Égloga del llamado padre del teatro español, Juan del Encina. Con este objetivo en mente, recurrimos a la semiótica teatral para rastrear los elementos creadores de significado en dicha égloga y así mostrar un atisbo a su probable puesta en escena. Para tal fin dividiremos este trabajo en dos partes, la primera de las cuales abordará el contexto del teatro castellano en la Edad Media, específicamente el de Juan del Encina para, posteriormente, hacer un recorrido por la semiótica teatral que permitirá, finalmente, realizar la propuesta de análisis semiótico de la égloga enciniana.

Teatro castellano en la Edad Media

No es este el lugar para volver sobre la tan manida polémica de finales de siglo pasado en referencia a la existencia del teatro castellano medieval. La publicación en 2023 de la *Antología del teatro castellano de la Edad Media* de Sliwa, filólogo y paleógrafo de amplio reconocimiento en el hispanismo, es evidencia del constante interés sobre el tema y del excelente estado de salud de su estudio. La obra recoge textos muy poco trabajados, si no prácticamente desconocidos, lo que da pie a que, tratándose de teatro de la Edad Media, hablemos más de una “historia en construcción” que de la “historia de una ausencia” como lapidariamente sentenciaría el ilustre Lázaro Carreter (1965) hace unos ayeres. Para Gámez “esta laguna histórica ha llevado a que el *Auto de los Reyes Magos* reciba una atención despro-

² No pretendo afirmar con esto que se puede equiparar el acto de lectura al de representación, sino que ambos pueden ser igual de válidos desde esta perspectiva.

porcionada, eclipsando otros testimonios dramáticos de la época” (2024, p. 342). Nosotros pensamos que esa visión de carencia se apoyó, en parte, en las “escasas” evidencias teatrales que coincidieran con lo que por teatro se entiende y en consecuencia de sus elementos constitutivos: dramaturgo, texto dramático, actor, teatro y espectador.

Bajo esos criterios se podría afirmar que, durante gran parte del periodo conocido como Edad Media, el teatro, como lo conoció la Grecia de Sófocles o Esquilo, no existió. El término teatro se empleaba durante la Edad Media para referirse a un espacio y no a un espectáculo.³ Se conocen y estudian las obras de Plauto y Terencio, pero como modelos a seguir en el tratamiento de temas morales elevados o por su refinado estilo, no como textos susceptibles de ser puestos en escena. Tampoco existía la noción de actor⁴ aunque algunas de sus técnicas permanecerían encerradas en tratados de retórica que originalmente instruían al orador, o en las estrategias empíricas de los juglares.

Este paulatino abandono de las representaciones teatrales de la Antigüedad se debe a numerosas causas. Una de las más evidentes es la adopción y posterior expansión del cristianismo que “desconfiaba” de todo aquello que “oliera” a bacanal griega, es decir a paganismo. No es casual que las primeras formas “autorizadas” de las que se tiene testimonio en el área de la península Ibérica, fueran aquellas vinculadas a temas religiosos como la natividad y la crucifixión. El anónimo, y ya mencionado, *Auto de los Reyes Magos* (s. xii) y la muy posterior *Representación del nacimiento de nuestro señor* (s. xv) de Gómez Manrique son una muestra de lo que venimos de afirmar.

Así, el teatro que paulatinamente se va desarrollando y del que más evidencia se tiene es aquel vinculado a las representaciones de los principales momentos del calendario cristiano: la natividad y crucifixión. Esta circunstancia de “no origina-

³ González Román rastrea el uso de la palabra *teatro* en castellano durante la Edad Media: “la primera documentación del término en nuestra lengua se puede fechar hacia 1237, en la *Primera Crónica General*. A finales del siglo xv, Nebrija centraba el campo semántico del mismo en su aspecto concretamente espacial: «teatro do hazían juegos». Alfonso de Palencia, en el *Universal Vocabulario en latín y en romance* (Sevilla, 1490) da una definición bastante precisa de la palabra *theatrum*” (2001, p. 427). Según Ángel Gómez Moreno: “si bien disponemos de muy pocos datos seguros, no obstante, cabe la certeza de que no hubo escenarios estables a lo largo de la Edad Media pues las primeras referencias son de comienzos del siglo xvi”. (1991, p. 128)

⁴ Durante la Edad Media las alusiones a ese término son prácticamente nulas. En su lugar se habla de: “*mimus* o *histrion*” o aún otras innumerables denominaciones que de manera similar venían a designar la misma figura. Porque *actor* es una palabra que incluye demasiados valores positivos que la tradición cultural romana *aproximaba* peligrosamente al *orador* y, por tanto, a una idea demasiado elevada para la colocación que se quiere asignar al jugador en la escala de los valores sociales” (Allegri, 1994, p. 129).

lidad” es uno de los argumentos empleados para negar la existencia del teatro⁵ y sostener la de una espectacularidad medieval que cristalizará en formas teatrales más reconocibles y establecidas hasta el siglo xv. De este modo podríamos hablar de una “latencia” espectacular-teatral que se manifestó de múltiples formas durante la Edad Media.

Para Castro y Lorenzo (1993), sin embargo, no hay diferencias abismales entre teatro y espectáculo pues ambos comparten, por lo menos, cuatro características que enlistamos a continuación:

- a) La ejecución de un acto que se ofrece a la contemplación de un determinado público.
- b) La copresencia de emisor y destinatario.
- c) La simultaneidad de emisión y comunicación.
- d) La posibilidad de que el espectáculo incorpore también la *impersonation*⁶. (1993, p. 366)

No obstante, el teatro medieval castellano es muy tardío: sus incipientes principios se encontrarían a finales del siglo xv y principios del xvi, momento que, siendo muy apegados a criterios historiográficos, son prácticamente renacentistas. Durante la Edad Media surgieron diversas formas de teatralidad que, a partir del drama litúrgico y de la incorporación gradual de motivos paganos, fueron configurándose paulatinamente. En ese proceso, la corporalidad del actor, sus movimientos y sus gestos adquirieron una creciente relevancia como recursos de significación, hasta convertirse en componentes esenciales para el desarrollo del teatro tardomedieval. Estas muestras enclavadas entre la celebración religiosa y el espectáculo serían el germen de las obras ya más estructuradas de Juan del Encina y Lucas Fernández a finales del siglo xv y principios del xvi.

Semiótica teatral

La semiótica es la disciplina encargada del significado de los signos. Dado que el fenómeno teatral se conforma de dos principales dimensiones, el texto dramático y el espectacular, la semiótica teatral se ocupa de la conjunción de ambos, esto es, a diferencia de un abordaje meramente textual, esta perspectiva se ha ocupado del estudio de los signos presentes en la puesta en escena de un texto. Los elementos

⁵ Al no existir un texto original, creado por alguien *ex profeso*, se echa en falta dos de los elementos considerados constitutivos del fenómeno teatral: dramaturgo y texto dramático.

⁶ Concepto introducido por Young en su texto de referencia obligada para el estudioso del tema, *The Drama of the Medieval Church*, de 1933.

que conforman el hecho teatral son numerosos y varían también de un momento a otro y de un lugar a otro. De modo que el hecho teatral como lo conocemos actualmente es en realidad una superposición de códigos semióticos de los que se desprenden infinidad de aspectos susceptibles de estudio.

Barthes (1971), por ejemplo, habla del espectáculo en términos de la simultaneidad de los elementos que interactúan en una representación, señalando que el espectador se enfrenta al mismo tiempo, por ejemplo, a la música, la voz de los actores, su apariencia, sus gestos, el vestuario, etc. Esto es, el espectador recibe información de múltiples instancias que concurren para la transmisión de un mensaje.

Ingarden (1997) divide el hecho teatral en dos: el texto principal y el texto secundario. El principal se refiere al diálogo —o monólogo—, es decir el texto lingüístico mientras que el secundario lo forman las didascalias o acotaciones que guían la puesta en escena; es decir los “cuadros visuales” como él los llama. Según él “el universo representado es el resultado de la combinación de muchos factores” (p. 157) y destaca tres dominios diferentes:

- 1) Realidades objetivas que remiten a la visualización;
- 2) Realidades objetivas que son en parte visualizadas y en parte verbalizadas; y
- 3) Realidades objetivas que solo son verbalizadas.

Concluye el desarrollo de estas ideas planteando una adaptación de las funciones del lenguaje a las necesidades, artísticas, espaciales y temporales del teatro.

Kowzan (1997) distingue trece sistemas de signos: la palabra, el tono, la mímica del rostro, el gesto, el movimiento escénico del actor, el maquillaje, el peinado, el traje, el accesorio, el decorado, la iluminación, la música y el sonido, que son susceptibles de ser reagrupados bajo otras categorías diferentes:

- a) texto hablado
- b) expresión corporal
- c) apariencia externa del actor
- d) configuración del espacio escénico y
- e) efectos sonoros no articulados.

Estos cinco grupos pueden clasificarse además en relativos o ajenos al actor; visuales o auditivos; temporales o espaciales. Reproduzco aquí el esquema que propone (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Elementos teatrales significantes (Kowzan, 1997, p. 146).

1 Palabra 2 Tono	Texto oral		Signos auditivos	tiempo	Signos auditivos (actor)
3 mímica 4 gesto 5 movimiento	expresión corporal	actor	Signos visuales	Espacio y tiempo	Signos visuales (actor)
6 maquillaje 7 peinado 8 vestuario	Apariencia Externa Del actor			espacio	
9 accesorios 10 decorado 11 iluminación	Características Del espacio escénico	externos al actor	Signos Auditivos	Espacio y tiempo	Signos visuales (externos al Actor)
12 música 13 efectos sonoros				Espacio	Signos visuales (externos al Actor)

Estos elementos, bajo la óptica de Fischer-Lichte (1999)⁷ implican que el actor debe:

1. Actuar de determinada manera, es decir, comportarse de una forma en particular, lo que involucra movimiento, tanto de cara como de cuerpo. Dichos movimientos son clasificados semióticamente como *signos visuales cinéticos*. Los primeros son específicamente llamados *signos cinéticos*, mientras que los segundos, los de la cara, se denominan particularmente, *signos mímicos*.
2. Hablar según corresponda a la intención de la representación. Los diálogos forman parte de lo que se conoce como *signos acústicos*, que incluyen eso, los diálogos bajo la etiqueta de *signos lingüísticos* pero que consideran también a los *paralingüísticos* (el tono de voz, etc.), en lo tocante al actor.⁸
3. Tener cierto aspecto. Dicho aspecto puede ser el físico “natural” —constitución física, cara, pelo, etc.— o el físico “artificial”, que se refiere a la vestimenta, peinado, etc.

⁷ Fischer-Lichte reconoce que quien enlistó primero los signos que intervienen en el teatro fue Tadeus Kowzan, pero diferencia su sistema del de Kowzan al considerar el espacio como un sistema semiótico independiente con el propósito de abarcar un espectro de posibilidades más amplio que considere los signos teatrales de cualquier código teatral.

⁸ Se debe recordar que la puesta en escena puede incluir signos acústicos como música y otros ruidos, pero esos no provienen estrictamente del actor, por eso no se mencionan en este segundo apartado.

4. Desenvolverse en un espacio destinado para tal fin mientras es observado por un espectador. En este espacio se debe considerar la *escenografía*, los *accesorios* y la *iluminación*, entre otras cosas.

De lo anterior se desprende entonces que en una puesta en escena concurren a un tiempo una gran cantidad de elementos, algunos visuales, otros auditivos, unos más permanentes que otros, etcétera. No obstante, resulta evidente que, dependiendo del momento histórico teatral del que se trate, se encontrarán variaciones en la presencia o complejidad de dichos elementos, por lo tanto, a continuación, pasaremos al análisis semiótico de una obra enciniana con el objetivo de reconocer los elementos presentes en el texto que pudieron haber sido parte de la puesta en escena.

La obra de Juan del Encina y sus posibilidades semióticas

Lo más cierto sobre Encina es su obra. De su vida nos quedan borrosas referencias y claras dudas que desgraciadamente no han podido ser solventadas por los muchos estudiosos interesados en él. Dada la imposibilidad de aportar nuevos datos sobre su vida, nos remitimos aquí brevemente a los ya conocidos por la crítica.

Giménez Caballero (1927) sostiene que Encina nace en un pueblito llamado Encinas de Arriba,⁹ que abandona muy pronto para irse a Salamanca, donde obtendría el título de bachiller en leyes y se ordenaría de menores. Para 1492 ocupaba ya un lugar en la corte del Duque de Alba como músico y escritor (poeta y dramaturgo). Hacia 1500 viajó a Roma, donde permaneció hasta 1510, cuando regresó a Málaga, España, en calidad de arcediano de la catedral. Regresó a Roma en 1512 y permanecería allí un año y, aunque viajó a Málaga, enseguida volvería a Roma, ahora hasta 1516, cuando se trasladaría a Valladolid. Entre 1517 y 1518 viajaría nuevamente a Roma para iniciar posteriormente la peregrinación a Jerusalén, que dará origen a su *Tribagia*. Para 1523 ya estará de regreso en España, esta vez en León, donde permanece hasta morir, en 1529 o 1530. Nos parece, así, que es un hombre muy “movible” tanto física como socialmente, característica que le permitirá posteriormente enriquecer sus obras teatrales.

Hombre de humilde condición, su gran talento no se limitó a la poesía: fue también un gran músico. Se trata, además, de un hombre diverso en su escritura: el *Cancionero*, publicado en 1496, a los presuntos 25 años de nuestro poeta, da mues-

⁹ Giménez Caballero (1927) argumenta que debió haber nacido (o por lo menos vivido) en dicho pueblecito que sería al mismo tiempo el lugar natal de su madre, de la cual el poeta tomaría su apellido siguiendo el influjo renacentista de su época.

tra de sus talentos. El Encina traductor incluye su versión de las *Bucólicas* de Virgilio. El estudioso salmantino hace su incursión en la lengua en su *Arte de Trobar*. De su faceta poética, el *Cancionero* incluye poemas religiosos, consolatorias, coplas, glosas y romances; como músico compone villancicos (religiosos y pastoriles), y canciones; y como dramaturgo ocho de sus catorce “representaciones”.¹⁰ Fuera ya del *Cancionero* y escrita aproximadamente veinticinco años después,¹¹ nos deja su incursión en los relatos de viajes con la *Tribagia*.

A pesar de lo extenso y variado de su obra son sus catorce églogas escritas en España e Italia las que lo hacen ostentar el título de “padre del teatro español”. Este título sin embargo lo ha encasillado en un lugar fijo, situación de estabilidad que no experimentó demasiado en vida. Según Huerta, su movilidad determinaría su creación —aunque el estudioso se refiere exclusivamente a la relación de Encina con la casa de Alba:

Esta relación de mecenazgo será determinante en la creación de su universo dramático, tanto por el ámbito geográfico en que se inscribe —Salamanca—, como por el ámbito de representación: ante un público cortesano al que se debe complacer. Lo primero determinará la invención de sus entrañables personajes rústicos que se expresan en el dialecto sayagués; lo segundo condicionará lógicamente la construcción de las obras y su intención ideológica última, en la que sobresale la tensión ideológica entre Corte o ciudad y aldea-campo, sutilmente resuelta por el autor. (1984, pp. 30-31)

Nos parece que el panorama que permite —y fomenta— la obra enciniana es más amplio: la movilidad estamental y espacial que experimentó le permitió enriquecer a sus personajes en sus *representaciones*. Visualmente hablando, el universo de Encina era más complejo que el de algunos de sus contemporáneos; esto es, si vivió en un pueblecito que dejaría para estudiar en Salamanca, estaría acostumbrado o, por lo menos, conocería el trato entre pastores; en la universidad entraría al ambiente estudiantil; como religioso, estaría al tanto del lenguaje corporal empleado por estos y además su contacto con Italia complementaría su perspectiva espectacular para la representación de textos. Todo esto sin mencionar apenas nada de la música de

¹⁰ En el *Cancionero* de 1496 solo se incluyen ocho de las catorce representaciones que llegaría a escribir. En posteriores ediciones se incluirían cuatro más hasta llegar a doce, pues las dos últimas fueron publicadas solo como pliegos sueltos.

¹¹ El dato proviene propiamente de Encina, que menciona que “habiendo cumplido los años cincuenta” escribe su relato de viajes. Este mismo dato es el que ha permitido además fijar la edad de nacimiento de Encina hacia 1468 ó 1469.

la que echó mano también para enriquecer sus representaciones, de las que nos ocuparemos a continuación.

El teatro de Juan del Encina podría ser dividido temáticamente en dos grupos: el sagrado (églogas 1, 2, 3, 4 y 9) y el profano (églogas 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 y 14). Este último puede a su vez ser subdividido en dos: el amoroso (églogas 7, 8, 10, 12, 13 y 14) y el profano (églogas 5, 6 y 11).¹² Es sobre una de estas últimas que ahondaremos en las siguientes páginas.

En cuanto a la denominación de las representaciones como églogas, hay que pensar por un lado en Virgilio y por otro en la tradición espectacular de dicho género. Respecto a la tradición virgiliana, debe recordarse que Encina incluyó en su *Cancionero* de 1496 una traducción (que podría considerarse más una adaptación) de las *Bucólicas* de Virgilio.¹³ Así Encina cobija su obra dramática bajo la autoridad virgiliana. Nos parece que no es casual la elección del género para plasmar su obra dramática: por un lado, demuestra su manejo de la *imitatio*, reivindica los cambios sociales que anhela para sí mismo y, por otro, agrega una vitalidad inexistente a los personajes pastoriles virgilianos. Esta lírica pastoril —ya cargada de cierta dramaticidad— que tuvo en Virgilio a su mejor exponente, ofrece en las *Bucólicas* una visión de la vida pastoril muy distinta de la que encontramos en Encina.¹⁴ Los pastores de Virgilio son “cultos y delicados” —como señala Vidal— y si en esto se alejó Virgilio de su más reconocida fuente —Teócrito—, Encina no es la excepción y hace de sus pastores un objeto experimental para incursionar en una nueva forma que le servirá para sus fines inmediatos de ascenso social, así como para ser reconocido como el padre del teatro español. De este modo la *Arcadía* virgiliana se ve repoblada, gracias a Encina, por nuevos habitantes, mucho más activos y con nuevos aires.

Las églogas no contienen didascalias explícitas o algún otro tipo de anotación que pudiera ayudar escenográficamente a su representación. Comienzan, eso sí, con una especie de introducción luego del título donde se explica el argumento.

¹² Seguimos la numeración de Del Río (2001).

¹³ Vidal (1990) nos recuerda que el término *Bucolicon* “es el genitivo de plural greco-latino del adjetivo griego *boukolikós*, que significa ‘lo relativo al boyero o pastor de bueyes’. En sentido más estricto significó en la literatura grecolatina toda composición poética en que intervenían los pastores, y cuyo motivo era la vida rústica y las escenas que podían hacerla amable para sus gentes. Desde la misma Antigüedad aparece también para estas mismas composiciones el nombre de *Églogas*, sobre todo entre gramáticos y editores de ellas. Aunque etimológicamente la palabra griega *eklogé* no significa más que ‘elección o selección’, pronto se asoció a la idea de canción breve, dedicada preferentemente a la vida pastoril” (pp. 149-150).

¹⁴ Nos referimos aquí rápida y únicamente a las coincidencias y divergencias entre los pastores virgilianos y los encinianos. Para mayor información sobre otros aspectos de la obra virgiliana y enciniana, consultar el libro de James A. Anderson (1974) referenciado al final de este documento.

Aparte de eso, solo encontramos indicaciones de los parlamentos como únicas marcas teatrales explícitas en el texto. Es prácticamente este diálogo el que va marcando los movimientos de los actores, y en el que nos basaremos para nuestro análisis.

Quinta Égloga: propuesta de análisis desde la semiótica teatral

El tema central de la égloga ha permitido a los historiadores situar temporalmente su representación hacia 1496 debido a los problemas entre Fernando el Católico y Carlos VIII entre los años de 1493 a 1497.¹⁵ Dichos problemas vieron su fin entre 1495 y 1496 cuando se firmó un acuerdo de paz que podría haber sido la razón de la cancelación del viaje del duque, don Fadrique de Toledo.

Esta égloga, que tiene por título “Égloga representada en la noche postrera de carnal, que dicen de antruejo o carnestolendas”, tiene una función más bien introductoria a la siguiente, de carnaval propiamente. A pesar de hacer alguna alusión al carnaval en esta Quinta Égloga, su tema principal es más bien el elogio.¹⁶ Los problemas con Francia sirven de pretexto a Encina para retratar al duque como amo bondadoso y hábil guerrero en esta égloga.

La obra tiene por personajes a cuatro pastores: Beneito, Bras, Pedruelo y Lloriente. El primero en aparecer en escena es Beneito, quien se dirige a la audiencia hablándole de su pesar. En seguida entra Bras y lo interroga sobre su mal. Beneito expone su desasosiego por la partida del duque a Francia. Ambos hablan de las cualidades de los duques y de lo perdidos que se sentirán en su ausencia. Con el fin de confirmar la ausencia del duque, Bras se encamina solo al pueblo con el objetivo de encontrar a Pedruelo y preguntarle las nuevas de la aldea. Cuando Bras y Pedruelo se encuentran, este trae a colación el tema de la cuaresma diciendo que ha vendido unos gallos y ha comprado puerros, Bras recuerda que están a punto de empezar el tiempo de ayuno. Ambos pastores se dirigen al sitio donde dejaron a Beneito para contarle que el duque ya no tiene que partir. Al saber la noticia, Beneito se pone tan contento que deciden cantar y bailar, para lo que esperan a Lloriente.

En esta égloga se distinguen cuatro momentos principales que podrían ser considerados como escenas. El primero de esos momentos es el monólogo con que abre Beneito sobre su dolor (vv. 1-6). El segundo ocurre inmediatamente, con la entrada

¹⁵ Para más información, véase Framiñán (1987).

¹⁶ Encina utilizaría el mismo esquema de sus primeras dos églogas del *Cancionero*, la “Égloga representada en la noche de la natividad de nuestro salvador” y la “Égloga representada la misma noche de navidad”: la primera sirve para introducir a la segunda y el tema primordial es la alabanza al mecenas.

de Bras y el diálogo entre ambos en que lamentan la partida del duque y ensalzan sus dotes como guerrero y amo (vv. 7-150). El tercero comienza con la partida de Bras en busca de Pedruelo y continúa en la reunión de los cuatro pastores para cantar y bailar (vv. 151-230). El último corresponde al baile de los cuatro pastores (vv. 231-264).

La métrica de los versos de las églogas del salmantino es dominada por los tetrasílabos, aunque no faltan los octosílabos. En el caso específico de la Quinta Égloga se emplea un esquema de diez versos de tipo AaBBaAAcCA, donde se puede notar que tres de ellos son de pie quebrado. Se ha destacado ya que esta preferencia por la copla de pie quebrado está íntimamente ligada a la tradición cancioneril¹⁷ y que su traducción de las bucólicas sería además un ensayo previo a las conversaciones de sus pastores porque, según Alberto del Río, “en su voluntad de adecuar las conversaciones de los pastores a las exigencias dramáticas de sus piezas teatrales, la copla octosilábica se le revela como un instrumento adecuado, máxime si se adereza con la quiebra rítmica de los tetrasílabos.” (2001, p. LXVII)

Tres pastores tienen parlamentos marcados durante el desarrollo de la égloga: Beneito, Bras y Pedruelo, mientras que Lloriente solo interviene con dos versos (v. 238 y v. 240) en la parte marcada como *Fin*, que antecede al villancico final. Sin embargo, parece que Encina consideró importante a este último pastor desde el principio, puesto que lo incluyó en el argumento inicial de la égloga.¹⁸

El primer pastor, Beneito, representa la desesperanza de encontrarse perdido. Como en otras églogas en las que Encina pone en boca de sus pastores palabras a su favor, aquí se puede reconocer que Beneito es más un espejo del autor que un personaje con motivos propios; es Beneito el que se encarga de plantearle al duque la angustia sufrida por Encina. Beneito sería como una oveja sin pastor o guía. Su actitud es desesperada y negativa todo el tiempo, mientras que Bras es el pastor mesurado que, si bien se duele de la futura ausencia del duque, es más optimista en cuanto a sus posibilidades de vencer y volver victorioso. De nuevo funciona bajo las coordenadas de Encina y sus intenciones de acogimiento en la corte, pues este pastor se encarga de alabar al duque. Pedruelo, por su parte, es el encargado de traerles las buenas nuevas y de recordarles la proximidad de la cuaresma, tema central para la siguiente égloga, pero sin mayor relevancia en esta. El cuarto pastor, Lloriente, es el encargado de completar el cuadro pastoril y hacer posible que todos canten y se regocijen.

¹⁷ Así lo señala García (1987) y en las Referencias damos cuenta completa de la referencia.

¹⁸ Recuérdesse la faceta musical de Juan del Encina y la importancia concedida al villancico final en todas sus églogas para el cierre.

En la égloga no se encuentra acotación alguna al espacio en el que se desarrolla la acción, sin embargo, se puede inferir que sería en un espacio entre el campo y la ciudad, es decir, en una atmósfera pastoril, amén de que Beneito pide a Bras que vaya al encuentro de Pedruelo, que vuelve del mercado (vv. 145-146). En cuanto a la utilización de la sala ducal para la representación de este prado, no debió haber mayor problema, puesto que el espectador medieval estaba acostumbrado a la polivalencia del espacio, como ya lo hiciera notar Del Río (2001).¹⁹

Los diálogos, que suman doscientos cuarenta versos (excluyendo el villancico), ponen de manifiesto el ambiente de pesadumbre²⁰ causado por la partida del duque. Teatralmente los momentos más representativos hacen alusión a este ambiente general de la égloga. Beneito es el encargado de crear esta atmósfera cuando sus primeras palabras las dirige a la audiencia, lamentándose:

Beneito:
 ¡Oh triste de mi, cuitado
 lazerado!
 Nora mala acá nací.
 ¿Qué será, triste de mí,
 Desdichado? 5
 Ya no ay huzia, mal pecado. (Encina, 2001, p. 43)

Este parlamento en boca de Beneito es uno de los más expresivos teatralmente. Los parlamentos forman parte de los signos acústicos, entre los cuales se puede distinguir, como ya mencionamos, entre los signos lingüísticos —los diálogos, la música, el ruido— y los paralingüísticos —tono de voz, entonación, etc.—. Beneito abre con su monólogo la égloga y plantea desde el primer momento que el ambiente general de la égloga será de pesar.

En cuanto a los signos paralingüísticos, aunque no tenemos constancia del tono de voz de los pastores, en este caso de Beneito, es más o menos fácil pensar en

¹⁹ Esto lo afirma Del Río (2001) en el prólogo a la obra teatral de Encina consignada en la lista de referencias. Del Río dice textualmente, “el espacio se hace polivalente y pasa de ser la sala cortesana del palacio de Alba de Tormes a los descampados cercanos al pesebre en el que ha tenido lugar la Buena Nueva, con la consiguiente fluctuación en el tiempo: del momento compartido con los espectadores al preciso instante del nacimiento de Cristo, cuestión nada forzada si se tiene en cuenta que en el sacrificio de la misa se actualiza constantemente el supremo acto de redención de la humanidad” (p. XLVIII).

²⁰ Ambiente que contrasta con la égloga siguiente, en la que los pastores se dedican al goce para despedir al carnaval y comenzar con la cuaresma.

un tono de voz exaltado. Es importante además mencionar el uso del sayagués²¹ en palabras como *ahotas* (v. 101), *huzia* (v. 6), *quellotremos* (v. 50), *sos* (v. 83), entre otras, para caracterizar el habla de los pastores.

Visualmente hay signos que corresponden exclusivamente al actor y otros al espacio teatral. Los primeros, su apariencia y sus movimientos muestran en esta “escena” a un pastor característico y reconocible para la época, con ropa sencilla, sin bordados ni encajes: simplemente un sayo, la cabeza cubierta por un sombrero y los aditamentos a él asociados, una flauta y un cayado como lo muestra tanto la iconografía al uso como muchas composiciones pastoriles.

Los signos gestuales, es decir, los del cuerpo del actor, son principalmente proxémicos, es decir, indican un desplazamiento de Beneito por la sala ducal. Los signos gestuales mostrarán la postura desgarbada del pastor: los hombros caídos, la cabeza inclinada hacia un lado, como se acostumbraba a representar tanto visual como escriturariamente la tristeza en la época. Los signos mímicos, es decir, los que implican el rostro del actor mostrarán a un Beneito afligido, con las cejas elevadas y las comisuras de los labios hacia abajo como rasgos más destacables.²² Hasta aquí la parte que distinguimos como primera escena.

La segunda comenzaría con la entrada de Bras, quien se dirige a Beneito en los siguientes términos: “¡A! Beneito del Collado/ ¿dónde vas?” (vv. 7-8), lo que inicia el diálogo que tendrá como motivo principal el elogio del duque. El tema de la partida de su señor constituye el eje del resto de la conversación de los pastores (y prácticamente del resto de la égloga), que hablan tanto de lo bueno que es su señor como de la falta que les hará su guía:

Bras:

Beneito, no pongo duda,
que bien siento
que sentirás gran tormento
en quellotranca tan cruda. 70

Beneito:

¿Tan cruda dizes? ¡Y cuánto!
Yo me espanto
cómo no soy muerto ya

²¹ Sin embargo, Encina nunca habla del sayagués en esos términos y sí lo hace con expresiones como *baxo estilo* o *estilo rústico*.

²² De acuerdo con la clasificación de Paul Ekman (2024), estudioso de la gestualidad humana que, aunque se refiere a emociones auténticas y no fingidas, sirve de base.

en pensar que se nos va

ya no canto. 75

Mi cantar es todo llanto. (Encina, 2001, p. 45).

En el verso 72, Beneito habla de su *espanto* por la ausencia del duque. El *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (NTLLE en línea) define *espantar* como: “causar horror, miedo y espanto, asombrar e infundir susto y pavor”. Y bajo la entrada de *espantarse* recoge: “vale también admirarse”, de modo que Beneito está admirado de que su penar no lo haya llevado ya a la muerte. Seguramente su rostro mostraría los rasgos asociados al asombro más que al miedo propiamente. Estos rasgos incluyen las cejas elevadas y la boca abierta. Probablemente este último rasgo haya sido el menos mostrado por el pastor debido a la necesidad de continuar con su parlamento, pero en cuanto a la expresión de los ojos, tanto el miedo como el asombro muestran una apertura de párpados que permite la visualización del blanco del ojo por debajo y por encima del iris.

Además de hablar de su espanto, Beneito también menciona que no canta (v. 75). Cabe destacar que las actividades más asociadas con los pastores desde la Arcadia virgiliana son el canto y la danza. De hecho, los elementos iconográficos representativos del pastor son su cayado y flauta. El hecho de que un pastor no cante es relevante dado que, según una de sus múltiples acepciones según el NTLLE, su papel es “alegrarse y manifestar tranquilidad y contento.” Así, estas líneas en voz de Beneito indican que su naturaleza pastoril se ha alterado y, en lugar de mostrar regocijo, calla mostrando tristeza. Encina se ha encargado hasta el momento de mostrar a unos pastores atribulados por el desamparo en el que quedarán. La mayor parte de las expresiones de los personajes han girado en torno al dolor y al abandono. Además de mesarse los cabellos y tocarse el pecho, los pastores no harán grandes demostraciones de otra cosa.

Teatralmente, la interacción entre los pastores es el principal motivo para los signos proxémicos. Los pastores se acercarán y alejarán entre ellos tomando turnos para hablar durante la escena, para terminar echados en el suelo, acción que da pie al tercer momento, o escena, de la égloga. A petición de Beneito, Bras va a buscar a Pedruelo para preguntarle alguna novedad respecto al viaje del duque, mientras Beneito se queda “Allastrado por el suelo/ de pesar,/ no me puedo levantar” (vv. 138-139). Beneito se encuentra tirado en el suelo, sin fuerzas para levantarse. Espacialmente esto ocurriría en un área lateral de la sala ducal, de modo que la siguiente escena tuviera un espacio más central.

Bras encuentra a Pedruelo de regreso del mercado. Esto introduce el cambio de tema al hablar de la comida de Cuaresma, tema que no llegará a desarrollarse completamente en esta égloga sino en la siguiente:

Bras
 ¿Qué llevabas de vender?
 Ora ver.
 Pedruelo
 Tres gallos y dos gallinas.
 Traxe puerros y sardinas
 por comer 165
 el domingo a mi prazer.
 Bras
 Aun te juro a mi poder
 tal estava,
 que no se me percordava
 la Cuaresma que ha de ser 170. (Encina, 2001, p. 48)

Pedruelo, sutilmente, menciona que vendió gallos y gallinas y compró puerros y sardinas en clara alusión al cambio de dieta con motivo de la cuaresma. Esta mención a los hábitos que la cuaresma involucra es la que sirve de conexión clara con la siguiente égloga, en la que los pastores se dan un banquetazo para despedir el tiempo de Carnaval y comenzar el periodo de ayuno y sacrificio que involucra la cuaresma. De este modo, Pedruelo es el encargado de traer las buenas nuevas sobre el duque, pero al mismo tiempo es quien se encarga de situar temporalmente a los pastores y recordarles que, si bien su tristeza por la partida del duque debe terminar, el periodo de alegría será corto pues se acerca la cuaresma, que implica sacrificios cotidianos en pos de una eterna epifanía en el cielo, donde podrán cantar y bailar para siempre si cumplieron cabalmente con sus obligaciones cristianas.

Ambos pastores regresan a donde se encuentra Beneito para resolver sus dudas sobre la partida del duque. Al confirmarse la cancelación del viaje, los pastores se disponen a cantar, pero esperan al pastor Lloriente, que aparece hasta este momento, para cantar los cuatro juntos. Finalmente, la última parte de la égloga involucra nuevos signos acústicos: la música del villancico y el ruido de los participantes al bailar y cantar.

Los cuatro momentos en los que hemos dividido la égloga sirven a dos propósitos temáticos: la presentación de los pastores para la égloga posterior —con la introduc-

ción del tema de la cuaresma— y la alabanza al duque de Alba. La atmósfera de la égloga es de tristeza, salvo al final, cuando todos —incluidos los espectadores— bailan. Así, la égloga va de un extremo al otro en un abanico de emociones.

A manera de conclusión

El teatro, una de las artes más universales y antiguas, continúa dando placer a espectadores y estudiosos de todos los tiempos. La faceta espectacular del mismo, tan vinculada a aspectos culturales de diferentes latitudes y épocas no resulta completamente inaccesible aún si solo se cuenta con el texto escrito. Como hemos podido ver en estas páginas, en el caso del teatro castellano tardomedieval a pesar de la aceptada idea de su incipiente desarrollo hemos conseguido mostrar algunas de sus posibilidades espectaculares. Nuestro interés principal ha sido usar herramientas de análisis como la semiótica teatral que vincula texto y espectáculo con la intención de mostrar el carácter espectacular de obras como las representaciones de Juan del Encina, particularmente en este caso la Quinta Égloga.

Dado que estamos hablando del momento del surgimiento del teatro en castellano es cierto que su puesta en escena dista mucho de lo que un espectador actual esperaría. En esta égloga podemos destacar tres elementos semióticos capitales dentro de la representación. En primer lugar, los actores, que echarían mano sobre todo de sus gestos y su voz, lo que aquí distinguimos como signos visuales —mímicos y proxémicos—; y auditivos —lingüísticos y paralingüísticos— según la clasificación que de ellos hace la semiótica teatral. Este lugar privilegiado de la gestualidad no resulta casual en lo que Jacques Le Goff dio en llamar “la civilización del gesto”, aludiendo a la enorme carga de oralidad y ritualidad depositada en el cuerpo para la comunicación cotidiana en el día a día medieval. Esta importancia corporal se vería potenciada por la ropa, nuestro segundo elemento semiótico a destacar. Por tratarse esta de una égloga pastoril, el vestuario vendría dado por la usanza de la época: pensemos en un sayo, un cayado y alguna flauta, accesorios todos mencionados por Encina en el texto dramático. Finalmente, como tercer elemento, la música, tan importante para Encina (que se desempeñó hay que recordar, como músico para la Casa de Alba). En este caso, más que apoyar la transmisión de sentido particular dentro de la égloga generaría un momento de comunalidad entre actores y público (poco común en el teatro de nuestros días) lo que marcaría el cierre de la representación borrando los límites entre lo visto y lo vivido.²³

²³ Esto es, los espectadores, al bailar con los actores, se funden en la ficción que acaban de presenciar y al mismo tiempo, los actores abandonan la ficción para unirse con los que hasta entonces habían sido espectadores en una realidad común.

El análisis textual de la obra enciniana evidencia los recursos visuales y sonoros, es decir, espectaculares, que tendría a su disposición Encina para poder transmitir a su público su capacidad compositiva. Sin embargo, nos parece que también dan un atisbo de su perspectiva de artista bajo el mecenazgo de la casa de Alba: la vulnerabilidad de sus pastores en esta Quinta Égloga al quedarse solos podría encajar con los sentimientos propios del autor o funcionar como mecanismo de alabanza a quien sostiene económicamente su trabajo y sustento.

De este modo, como se ha visto en los parlamentos, el pastor enciniano es muy poco libre todavía, sirve a la intencionalidad espectacular de su creador, será hasta el posterior teatro de corral cuando dicho personaje —el del pastor— muestre de lo que es capaz teatralmente. No obstante, nos parece que la semiótica teatral ha funcionado como herramienta de acercamiento entre el texto dramático y el espectacular para un contexto tan lejano a nosotros espacial y temporalmente. Así, en estas páginas hemos partido del texto dramático para ensayar la reconstrucción del texto espectacular de una manera un poco más comprehensiva en un intento por acercarnos al fenómeno teatral en su complejidad con la esperanza de abonar a una valoración más completa del mismo.

Referencias

- Allegri, L. (1994). Aproximación a una definición del actor medieval. En E. Rodríguez (Ed.), *Cultura y representación en la Edad Media: Actas del seminario celebrado con motivo del II Festival de Teatre i Música Medieval d'Elx, octubre-noviembre de 1992* (pp. 125-136). Ayuntamiento de Elche.
- Anderson, J. A. (1974). *Encina and Virgil*. Romance Monographs.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón.
- Bobes, M. d. C. (1997). *Teoría del teatro*. Arco.
- Castro, E. y Lorenzo, P. (1993). De lo espectacular a lo teatral: Consideraciones sobre el teatro medieval castellano. En *Actas do IV Congresso da Associação Hispânica de Literatura Medieval* (Vol. 2, pp. 361-373). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5287274&orden=1&info=link>
- del Encina, J. (2001). *Teatro* (A. del Río, Ed.). Crítica.
- Elkman, P. (2024). *El rostro de las emociones*. RBA.
- Fischer-Lichte, E. (1999). *Semiótica del teatro*. Arco/Libros.
- Gámez, M. J. (2024). En las raíces del teatro español. Estudio fraseológico de los usos locucionales en el drama medieval. *Artifara. Revista de Lenguas y Literaturas Ibéricas y Latinoamericanas*, 24.2, 341-364.

- Framiñán, M. J. (1987). Cronología de las ocho primeras églogas de Juan del Encina: Estado de la cuestión. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 12-13, 101-116.
- García, M. (1987). Le dialogue dramatique et son cadre formel: la strophe. En *Juan del Encina et le théâtre au XVe siècle* (pp. 143-157). Université de Provence.
- Giménez, E. (1927). Hipótesis a un problema de Juan del Encina. *Revista de Filología Española*, 14, 59-69.
- Gómez Moreno, Á. (1991). *El teatro medieval castellano en su marco románico*. Taurus.
- González Román, C. (2001). *Spectacula: Teoría, arte y escena en la Europa del Renacimiento*. Universidad de Málaga.
- Huerta Calvo, J. (1984). *El teatro medieval y renacentista*. Playor.
- Ingarden R. (1997). Las funciones del lenguaje en el teatro. En M. d. C. Bobes (Ed.), *Teoría del teatro* (pp. 155-166). Arco.
- Kowzan, T. (1997). El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo. En M. d. C. Bobes (Ed.), *Teoría del teatro* (pp. 121-154). Arco.
- Lázaro Carreter, F. (1965). *Teatro medieval, textos íntegros*. Castalia.
- Massip, F. (1992). *El teatro medieval: Voz de la divinidad, cuerpo de histrión*. Montesinos.
- Real Academia Española. (s. f.). Nuevo tesoro lexicográfico. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-tesoro-lexicografico-0>
- del Río, A. (2001). Prólogo. En J. del Encina, *Teatro*, (pp. XXVII-LXXXII). Crítica.
- Sliwa, K. (2023). *Antología del teatro castellano de la Edad Media*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Spang, K. (1991). *Teoría del drama: Lectura y análisis de la obra teatral*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Cátedra.
- Virgilio. (1990). *Bucólicas, Geórgicas, Apéndice virgiliano* (J. L. Vidal, Introd.; T. de la Ascensión Recio García y A. Soler Ruiz, Trads.). Gredos.
- Young, K. (1933). *The Drama of the Medieval Church*. 2 volúmenes. Oxford.

El encuentro con las nuevas generaciones. Retos y oportunidades

Encountering new generations. Challenges and opportunities

Baltazar López Jiménez 

Legionaries of Christ College, Inc., Cheshire CT, Estados Unidos
blopez@loccollege.org

Recepción: 5 de febrero de 2026
Aceptación: 10 de marzo de 2026

Resumen

El siguiente artículo presenta una serie de reflexiones sobre la docencia poniendo un énfasis particular en los retos y las oportunidades que supone el cambio generacional y la creciente brecha entre profesores y alumnos. El texto se divide en dos partes principales: la fenomenología de la situación y algunas claves de solución. En la primera parte se analizan los elementos de cambio que se hacen cada vez más notorios en el aula. En la segunda parte, se ofrecen algunas claves de respuesta ante la situación previamente examinada. El propósito del escrito es, ante todo, compartir una serie de pensamientos que pretenden delinear una panorámica de la situación y que buscan generar el intercambio positivo y estimular ulteriores reflexiones.

Palabras clave: barreras educativas, dimensión afectiva, educación universitaria, nuevas generaciones, relación docente-discente

Abstract

The following article presents some reflections about teaching; it particularly emphasizes the challenges and opportunities that come along with the generational change and the increasing gap between professors and students. The text is divided into two main parts: the phenomenology of the situation and some answer keys. The first part deals with the shifting elements that become increasingly visible in the classroom. The second part offers some solutions to the aforementioned situation. The purpose of this writing is, above all, to share some thoughts

about the horizon we encounter. It is also aimed at triggering a positive exchange and further reflections.

Keywords: *affective dimension, college education, educational barriers, professor-pupil relationship, younger generations*

Introducción

El presente escrito propone algunas reflexiones sobre cómo los docentes se pueden aproximar mejor a las nuevas generaciones. Los cambios generacionales han sido una constante a lo largo de la historia. Ya hace unos veinticuatro siglos Platón escribió en *La República*: “διδάσκαλός τε ἐν τῷ τοιοῦτῳ φοιτητὰς φοβεῖται καὶ θωπεύει, φοιτηταί τε διδασκάλων ὀλιγωροῦσιν, οὕτω δὲ καὶ παιδαγωγῶν”¹ (2013, p. 278). Y en tiempos más recientes, Gertrude Stein dijo a Ernest Hemingway que la suya era una “generación perdida” (Hemingway, 2009), refiriéndose a aquellos jóvenes que, habiendo pasado por la Primera Guerra Mundial, eran incapaces de conectar con sus mayores y viceversa.

En definitiva, los cambios que presentan las nuevas generaciones no son nuevos; al referirse a estos, se entiende, ante todo, la distancia creciente entre personas de edades dispares que dificulta u obstaculiza el entendimiento mutuo. Sobre esto, Séneca acertadamente señaló que cada generación se queja de su tiempo; que es cuestión del ser humano, no de su época: “hominum sunt ista, non temporum”² (2006, p. 108). Esta realidad debería ser instructiva e iluminadora para todos cuantos están involucrados en la educación a medida que la brecha entre docente y discente se ensancha cada vez más.

La finalidad de este artículo es presentar algunas reflexiones sobre las dificultades que se observan en el aula y, sobre todo, se busca ofrecer avenidas que permitan al docente aproximarse mejor a las nuevas generaciones sin que estas pretendan ser exhaustivas. El énfasis principal de este estudio será la educación en un contexto universitario y se dirige eminentemente a los docentes. No obstante, es de esperar que la comunidad académica, conformada por directivos, personal administrativo y los alumnos mismos, se pueda beneficiar igualmente de los pensamientos que se presentan a continuación.

Asimismo, la delimitación de este artículo y su orientación hacia la formación académica en un contexto universitario no niega que varios de los principios que

¹ “El maestro teme y defiende ante los alumnos; los alumnos desprecian a los maestros y tutores” (traducción realizada por el autor —de no indicarse diversamente las sucesivas traducciones también serán del autor mismo).

² “Son cosas de los hombres, no de las épocas”.

se presentarán a continuación se puedan aplicar a otras áreas de la formación o a otros niveles educativos.

Otra delimitación importante que ayudará a enfocar los objetivos de este artículo es la opción de circunscribir el estudio a solo dos temas: la fenomenología, que supone un diagnóstico de la situación, y algunas claves de solución. Por ende, intencionalmente se ha excluido de la investigación el análisis de las causas que provocan este cambio generacional; es decir, las causas que crean una brecha creciente entre docente y discente.

Las razones son múltiples y complejas; se puede mirar hacia los medios de comunicación, las redes sociales, la disgregación familiar, las nuevas tecnologías, la falta de modelos para los jóvenes o referentes con quienes ellos se puedan identificar, problemas sociales y culturales, la falta de recursos financieros, tecnológicos o de personal, etc.

No se pretende negar la incidencia de ninguna de las causas apenas mencionadas. Sin embargo, la razón por la que estas, aunadas a otras, han quedado fuera del horizonte especulativo que incumbe el presente estudio no es solamente su complejidad, que sobrepasa los límites de este escrito. Ante todo, se ha optado por excluirlas por un afán de colocarse en una perspectiva realista, que sabe que la mayoría de estas quedan fuera del control del profesor. Este, en cuanto tal, poco puede hacer por generar cambios en las estructuras sociales y los contextos culturales de donde vienen sus alumnos. Mejor dicho, esos cambios los genera desde su misión como educador y, por ello, le conviene canalizar sus energías hacia lo que realmente está en su control y en donde más eficazmente puede generar mejoras, que es en su contacto con los alumnos. Es por lo que este estudio dirige su atención a lo que el docente verdaderamente puede hacer, especialmente en el aula.

Por último, conviene hacer ciertas observaciones con respecto a la metodología, fuentes y objetivos. El presente texto se inspira en la experiencia personal del redactor como profesor de humanidades en una institución católica. Se considera que estas particularidades, lejos de sesgar o coartar su visión, ofrecen un contacto directo con la situación en un ámbito concreto, cuya especificidad es capaz de enriquecer el valor de estas reflexiones. El contexto de la educación católica es capaz de ampliar los horizontes intelectuales enriqueciéndolos con un bagaje de experiencias que la iglesia católica ha acumulado a lo largo de su historia. Así lo ilustró el papa León XIV en *Diseñar nuevos mapas de esperanza*, carta apostólica escrita con motivo del 60 aniversario de la Declaración Conciliar *Gravissimum Educationis* (2025a).

Aunque gran parte de las reflexiones que se presentan a continuación brotan de una experiencia personal, esto no implica que se desarrollen de manera subjetiva. Por ello, se busca mantener el registro argumentativo que trascienda el plano testimonial y se sustente con el respaldo bibliográfico que corresponde a una investigación de este tipo.

Fenomenología

Este apartado busca hacer un diagnóstico de la situación que el docente encuentra en el aula. Se comenzará por delinear una postura teórica con respecto a la fenomenología. Luego, tras destinar unos breves párrafos a lo que en este artículo se define como el factor subjetivo, es decir, los elementos de cambio que se producen en el docente mismo, se dedicará la parte más densa de esta indagación a los elementos objetivos; es decir, los cambios y desafíos reales que trascienden la esfera subjetiva del profesor.

Primeramente, el término “fenomenología” comporta una rica polisemia y está sujeto a diversas interpretaciones. Sin embargo, para los fines de esta sección, que pretende hacer un diagnóstico de la situación basado en la experiencia según se presenta a la conciencia, la opción más certera parece ser una aproximación fenomenológica de inspiración husserliana, es decir, como un camino orientado hacia la “Aufdeckung der korrelativen Zusammenhänge,”³ es decir, hacia el esclarecimiento de las relaciones correlativas presentes en la experiencia consciente. Por ende, la fenomenología que se presenta a continuación busca describir una situación encontrada en el aula y emitir un juicio al respecto y no se deberá confundir con la fenomenología de otros autores.

Ahora, por lo que se refiere al elemento subjetivo, es necesario reconocer que el profesor va cambiando; acumula sabiduría y experiencias, pero también acumula años y sigue madurando mientras que sus pupilos permanecen siempre en torno a los veinte años. Además, es un riesgo ineludible que, con el paso del tiempo, pueda volverse más impaciente, hacerse más rígido en sus esquemas y experimentar un cierto cansancio. Es importante que el docente vigile y tenga presente esta realidad para no adosar todo el problema a los discentes y reconocer que en las distancias generacionales también entra en juego la propia subjetividad.

³ La expresión alemana “Aufdeckung der korrelativen Zusammenhänge” puede traducirse como “esclarecimiento de las relaciones correlativas”. La formulación se inspira en la explicación ofrecida por la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* sobre la *epoché* husserliana (2025).

Por poner un ejemplo concreto, el hecho de haber repetido las mismas cosas año tras año puede hacer que el profesor comience a darlas por asumido sin explicarlas con el detenimiento necesario, o bien, puede hacer que se limite a ofrecer pautas generales descuidando aspectos pedagógicos importantes, que son necesarios para la recta comprensión por parte del alumno; este es un escollo psicológico ante el que el docente debe mantenerse en guardia. Por ello, es preciso mantener una mente abierta y, sobre todo, una sana autocrítica. Se profundizará en estas cuestiones más adelante, cuando se aborden las propuestas y las claves de solución.

Ahora bien, manteniendo la validez de lo dicho en los párrafos precedentes, sería ingenuo y demasiado simplista pensar que se trata de una dificultad puramente subjetiva, que todo el problema está en el docente y que, una vez que los profesores se actualicen y hagan los ajustes necesarios en sí mismos, todo va a arreglarse, presentándose un escenario ideal. En realidad, es legítimo señalar que también hay un elemento objetivo —cosas que no están en el profesor, sino en los alumnos— y que este elemento comporta todavía más peso que el anterior.

Estos elementos objetivos se hacen visibles en síntomas como la comercialización del saber, la inmadurez del discente, su falta de resonancia, el respeto a la autoridad, una ventana de atención cada vez más estrecha, la inmediatez del conocimiento y una mermada valoración de la relevancia y el significado vivencial del conocimiento. Todo esto se tratará de explicar a continuación tras una breve aclaración sobre qué se entiende por “generación” y, en específico, qué rasgos caracterizan a la generación que actualmente comienza sus estudios superiores.

Las ciencias sociales, respaldadas con estudios como el de Inglehart (2018), indican que hay cambios generacionales y que en tiempos recientes estos cambios se hacen más pronunciados dado el paso acelerado con que evoluciona la cultura y sociedad. Por su parte, Mannheim (2024) también sostiene que las generaciones pueden considerarse el resultado de los cambios sociales y la discontinuidad histórica. Desde esta perspectiva, parece certera la afirmación de Velarde *et al.*, quienes sostienen que “el tema generacional está condicionado por la integración de las generaciones a la sociedad, a las formas que pueden relacionarse para adecuarse a patrones históricos comunes” (2022, p. 667). Esto supone características y modos de pensar semejantes, pero, sobre todo, comporta una visión del mundo, una identidad y una manera de proyectarse hacia el futuro.

Como admiten los autores referidos, esta no es una idea nueva; se encuentra ya presente en *El tema de nuestro tiempo*, de Ortega y Gasset (2003). En cual-

quier caso, estas líneas generales ayudan a llegar a una definición, al menos inicial, que permiten abordar la cuestión con mayor claridad. Por consiguiente, para los fines que se persiguen en este artículo, una generación se puede definir como un estrato de la sociedad que, además de compartir un rango de edad, comparte rasgos semejantes en su modo de pensar, de juzgar y de mirar hacia el futuro aunado a una manera específica de relacionarse con otras generaciones y entre sí.⁴

Con estas aclaraciones sobre qué es una generación, se puede examinar cuál es la que actualmente comienza a cursar sus estudios superiores. Hay una amplia bibliografía que opta por llamar *generación Z* o *Centennials* a los jóvenes nacidos después de 1997; esta sería la generación que sigue a los *Millennials*, que comprende a las personas nacidas entre 1981 y 1996 (Dimock, 2019). Si bien esta postura se puede respaldar con las voces del *Diccionario Merriam-Webster* (2026) y del *Oxford English Dictionary* (s. f.), cabe señalar que el mismo Dimock reconoce que esta denominación no es unánime. Por ejemplo, otros prefieren denominarla *iGeneration*, *Homelanders* o *Post-Millennials*. Asimismo, los márgenes y criterios también pueden variar ya que algunos optan por llamar a este grupo *iGen* y trazan una línea divisoria diferente. Twenge, por ejemplo, se expresa en los siguientes términos:

Born in 1995 and later, they grew up with cell phones, had an Instagram page before they started high school, and do not remember a time before the Internet. The oldest members of iGen were early adolescents when the iPhone was introduced and high school students when the iPad entered the scene in 2010.⁵ (Twenge, 2017, p. 2)

A pesar de las discrepancias entre los autores, resulta claro que también hay puntos de común acuerdo como, por ejemplo, un rango cronológico más o menos especificado y el influjo de las nuevas tecnologías para modelar a las generaciones que el docente universitario encuentra en el aula. Considerando esta definición y estas delimitaciones, el profesor puede comprenderse a sí mismo como perteneciente a una generación y, sobre todo, puede comprender a las nuevas generaciones, aun sabiendo que esta comprensión, en su primer momento, es eminentemente teórica y no necesariamente experiencial o de

⁴ Sobre esta temática, véase también Ferrater (2014).

⁵ "Nacidos en 1995 o después, ellos crecieron con celulares, tenían una cuenta de Instagram antes de comenzar la preparatoria y no recuerdan una era previa al internet. Los miembros mayores de la iGen eran adolescentes tempranos cuando se introdujo el iPhone y estudiantes de preparatoria cuando el iPad entró en escena en el 2010".

empatía. Se volverá a tocar esta cuestión más adelante; de momento, habiendo aclarado el sujeto de la presente investigación, se procederá a examinar los síntomas.

Como parte de este cambio generacional, se debe prestar atención a cómo la concepción y los fines mismos de la universidad se han modificado en la contemporaneidad de manera que el concepto medieval de la *universitas studiorum* dista significativamente del modelo universitario contemporáneo frecuentemente convertido en industria. Esta afirmación encuentra respaldo en estudios que analizan esta cuestión desde diversas perspectivas. Si se desea ahondar en este análisis desde una perspectiva económica, Caplan (2019) sostiene que el diploma se ha convertido en una señalización para potenciales empleadores. Por otra parte, desde un enfoque sociológico, Bowles y Gintis (2011) sostienen que la educación contemporánea funciona como mecanismo de inserción en un sistema social.

En efecto, hoy en día, ciertamente la universidad sigue siendo una institución educativa y un referente académico, pero, más allá de la educación, ofrece a los egresados un estatus, relaciones (*networking*) y una visión del mundo. Este es un motivo de peso por el que varios jóvenes ingresan a la universidad. Ciertamente, es un motivo legítimo. Sin embargo, no es válido que se desdibujen otros horizontes y se ignore el valor de la educación como tal. Como señala Carlos de la Isla en una entrevista (González, 2012), los modelos mercantilistas se han impuesto en la institución universitaria que convierten al alumno en un producto de manufactura sujeto a las especificaciones y requerimientos del mercado laboral.

Es posible que esta visión también se haya infiltrado en algunas universidades católicas. Y no hay nada negativo en que instituciones de esta naturaleza se sitúen en los primeros puestos del *ranking* en empleabilidad mientras no se traicione la misión educativa que, como explicó León XIV, no es en ninguna manera “una actividad accesoria, sino que constituye el tejido mismo de la evangelización” (2025a, n. 1, p. 1). Parte importante de la labor docente es ayudar al alumno a cobrar consciencia de que son mucho más que materia prima aguardando su procesamiento; no obstante, dada la difusión de esta mentalidad mercantilista en la sociedad y en la vida académica misma, esto supone un reto importante.

Otro elemento de la cultura que también se ha infiltrado en las aulas es la expectativa cómica y humorística. Sobre este respecto, las observaciones de Jennings (2018) resultan pertinentes. El mismo título de su obra es ya sumamente revelador: *Planet funny: how comedy overtook culture*. En este libro se explica

cómo la seriedad ha ido decreciendo en la cultura contemporánea y marca como punto de inflexión el momento en que cosas que de por sí son serias —como los seguros automovilísticos y los procedimientos de seguridad en las aerolíneas— se convirtieron en presentaciones cómicas.

Este descenso en la capacidad para tomarse las cosas en serio también se puede notar en el aula. Así, no es inusual que algunos jóvenes vengan con la idea de que las clases tienen que ser entretenidas y que, cada vez, se distinga menos entre el juego y el estudio. Todo esto desmerece de un ambiente de seriedad y de rigor académico propio de la educación universitaria y, en consecuencia, la seriedad fuera del aula también decrece manifestándose en una escasa preparación previa a la clase y la falta de dedicación y responsabilidad.⁶

Otro síntoma que conviene examinar y que se relaciona estrechamente con lo anterior es la falta de resonancia. El profesor, por lo general, está acostumbrado a ofrecer un cierto despliegue retórico buscando generar una respuesta emotiva que facilite el aprendizaje, que haga la asimilación de los contenidos más accesible y que ayude a lograr una mejor retención. Sin embargo, últimamente, da la impresión de que los esfuerzos por parte del docente caen en un terreno cada vez menos propicio, menos acogedor. Más allá de los despliegues retóricos habituales, el docente frecuentemente se ve forzado a intensificar el carácter teatral de su presentación sin encontrar la resonancia que espera.

Por usar una metáfora financiera, se diría que el retorno sobre la inversión de capital va en descenso; entiéndase, pues, el retorno de resonancia y respuesta emotiva ante la inversión de capital retórico y teatral. Dificilmente podía ser de otra manera ante el bombardeo de imágenes y el exceso de estímulos sensoriales que aceleran y saturan la mente de una parte considerable del alumnado, según explica el sociólogo alemán Rosa (2019).⁷

Asimismo, como parte de la fenomenología que se analiza en esta sección, se puede destacar que el respeto hacia el profesor, como figura de autoridad en el aula, no queda libre de tensiones y peligros. Experiencias comunes en determinados contextos revelan que cada vez es más frecuente encontrar alumnos que tratan al docente con familiaridad excesiva, sea en su modo de dirigirse a él, sea en su manera de escucharlo y demás interacciones. Detrás de esta actitud

⁶ Sobre los cambios en el sentido del humor que diferencian a los *Centennials* de la generación anterior, véase Fernández (2022).

⁷ Un estudio detallado que enfoca su atención en lo que el internet está haciendo al cerebro del hombre contemporáneo se encuentra en Carr (2011). Y, si se quiere una perspectiva que analiza el impacto de las computadoras, los celulares y las *tablets* en la mente de los jóvenes, véase el estudio previamente referido de Twenge (2017).

se revela algo profundo, que es una escasa capacidad de reconocer jerarquías y de valorizar la sabiduría de quienes les llevan la delantera no solo en años, sino también en experiencias y conocimientos. Esto vuelve al alumno menos dócil en el sentido etimológico de la palabra *docere*, es decir, menos apto para recibir enseñanzas pues, en una cultura mediática, donde todas las opiniones son equiparables, la posición del maestro o del experto no pasa de ser una mera opinión, una opinión entre muchas, de la que el alumno se constituye juez y medida.

Puede ser pertinente referir el siguiente ejemplo. Quizá a juicio de algunos podrá parecer anecdótico, sin embargo, si se contextualiza adecuadamente en el encuentro con las nuevas generaciones, será sumamente revelador. Avicii, el DJ sueco fallecido en el 2018, frecuentemente entraba en conflicto con su mánager y con los productores porque se le insistía que su música tenía que cautivar en los primeros cuatro segundos; de lo contrario, no lograría captar la atención y la gente saltaría a la siguiente pista (Tjärnberg, 2024). Por este motivo, su desarrollo artístico frecuentemente se veía coartado ante las exigencias de una industria musical sujeta a las leyes de la mercadotecnia y de la oferta y la demanda. Este hecho podría considerarse como un indicador de cómo la ventana de atención se va reduciendo cada vez más y es un síntoma importante de la cultura hodierna que inevitablemente se hace notar en los salones de clase.⁸

Por consiguiente, se constata que varios jóvenes están acostumbrados a resultados inmediatos y no siempre tienen la capacidad inquisitiva de reflexionar para llegar a la verdad. Difícilmente pueden recorrer un itinerario heurístico y mucho menos gozar de él. Frecuentemente, la búsqueda ya no se da en el intelecto, sino en los instrumentos tecnológicos. De esta manera, se atrofia la capacidad reflexiva indispensable para la formación y para el rigor intelectual, según ilustra el estudio de Newport (2016), que demuestra que la atención dispersa provoca detrimento en el rendimiento académico.

Pueden verificarse situaciones en las que el alumno llega a creer que todas las respuestas están contenidas en el espacio cibernético y que se pueden conseguir con una búsqueda de unos cuantos segundos que la inteligencia artificial se encarga de realizar. No obstante, según sostienen Sparrow *et al.* (2011), queda comprobado que, cuando alguien sabe que la información está en internet, recuerda menos el contenido produciéndose una amnesia digital. Se

⁸ Otro estudio detallado sobre la dificultad para concentrarse se encuentra en Mark (2023), quien destaca cómo el hombre contemporáneo se siente cada vez más distraído y cómo la capacidad de prestar atención va en descenso. Así, a medida que la ventana de atención se estrecha, se pierde una valiosa capacidad de escucha que no se adquiere sin un buen grado de ascetismo, paciencia y atención.

regresará sobre este punto más adelante. De momento, baste añadir que otra dificultad, estrechamente vinculada a la amnesia digital, es la confianza excesiva que se suele depositar en explicaciones simplistas del internet o en tutoriales de unos pocos minutos que, en el mejor de los casos, no pasan de ser meras introducciones.

Está claro que el conocimiento adquirido de esta manera es altamente ilusorio. Así lo explica Kahneman (2011), premio Nobel en economía, en el capítulo “The Illusion of Understanding”, de su libro *Thinking, fast and slow*. Este afán por la inmediatez puede invadir también el mismo material bibliográfico que puebla las bibliotecas universitarias. Piénsese, por ejemplo, en la serie de Paul Strathern con títulos como *Aristotle in 90 minutes* (1996), *Thomas Aquinas in 90 minutes* (1998), *Hegel in 90 minutes* (1997), etc. Y, aun reconociendo el valor de series como esta, conviene recordar de que se trata de materiales incipientes y que el discente debería ir más allá. Además, los profesores mismos no están exentos de esta tentación y pueden caer en simplificaciones excesivas que supuestamente ahorren esfuerzo al discente, volviendo triviales cuestiones que, de suyo, son profundas y complejas. Así lo advertía el papa León XIV en su discurso inaugural del año académico ante la Universidad Lateranense (2025b).

Finalmente, antes de concluir este análisis fenomenológico, vale la pena destacar el problema que acarrea la falta de aprecio por el saber como algo relevante y significativo para la propia vida. El hombre contemporáneo puede ser como Edipo, quien es diestro en descifrar enigmas, logra organizar la sociedad y puede liderar una ciudad entera, pero, en el fondo, no se conoce a sí mismo y es incapaz de dar relevancia y significado a lo que conoce (Palmer, 2002).

Este análisis resulta sumamente certero ya que contrasta radicalmente con la mentalidad positivista y cientificista que se cierne sobre buena parte de la cultura contemporánea. Se trata de una mentalidad que no solo desconoce el valor del itinerario heurístico y del carácter inquisitivo de la verdad, sino que considera que el mismo hecho de que la verdad exista y se pueda acceder a ella resulta utópico. De esta manera, ante un ideal supuestamente irrealizable, sostiene que lo mejor que se puede hacer es conformarse con generar hipótesis de trabajo, meras aproximaciones siempre sujetas a revisión e interpretación.

Además, se piensa que, aunque el hombre pudiera encontrar la verdad, esta carecería de sentido y relevancia para la vida pues quedaría circunscrita a la esfera teórica, no práctica. Quizá no sean muchos los alumnos que tematizan la cuestión en estos términos o que la hagan claramente explícita; no obstante, este no deja de ser un escollo que ha penetrado gran parte del inconsciente colectivo y

ante el cual el profesor debe mantenerse alerta pues, aun permaneciendo oculto, su campo magnético en el aula puede ser sumamente poderoso. El docente tiene ante sí el reto de identificarlo y darle un remedio adecuado.

Así pues, antes de pasar al siguiente apartado, se recapitulan los elementos objetivos que se analizaron en clave fenomenológica. Primeramente, se trataron síntomas como la institución universitaria frecuentemente transformada en función de la economía de mercado; seguidamente, se mencionó cómo la madurez de algunos jóvenes al igual que su receptividad, respeto y atención suelen ir en descenso. Conviene, no obstante, aclarar que, al presentar estos temas, no se pretende hacer un juicio negativo sobre la persona y mucho menos sobre las intenciones del discente. Además, al haber expuesto ciertas experiencias personales, no se pretende generalizar, lo cual sería ilegítimo e injusto. Una vez hechas estas aclaraciones, se puede proceder a la siguiente sección esperando que las claves de solución puedan ofrecer algunas pautas para superar las dificultades presentadas en este apartado.

Algunas claves de solución

Si bien el horizonte presentado en clave fenomenológica puede parecer desolador, no se pretende dar la impresión de que todo esté mal o que se esté tratando con “una generación perdida”. Ciertamente hay grandes retos, pero también hay grandes oportunidades y la comunidad académica debe estar atenta para aprovecharlas bien. Por ello, a continuación, se ofrecen algunas claves de respuesta. Como se indicó al inicio de este artículo, no se pretende ser exhaustivos ni se cree haber encontrado la solución definitiva, pero es de esperar que los siguientes párrafos ofrezcan algunas pautas y permitan a los profesores ir encontrando las piezas del rompecabezas para que cada uno, con su propio talento y creatividad, idee las avenidas más adecuadas para hacer frente a los desafíos que se presentan con el cambio generacional.

Primeramente, es importante reavivar el optimismo. La institución universitaria cuenta con un gran potencial y hay que tener confianza en las propias competencias y en la buena voluntad de los discentes. Más allá de la diversidad de los contextos, considérese lo siguiente: “Universities are gatherings of intellectually gifted people working together to assimilate, increase, and pass on knowledge” (Shea, 2020, pp. 29-30).⁹ El profesor es un servidor de la verdad y

⁹ “Las universidades reúnen personas dotadas intelectualmente que trabajan juntamente para asimilar, acrecentar y transmitir el saber”.

sus dotes, lejos de llevarle al individualismo y a la soberbia intelectual, están al servicio de la comunidad académica. El contexto universitario se presenta como un terreno sumamente propicio para el intercambio de ideas que enriquecen al profesor en su profesión y misión.

Además, según *The Path to Purpose*, escrito por el psicólogo estadounidense William Damon, “youth is a time of idealism, and young people take advice about seeking fulfilment and passion in life seriously”¹⁰ (2008, p. xiv). Se cuenta con la buena voluntad de los alumnos que, salvo excepciones, vienen deseosos de formarse intelectualmente. Ciertamente, puede haber barreras o alguna resistencia inicial, pero, en el fondo, los jóvenes quieren aprender y, más allá de una mera capacitación para la vida profesional, la mayoría de los alumnos están buscando sentido y significado que trascienda las estructuras de producción. Así pues, el profesor no debería pensar que el esfuerzo por superar la brecha que le separa de las generaciones más jóvenes sea un esfuerzo unilateral, que depende únicamente de él.

Por ello, lejos de acomodarse a una situación desfavorable que le lleve a adoptar una mentalidad estrecha, limitándose a “hacer lo que se puede” con una materia prima que le parece cada vez menos dispuesta, el profesor debe mantener horizontes académicos elevados sabiendo que su misión no se limita a ofrecer cursos remediales o como si su mayor logro fuera que se porten bien y que no se le duerman en clase. En realidad, los jóvenes son sumamente maleables, como lo demuestran estudios en neuroplasticidad, especialmente aquel conducido por Baker et al. (2025). Se trata de saber llegar a ese punto de fusión en que alumnos y profesores colaboran juntamente por superar sus diferencias y sacar el máximo provecho de sus interacciones.

La flexibilidad es otro elemento importante al que los profesores deben mantenerse atentos. Conviene que el docente mantenga una mente abierta al cambio reconociendo con realismo que lo que funcionó cuando él se encontraba en su etapa de estudios quizá haya dejado de funcionar hace décadas y que lo que dio resultado con su alumnado de hace cinco años probablemente ya no lo haga en la actualidad. Por ejemplo, mientras que para buena parte de los *Millennials* una pantalla en el aula era tecnología de punta y se consideraba un óptimo recurso didáctico, en la actualidad, varios de los *Centennials* están saturados de pantallas y una presentación de PowerPoint no basta para captar su atención. Sherry Turkle,

¹⁰ “La juventud es un tiempo de idealismo y los jóvenes son receptivos al consejo de buscar plenitud y pasión con seriedad”.

profesora de estudios sociales en ciencia y tecnología, examinando la diferencia entre las relaciones humanas y la conexión a través de dispositivos digitales escribe lo siguiente: “I fear we forget the difference. We forget that children who grew up in a world of digital devices don’t know that there is a difference or that things were ever different”¹¹ (2015, pp. 21-22).

Más aún, aunque la expresión pueda resultar provocadora, es pertinente preguntarse si acaso no se necesita una renovación en los “paradigmas gnoseológicos, axiológicos y ontológicos” (Reyes *et al.*, 2021, p. 99). O sea, más allá de evaluar las técnicas didácticas, habría que evaluar si el lente con que se aproxima al conocimiento, los valores y la realidad misma no requiere algún ajuste, sin que esto desdiga la permanente valía de la *philosophia perennis*. Claro que esto no consiste en una labor voluntarista en la que el profesor tiene que abrirse camino por sí solo, ingeniándose las para adaptarse al cambio; es necesario que tenga acceso a una formación continua y relevante que le permita desarrollar mejor su práctica docente.

Otro elemento sumamente pertinente es la atención al entorno. Es decir, prestar atención a lo que están haciendo otros profesores y otras instituciones. Por ejemplo, Emdin (2014) enseña ciencia con hip-hop y la evaluación final consiste en componer un rap certero desde una perspectiva científica. La Universidad George Washington ha transformado un curso de psicología en videojuego de manera que el alumno acredita el curso a medida que va completando los niveles del universo virtual.

Hay que reconocer que estos ejemplos pueden parecer exagerados y que se pueden presentar múltiples objeciones sobre estos modelos didácticos. Sin embargo, no se pretende insinuar que eso sea lo que los profesores tienen que hacer; el motivo por el que se ha aludido a estos ejemplos —que también se pueden considerar como contraejemplos— es para ampliar los horizontes y destacar que la enseñanza se puede llevar a cabo de diversas maneras. Más allá de los modelos presentados en el párrafo anterior, que fácilmente se pueden trivializar cayendo en una falta de rigor y seriedad académica, se puede mirar a modelos auténticos que han renovado la educación logrando resultados encomiables, sirviéndose a la par de los avances de ciencias como la psicología, la sociología y la neurociencia (Montas, 2021).

Salir al encuentro de las nuevas generaciones no implica rebajar los ideales formativos ni convertir la educación en algo banal. Como recordaba reciente-

¹¹ “Temo que olvidamos la diferencia. Olvidamos que los chicos que crecieron en un mundo de dispositivos digitales no reconocen la diferencia o que las cosas fueron distintas en el pasado”.

mente el papa León XIV, en el contexto educativo, salir al encuentro de nuestros alumnos significa reconocer que la “persona no es un perfil de competencias, no se reduce a un algoritmo predecible, sino que es un rostro, una historia, una vocación” (2025a, n. 4, p. 1). Es aquí donde se sitúa la comprensión emocional y la empatía a la que se aludió previamente. El profesor tiene que evaluar en qué medida ha sabido escuchar a los alumnos y presentarse como testimonio y referente capaz de empatizar con ellos; como “lo buon maestro” —que así llama Dante a Virgilio en la *Divina Comedia* (Alighieri, 2003, p. 36)— el docente ha de saber guiar al pupilo permitiéndole tener la propia experiencia de su itinerario formativo, lo cual es irremplazable.

Como apuntan Medina y Escudero, el alumno tiene que “aprender a aprender” (2008, p. 130); esto supone un reto en el que el profesor tiene que acompañar sabiamente; además, según añaden los mismos estudiosos un poco más adelante, “el docente universitario interesado en conocer, aplicar y desarrollar nuevos procesos didácticos para mejorar su trabajo tiene como objeto central del proceso enseña-aprendizaje asegurar la realización de aprendizajes significativos” (2008, p. 143). Es verdad que esta perspectiva resulta parcial y limitada si se confronta con los cuatro pilares desarrollados por Delors (1996), pues “aprender a aprender” es solo el inicio de un proceso más amplio que conlleva a la par aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Igualmente, no se insinúa que la labor del docente se agote en el acompañamiento, ya que Biggs *et al.* (2022) apuntan acertadamente que la labor del docente consiste, además, en diseñar experiencias de aprendizaje. No obstante, entendida como cuestión de énfasis y contextualizada rectamente, la afirmación de Medina y Escudero (2008) mantiene su validez y resulta iluminadora para el docente que busca acercarse más provechosamente a las nuevas generaciones.

Junto a la pregunta de cómo acercarse y acompañar mejor a las nuevas generaciones, es preciso tener un perfil académico claramente delineado, que permita al profesor saber qué se espera de los egresados. Hay que asegurarse de que este perfil sea concreto según la propia institución y hay que evaluarlo constantemente para no desmerecer de los ideales de excelencia académica. Y, ante todo, hay que tener suma claridad en aquellas metas formativas no negociables. De lo contrario, se corre el riesgo de crear componendas y hacer “rebajas académicas” indefinidamente en menoscabo de la misión docente.

Ciertamente, la cultura está cambiando. Pero, antes de buscar cómo adaptarse a los cambios culturales, hay que discernir cuáles de estos cambios son parte del flujo natural de la cultura y cuáles han sido en menoscabo de los valores

evangélicos y de la misma naturaleza humana. La revolución informática, la inteligencia artificial, la facilidad en comunicaciones y transportes pueden estimarse como cambios buenos o, al menos, neutrales y vale la pena saber cómo incorporarlos en la pedagogía.

Como contraparte, la pérdida de habilidades básicas como la caligrafía (en lugar de escribir a computadora), la capacidad de redactar (sin la ayuda de la inteligencia artificial), el atrofiarse de la memoria, la falta de sentido crítico y la pérdida del hábito de la lectura son deficiencias que pueden provocar menoscabo en las aptitudes de los alumnos y la comunidad académica ha de vigilar y buscar cómo prevenir estas carencias.¹² Sobre el atrofiarse de la memoria mencionado en este párrafo se regresará en breve para explicarlo con mayor detenimiento.

Teniendo en cuenta el declive de habilidades básicas apenas mencionado, vale la pena sugerir una revalorización de la enseñanza tradicional. Hay que reconocer la riqueza de la tradición conscientes de que no todo lo novedoso, por el mero hecho de serlo, es mejor. La revalorización de la enseñanza tradicional se puede concretar en varios niveles y los siguientes párrafos se limitan a proponer algunas posibles avenidas hacia las que la comunidad académica podría dirigir su atención y acción.

Primeramente, Caldecott sugiere una renovación del *trivium* —*revival of trivium* (2012). Las artes liberales de la gramática, la lógica y la retórica han quedado frecuentemente oscurecidas o absorbidas por otras especializaciones supuestamente más actuales o prácticas. No obstante, estas disciplinas rectamente concebidas mantienen su riqueza en el orden, análisis y presentación de la información y conviene rehabilitar esta riqueza formativa inculcándola en los alumnos. Asimismo, señala el autor que se debe defender y enfatizar el arte de la memoria. Contra una caricaturización de la educación tradicional, como si en el pasado el alumno se limitara a repetir máximas aprendidas de memoria sin reflexionar sobre ellas, es preciso reconocer que una supuesta reflexión será fútil si no cuenta con contenidos sobre los cuales ha de reflexionar. Los contenidos no serán materia de reflexión mientras no se hagan propios a través de la memorización.

Sobre las corrientes de pedagogía que minusvaloran el rol de la memoria en la educación, puede verse Freire (2005), quien critica la educación como si esta

¹² Sobre el declive en el hábito de la lectura, puede verse el reporte *Reading at risk* (National Endowment for the Arts, 2004). Y, sobre la capacidad de escribir y redactar, véase Arum y Roksa, quienes expresan igualmente su preocupación al ver cómo la capacidad crítica y el razonamiento complejo van perdiendo terreno en las universidades (2011).

se limitara a depositar contenidos en los educandos expresándose con estos términos: “Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor”¹³ (p. 72). Asimismo, Fromm cuestiona aquellos enfoques que privilegian la acumulación memorística de contenidos por encima de la experiencia vivida y la apropiación existencial del conocimiento (Fromm, 2010). Dewey, por su parte, adopta una postura más matizada reconociendo la memoria como una de las capacidades que la educación debe desarrollar; sin embargo, insiste en que el fin educativo no consiste en la mera recepción y almacenamiento de información y mantiene una postura crítica al respecto (Dewey, 2018).

Ya en el *Fedro*, Platón (2001) explicaba cómo, cuando el alumno deposita sus conocimientos en mecanismos externos —se refería principalmente a la escritura—, el olvido se implanta en el alma y se impide que se interioricen las verdades aprendidas. Esta realidad se vuelve aún más acuciante en la actualidad cuando la tecnología permite acumular información de manera casi ilimitada y algunos alumnos ni siquiera apuntan notas en sus cuadernos, sino que se conforman con tomar una foto del pizarrón o se confían en que posteriormente lo podrán localizar en internet. Aquí es sumamente pertinente recordar la amnesia digital mencionada ya previamente en este artículo, citando a Sparrow *et al.* (2011).

Sin pretender que la memoria se deba absolutizar o que oscurezca otras áreas importantes de la educación y del proceso cognitivo, es legítimo preguntarse si no es precisamente la memoria una de las habilidades que más menoscabo ha sufrido y que más urgentemente se debe rehabilitar en la educación contemporánea. Vale la pena cuestionar en qué medida puede considerarse propio aquello que no se logra retener y que no se ha interiorizado, al menos en cierta medida, a través de la memoria. De lo contrario, los contenidos no serán propios, según el significado etimológico y ontológico del *habitus* como categoría aristotélica (Aristóteles, 2002).

Asimismo, se sugiere revalorizar el principio de autoridad, un principio que ha gozado de poca estima especialmente desde el cartesianismo y la revolución científica. Si bien la apelación al *magister dixit* ha podido ser manipulada y empleada ilegítimamente en algunos contextos, la reacción en sentido opuesto tampoco es sana, pues los alumnos, en un afán de evitar los supuestos prejuicios que podrían venirles de la autoridad académica, terminan cayendo en un prejuicio

¹³ “Así, la educación se convierte en un acto de depositar, en que los estudiantes son los depositarios y el maestro es el depositador”.

probablemente mayor y más difícil de superar, que es un rechazo de la autoridad por rebeldía e inmadurez.

Otro elemento de la educación tradicional que conviene destacar es el valor del esfuerzo, la dedicación y el ascetismo en el estudio. Así lo recordaba recientemente el papa León XIV en el mismo discurso ante la Universidad Lateranense referido algunos párrafos atrás. Advuértase cómo en el espacio de unas pocas líneas se emplea la palabra “fatiga” dos veces. El texto aludido es el siguiente:

Il rischio è quello di scivolare nella tentazione di semplificare le questioni complesse per evitare la fatica del pensiero, col pericolo che [...] si scada nella banalità, nell'approssimazione o nella rigidità. L'indagine scientifica e la fatica della ricerca sono necessarie.¹⁴ (2025b)

Finalmente, por lo que se refiere a la tradición, conviene recordar la riqueza de experiencias y bagajes que preceden al educador católico en su misión. El docente cuenta con una tradición dos veces milenaria que le respalda y enriquece. Ya desde los Evangelios, uno de los títulos con que más frecuentemente se refieren a Jesús es precisamente el de *maestro*. Y siguiendo al maestro, en una larga sucesión, destacan grandes educadores de la talla de san Agustín, santo Tomás de Aquino y san John Henry Newman, recientemente proclamado Doctor de la Iglesia, para quien la universidad es el lugar en que “the professor is a missionary and preacher, exercising his knowledge in the most complete and most victorious manner, pouring forth his learning with zeal and enthusiasm”¹⁵ (2020, p. 16). Estas luminarias, entre muchas otras, ofrecen un precioso legado que no se puede sacrificar en aras de cualquier corriente o nuevas modas que anden en boga.

Por último, antes de concluir estas reflexiones, hay que resaltar la dimensión cordial de la educación. En su última encíclica, *Dilexit nos*, el papa Francisco insistía en un “nuevo ordenamiento de la vida a partir del corazón” (2024b, n. 24). E insistía en la dimensión afectiva, que va más allá de los discursos racionales. Las nuevas generaciones anhelan ver en sus maestros docentes capaces de impartir contenidos, pero sobre todo buscan testigos de vida que les hagan vibrar con el gozo de la verdad, el *gaudium de veritate* del que hablara san Juan Pablo II

¹⁴ “El riesgo es resbalar en la tentación de simplificar las cuestiones complejas para evitar la fatiga del pensamiento con el peligro de que [...] se caiga en la banalidad, en la aproximación o en la rigidez. La búsqueda científica y la fatiga de la investigación son necesarias”.

¹⁵ “El profesor se hace misionero y predicador desplegando su ciencia de la manera más completa y más victoriosa, derramando su saber con celo y entusiasmo”.

en su constitución apostólica sobre las universidades católicas, *Ex Corde Ecclesiae* (1990, n. 1). Los alumnos esperan encontrar en sus profesores hombres y mujeres que pongan el corazón en su docencia, que logren inspirar y reavivar el sentido de maravilla y fascinación ante los horizontes académicos y formativos.

Es casi una obviedad señalar que se tiene que partir de los conocimientos y experiencias del alumno. Es así como los conocimientos se cimientan sobre bases sólidas y es como mejor se pueden construir puentes y lazos que posibiliten la comprensión mutua. Esto no necesariamente implica que el docente se tenga que “actualizar” para poder aludir a la música o series televisivas que consumen sus alumnos. Es algo mucho más profundo que implica revalorizar la capacidad de escucha; una capacidad que lamentablemente se va perdiendo en la cultura hodierna y sobre la que el papa Francisco advertía en su carta sobre el papel de la literatura en la formación católica: “es necesario y urgente contrarrestar esta inevitable aceleración y simplificación de nuestra vida cotidiana, aprendiendo a tomar distancia de lo inmediato, a desacelerar, a contemplar y a escuchar” (2024a, n. 31).

Por ello conviene examinarse y evaluar en qué medida el docente ha sabido escuchar a las nuevas generaciones. En Vasudeva, Siddhartha encontró un maestro, pero, sobre todo, encontró acogida y escucha. Él es el barquero que lleva a la otra orilla real y metafóricamente, y es de esperar que los alumnos puedan encontrar en cada uno de sus profesores un maestro que los escuche con paciencia y empatía, que es una de las formas más altas de enseñanza (Hesse, 2018).

Conclusiones

A lo largo de este escrito se ha reflexionado sobre los retos y las oportunidades que afronta el docente ante el cambio generacional. Reconociendo un elemento subjetivo por parte del profesor, se ha dedicado la parte más densa del análisis fenomenológico a los elementos objetivos, aquellos que se refieren al discente. Seguidamente, se han presentado algunas claves de solución, que no pretenden ser una panacea, sino más bien expandir los horizontes y explorar nuevas posibilidades. Cada uno de los elementos tratados en este artículo se puede ampliar y profundizar; precisamente esa era la intención del autor al iniciar este estudio; se busca que este escrito genere ulteriores discusiones, réplicas y, sobre todo, que se convierta en un estímulo para nuevas reflexiones sobre cómo hacer frente a la brecha generacional, cómo aproximarse mejor a las nuevas generaciones y cómo transmitir mejor la sabiduría.

Los caminos más valiosos en la formación humana no siempre están trazados de antemano: se descubren en el encuentro entre generaciones, en la escucha mutua y en la búsqueda compartida de sentido. En un entorno educativo complejo, fragmentado y digitalizado, es sabio detenerse y recuperar la mirada sobre la cosmología de la *paideia* cristiana (León XIV, 2025a). Cada generación trae sus retos, pero también sus promesas y, si se sabe escuchar su lenguaje y encauzar su energía, se puede seguir formando corazones y mentes que respondan a los desafíos del presente con la luz de la verdad. Este cambio generacional no se afronta solo desde el aula, sino desde una comunidad viva y coherente, donde los profesores, directivos y personal administrativo se apoyan mutuamente y ayudan a los alumnos sin encasillar a las nuevas generaciones en esquemas del pasado, sino ayudándoles a desplegar su propio potencial para dar lo mejor de sí mismos en estos tiempos que les corresponde vivir.

Referencias

- Alighieri, D. (2003). *The divine comedy: Inferno* (A. Esolen, Trans.). Modern Library.
- Aristóteles. (2002). *Categories*. Harvard University Press.
- Arum, R., y Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Baker, A. E., Galván, A. y Fuligni, A. J. (2025). The connecting brain in context: How adolescent plasticity supports learning and development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 71, 101486. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101486>
- Biggs, J., Tang, C. y Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bowles, S., y Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Haymarket Books.
- Caldecott, S. (2012). *Beauty in the word: Rethinking the foundations of education*. Angelico Press.
- Caplan, B. (2019). *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. Free Press.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Dewey, J. (2018). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Myers Education Press.
- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Emdin, C. (2014). Science genius: Hip hop and science education [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=HgAKvLkQL3s>
- Fernández, E. (2022). *El cambio generacional del humor: millennials y generación Z [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia de Comillas]*.
- Ferrater, J. (2014). *Diccionario de filosofía*. Alianza.
- Francisco. (2024a). *Carta del santo padre Francisco sobre el papel de la literatura en la formación*. Libreria Editrice Vaticana. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2024/documents/20240717-lettera-ruolo-letteratura-formazione.html>
- Francisco. (2024b). *Dilexit nos*. Del santo padre Francisco sobre el amor humano y divino del corazón de Jesucristo. Libreria Editrice Vaticana. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/20241024-enciclica-dilexit-nos.html>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fromm, E. (2010). *The heart of man: Its genius for good and evil*. American Mental Health Foundation Books.
- González, R. (2012). Entrevista a Carlos de la Isla. El rostro humano en la educación contemporánea. *Estudios 101*(10), 113-134. <https://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/101/000190257.pdf>
- Hemingway, E. (2009). *A moveable feast, The Restored Edition*. Scribner.
- Hesse, H. (2018). *Siddhartha* (S. Chodzin Kohn, Trans.). Shambhala Publications.
- Inglehart, R. (2018). *Cultural evolution: People's motivations are changing and reshaping the world*. Cambridge University Press.
- Jennings, K. (2018). *Planet funny: How comedy overtook culture*. Scribner.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex corde Ecclesiae*. Libreria Editrice Vaticana.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- León XIV. (2025a). *Diseñar nuevos mapas de esperanza*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html
- León XIV. (2025b). Discurso inaugural del año académico ante la Universidad Lateranense. Sala Stampa della Santa Sede. https://www.mercaba.org/LEON_XIV/discursos/14-XI-2025.htm

- Mannheim, K. (2024). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193-242. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1980>
- Mark, G. (2023). *Attention span: A groundbreaking way to restore balance, happiness and productivity*. Hanover Square Press.
- Medina, V. y Escudero, G. (2008). La educación universitaria en el siglo XXI. *Investigaciones Sociales*, 12(20), 129-149. <https://doi.org/10.15381/is.v12i20.7174>
- Merriam-Webster. (2026). *Generation Z*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Generation%20Z>
- Montas, R. (2021). *Rescuing Socrates: How the great books changed my life and why they matter*. Princeton University Press.
- National Endowment for the Arts. (2004). *Reading at risk: A survey of literary reading in America*. <https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingAtRisk.pdf>
- Newman, J. H. (2020). The idea of a university. En Harbinger Institute for Catholic Leadership (Ed.), *The heart of culture: A brief history of Western education*. (pp. 105-112). Cluny Media.
- Newport, C. (2016). *Deep work: Rules for focused success in a distracted world*. Hachette Book Group.
- Ortega y Gasset, J. (2003). *El tema de nuestro tiempo*. Austral.
- Oxford University Press. (s. f.). Generation Z. *Oxford English Dictionary*. Consultado el 13 de marzo de 2026. https://www.oed.com/dictionary/generation-z_n?tl=true
- Palmer, J. A. (2002). *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present*. Routledge.
- Platón. (2001). *Phaedrus*. Harvard University Press.
- Platón. (2013). *Republic*. Harvard University Press.
- Reyes, G. E., Rodríguez-Balcázar, S. C. y Durand, L. A. (2021). Apuntes teóricos para soportar las articulaciones y tensiones de la educación en el siglo XXI. *Revista de Filosofía*, 38(99), 791-802. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8153548&orden=0&info=link>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. John Wiley & Sons.
- Séneca. (2006). *Epistles 93-124*. Harvard University Press.
- Shea, J. P. (2020). *The vocation of the Catholic university professor*. University of St. Mary Press.

- Sparrow, B., Liu, J., y Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2025). *Edmund Husserl*. <https://plato.stanford.edu/entries/husserl/>
- Strathern, P. (1996). *Aristotle in 90 minutes*. Ivan R. Dee.
- Strathern, P. (1997). *Hegel in 90 minutes*. Ivan R. Dee.
- Strathern, P. (1998). *Thomas Aquinas in 90 minutes*. Ivan R. Dee.
- Tjärnberg, B. (2024). *Avicii My last show* [Film]. Candamo Film / Netflix.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Velarde, J. R., Caballero, K. M. y Landeo, A. S. (2022). Diversidad generacional: desafíos para la educación universitaria en el siglo xxi. *Revista de Filosofía*, 39(102), 664-673.

Convertirse en *nikkei*: crear, desafiar y ampliar la identificación de *nikkei* entre los chilenos de ascendencia japonesa*

Becoming Nikkei: creating, challenging, and expanding Nikkei identification among Chileans of Japanese descent

Berenice Ramos Romero** 

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

bramos1@uc.cl

Resumen

El término *nikkei* surgió en América después de la Segunda Guerra Mundial para designar a las personas de ascendencia japonesa que residían fuera de Japón. A partir de un estudio etnográfico con chilenos de origen japonés, proponemos abordar lo *nikkei*, desde una perspectiva analítica, como una identidad etnorregional. Aunque nos distanciamos de la literatura existente, que se centra en las identidades *nikkei* en Perú y Brasil desde perspectivas nacionales, globales o diaspóricas, partimos de ella para destacar cómo las personas y grupos *nikkei* en América Latina contribuyen a desarrollar la identidad y la comunidad *nikkei* en Chile. Mientras algunos participantes se identifican como *nikkei*, otros desconocen el término o se distancian de él. Aunque las definiciones varían, las organizaciones *nikkei* chilenas están ampliando su comprensión del término. Asimismo, analiza-

* Este proyecto de investigación está financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Fondecyt 1240146 (Chile). Se agradece a todos los que participaron en esta investigación por su tiempo y confianza en compartir sus experiencias personales e historias familiares de migración con nosotros. Además, agradecemos a María Montt Strabucchi, Jinok Choi y Sol Márquez Thomas por su apoyo durante el proceso de investigación y escritura al proporcionar comentarios y sugerencias. Agradecemos a Monica DeHart y Midori Asato por leer y comentar una versión anterior de este manuscrito.

** Traductora. Artículo original en inglés de Carol Chan (carol.chan@udp.cl), Escuela de Antropología, Universidad Diego Portales, Chile; Javiera Reyes Navarro (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile) y Kalil Abu-Qalbein Koda (investigador independiente, Chile). Los derechos de la traducción se han cedido mediante carta firmada por la Dra. Carol Chan. Esta traducción al castellano se inscribe en el marco del proyecto FONDECYT 3240264 "Entrelazamientos asiáticos. Recepción de la literatura latinoamericana contemporánea en Japón", del cual la Dra. Ramos Romero es responsable.

mos las respuestas de diversos miembros ante dicha inclusión, en medio de las negociaciones sobre los límites consanguíneos de la identidad *nikkei*. Al conceptualizar lo *nikkei* como una identidad etnorregional y resaltar el papel de las instituciones en su construcción y difusión, este trabajo contribuye a descentrar las políticas de identidad más allá de la elección individual, situándolas en los procesos de formación de la diáspora y creación de comunidades.

Palabras clave: América Latina, ascendencia japonesa, estudios comparativos de migración, *nikkei*

Abstract

The term nikkei emerged in the Americas, post-Second World War, to describe persons of Japanese descent living abroad. Based on an ethnographic study with Chileans of Japanese descent, we propose that nikkei can be productively understood as an ethno-regional identity. Building on and departing from scholarship that focuses on nikkei identities in Peru and Brazil in national/global/diasporic terms, we highlight the role of nikkei persons and groups in Latin America in developing Chilean nikkei identity and community. While some Chileans come to identify as nikkei, others are unaware of or distance themselves from it. While definitions of nikkei vary, Chilean nikkei organizations are expanding their understanding of the term. We discuss diverse members' responses towards such inclusiveness as they negotiate the consanguineous boundaries of nikkei identity. In theorizing nikkei as an ethno-regional identity and highlighting the role of institutions in the formation and promotion of nikkei identity, we contribute to decentering identity politics from individual choice and recentering identity in processes of diaspora formation and community-making.

Keywords: comparative migration studies, Japanese descent, Latin America, *nikkei*

Introducción

El término *nikkei* o *nikkeijin* se utiliza generalmente como una categoría para referirse a las personas de ascendencia japonesa que viven fuera de Japón. En su ensayo titulado “¿Quiénes son los *nikkeijin*?”, Kojima (2017), quien estableció y curó el Museo de Migración Japonesa de Yokohama, en su calidad de experto en migración japonesa e identidad *nikkei*, propuso que “el número de personas que vagamente se ven a sí mismas como *nikkeijin* disminuirá gradualmente y eventualmente desaparecerá”. En contraste, en Chile se observa una tendencia opuesta: un número creciente de personas comienza a identificarse como *nikkei*. En las últimas décadas, han surgido diversas organizaciones formales e informales

destinadas a crear conciencia y comunidad para los *nikkei*, como la Corporación Nikkei Región de Valparaíso, Red Nikkei y Shinrai Kai. Sin embargo, en el proceso de consolidación de estos grupos y redes, sus organizadores y miembros comenzaron a cuestionar los límites de esta identidad, ya que chilenos sin ascendencia japonesa empezaron a participar en sus actividades y organizaciones. Sorprendentemente, algunas organizaciones, incluida la más antigua que aún existe en el país, comenzaron a cambiar los requisitos de la membresía formal: pasaron de un criterio que enfatizaba los lazos de sangre (ascendencia japonesa y ser de linaje japonés) a uno que daba la bienvenida a “amigos y conocidos” que eran “*nikkei* de corazón”.

¿Cómo podemos entender el creciente interés y la identificación como *nikkei* en el Chile del siglo XXI, así como sus definiciones en expansión y en disputa, en relación con procesos paralelos o contrastantes para los descendientes japoneses y las minorías racializadas en otros lugares? Este artículo es parte de un estudio etnográfico más amplio sobre chilenos de ascendencia asiática oriental que comenzó en marzo de 2024 y se basa específicamente en entrevistas y conversaciones informales con veintiún chilenos de ascendencia japonesa.¹ El grupo seleccionado es diverso en términos de edad (de 20 a 80 años) y ocupaciones, e incluye personas cuyos padres, abuelos o bisabuelos fueron migrantes japoneses. Les preguntamos sobre las historias de migración de sus familias, las experiencias familiares y personales de racialización, exclusión y/o pertenencia en Chile, así como reflexiones sobre su identidad étnica, cultural, lingüística y nacional. Mientras algunos se identificaron y hablaron con confianza sobre ser *nikkei*, otros no usaron el término en absoluto, debido a la falta de conocimiento o bien porque eligieron distanciarse del término. También participamos en diversas actividades y eventos realizados por asociaciones y organizaciones japonesas relevantes, así como en aquellos organizados en torno a una temática japonesa o de Asia oriental.

Los estudios sobre minorías étnicas o racializadas han examinado la tensión entre la identidad étnica o cultural y una identidad nacional (Ang, 2014), por ejemplo, ser “japonés-americano” o “asiático-australiano”; de igual forma, han examinado identidades diaspóricas con respecto a una patria real o imaginaria. Los sociólogos buscaron comprender los procesos de asimilación o aculturación de los llamados migrantes de “Segunda generación”, hijos de migrantes nacidos y criados en un país de acogida o destino. En esta extensa literatura, los

¹ Para mantener confidencial la identidad de los participantes se usaron seudónimos.

académicos han destacado cómo los descendientes de migrantes racializados negociaban entre dos mundos culturales y/o lingüísticos: el del país del origen de sus padres o abuelos y el de su residencia. Si bien iluminaron los desafíos y experiencias de estas poblaciones, estos estudios fueron ampliamente criticados por su “nacionalismo metodológico” (Wimmer y Glick Schiller, 2002). Esto implicaba la suposición de que la nación, el Estado o la sociedad constituyen la forma social y política natural del mundo moderno, y los académicos no problematizaron —en gran medida— la relevancia de una identidad nacional para las minorías étnicas o raciales. Contribuimos a estas discusiones examinando el desarrollo, adopción y expansión del término *nikkei* como una forma de autoidentificación que trasciende la ascendencia japonesa y la nacionalidad chilena como identidades singulares y en apariencia incongruentes.

En lugar de entender lo *nikkei* en términos de marcos étnicos (japoneses) o nacionales (chilenos), destacamos su construcción como una identidad etnorregional que intenta abordar tensiones o contradicciones ostensibles que las personas pueden experimentar al ser chilenas y de ascendencia japonesa, permitiendo un espacio para múltiples formas de conexión o articulación entre ambas categorías (Hoffman y Hanneman, 2020). Proponemos esto debido al hecho poco reconocido de que el término se utiliza principalmente en todo el continente americano y particularmente en América del Sur (a diferencia de Europa o Asia) (Kingsberg, 2014), de igual forma, nos basamos en nuestra propia investigación que demuestra la diversidad y la importancia de las interacciones panamericanas de los *nikkei* para el desarrollo de estas identidades individuales e institucionales en Chile. En este sentido, la identidad etnorregional se refiere a una forma de identificación étnica que está fuertemente vinculada a América Latina y Sudamérica como región.

Partiendo de la literatura académica que se centra en las identidades *nikkei* en Perú y Brasil en términos nacionales, globales o diaspóricas, este artículo destaca el papel que juegan las personas y los grupos *nikkei* en la región en el desarrollo de la identidad y de la comunidad *nikkei* chilena. Además, señala que convertirse en *nikkei* y compatibilizar el mundo familiar privado (japonés) con el mundo social externo (chileno) estuvo fuertemente ligado a un proceso de “hacer comunidad” con otros jóvenes que también eran *nikkei*.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección, analizamos el desarrollo y los múltiples significados del término *nikkei*, antes de introducir la historia de la migración japonesa a América Latina y Chile. Si bien las definiciones de esta identidad varían y se debaten en diversos contextos, durante

las últimas tres décadas las organizaciones *nikkei* en Chile muestran una expansión gradual en su comprensión del término. Describimos y examinamos cómo algunos chilenos empiezan a identificarse como *nikkei*, mientras que otros desconocen el término o se distancian de él. Examinamos diversas respuestas de los chilenos de ascendencia japonesa ante dicha inclusión mientras que negocian y reproducen los límites consanguíneos de la identidad *nikkei*. Al teorizar sobre las identidades *nikkei* como identidades etnorregionales y destacar el papel de las instituciones en la formación y promoción de la identidad *nikkei*, este artículo contribuye a descentrar la política de identidad desde la elección individual y a recentrar las discusiones sobre la identidad en los procesos de formación de la diáspora y la creación de comunidad.

Localizando a los *nikkei* en América

Nikkei (日系) se entiende generalmente como un término utilizado para referirse a personas de ascendencia japonesa que viven en el extranjero. *Nikkei* está compuesto por *nichi*, que significa “sol” y forma parte del nombre del país en japonés, *Nihon*; y por *kei*, el carácter para “linaje”, que significa “descendientes japoneses”. Para algunos, los *nikkei* pueden categorizarse por generación, comenzando con la llegada de los primeros migrantes nacidos en Japón al país de acogida, los *Issei* (“primera generación”); seguidos por los *Nisei*, nacidos en el país de acogida (“segunda generación”); los *Sansei* (“tercera generación”); y así sucesivamente. La historiadora Kingsberg (2014) argumenta que estas categorías *nikkei*, a pesar de su uso popular hoy en día, deben su desarrollo y prominencia al antropólogo cultural japonés Izumi Seiichi. Después de la Segunda Guerra Mundial, Izumi llevó a cabo un extenso trabajo de campo en Brasil con la diáspora japonesa y sus descendientes y, en la década de 1950, Izumi y su equipo comenzaron a usar el término *nikkei* para referirse a los *nisei* y *sansei*. Kingsberg sostiene: “Con el fallecimiento de la generación emigrante y la mayoría de edad de los nietos y bisnietos nacidos en Brasil en las décadas de 1960 y 1970, *nikkei* finalmente surgió como el modo de referencia dominante para la diáspora japonesa” (2014, p. 86). Cabe destacar que Kingsberg traza los orígenes de la popularidad de lo *nikkei* en Brasil, para explicar su uso predominantemente en las Américas, sumado al hecho de que la región constituye la mayor población de personas de ascendencia japonesa fuera de Japón. Sin embargo, señala que antes de la década de 1950, “el término aparecía ocasionalmente en escritos de principios del siglo xx para describir a las diásporas japonesas en América del Norte y del Sur (aunque nunca en el imperio)” (2014, p. 86). Kojima (2017) rastrea el uso de *nikkei* en publicaciones en idioma

japonés fuera de Japón hasta el año 1929, en Estados Unidos y 1933, en Brasil, respectivamente. En contraste, identifica *nikkeijin* como un fenómeno claramente de posguerra que comenzó en la década de 1950.

A pesar de la definición general del término, no todas las comunidades de la diáspora japonesa en todo el mundo se describen a sí mismas como *nikkei* o *nikkeijin*. Como se ha comentado, el término se asocia generalmente con personas de ascendencia japonesa en América, más que con las de Europa o Asia, con la excepción de Filipinas (Kingsberg, 2014). Además, los límites de lo *nikkei* han sido objeto de disputa por parte de miembros de la diáspora. En teoría, si bien la comunidad *nikkei* abarca cualquier descendiente de inmigrantes japoneses, independientemente de la distancia generacional, las comunidades japonesas organizadas en el extranjero han tenido diferentes enfoques. Por ejemplo, aquellos de herencia mixta pueden ser percibidos como parte de la comunidad *nikkei* o como una amenaza (Hirabayashi y Kikumura-Yano, 2002, p. 334). A estas personas también se les denomina *Hafu* cuando están en Japón.²

El interés por la investigación y la identidad *nikkei* se reavivó, sin duda, en las décadas de 1980 y 1990, cuando el gobierno japonés comenzó a alentar a la diáspora japonesa y a sus descendientes a emigrar como trabajadores a Japón, conocido como el fenómeno *dekasegi* ("trabajar/ganar dinero lejos de casa"). Varias modificaciones a las leyes de inmigración que comenzaron a finales de la década de 1980 expandieron las oportunidades de visa a largo plazo para los *nikkei*, quienes eran considerados inmigrantes preferibles para cubrir la escasez de mano de obra en Japón debido a su supuesta afinidad cultural. En 1990, tras ser modificada, entró en vigor la Ley de Control de Inmigración y el Reconocimiento de Refugiados, que permitía a los *nikkei*, hasta la tercera generación, emigrar al país como residentes para trabajar. Estos trabajadores *nikkei* aceptaron empleos que cumplieran con lo que los japoneses llaman "3K": *kitanai*, *kitsui*, *kiken* ("sucio, difícil/degradante, peligroso"). Junto con las diferencias lingüísticas y culturales que surgieron durante el proceso, los *nikkei* de Sudamérica, principalmente de Brasil, se han convertido en una minoría dentro del país, reconfigurando sus identidades étnicas (Tsuda, 2003).³ Takenaka argumenta poderosamente que, para los peruanos de ascendencia japonesa, su participación como *dekasegi* fue fundamental para la creación de una identidad *nikkei* en Perú. Al llegar a Japón, experimentaron

² *Hafu* es un término japonés tomado del inglés *half* ("mitad") y se refiere a personas con un padre japonés y otro de una etnia diferente.

³ El fenómeno *dekasegi* es mencionado a menudo, aunque no siempre se relaciona con los migrantes de Sudamérica (Siemann, 2022).

una “desilusión étnica” al “descubrir que, después de todo, no son del todo japoneses” (1999, p. 1466). Desde esta perspectiva, sus experiencias como migrantes en Japón les permitieron renegar de su identidad como “japoneses” y, en su lugar, definirse a sí mismos como *nikkei* que comparten no solo “etnicidad (japonesa) basada en la sangre”, sino también valores únicos que heredaron de sus antepasados y que “ya no existen en Japón” (Takenaka, 1999, p. 1466).

La legitimidad y el desarrollo del término pueden atribuirse parcialmente a su uso, aplicación y promoción por parte de instituciones formales. Como documenta Takenaka, en las aldeas rurales de las provincias peruanas, las actividades patrocinadas y organizadas por la comunidad para aquellos de ascendencia japonesa ayudaron a “cultivar una identidad japonesa incluso donde tal identidad no existía” (Takenaka, 1999, p. 1464). También demostró cómo las élites económicamente exitosas y asimiladas de ascendencia japonesa en América tenían los recursos y los intereses necesarios para “buscar vínculos étnicos globales” y establecer la Asociación Panamericana Nikkei (PANA) (Takenaka, 2009). Por ejemplo, el sitio web Discover Nikkei fue creado en 2005 por el Museo Nacional Nikkei en Canadá y recibió financiamiento de la Fundación Nippon. Su objetivo es funcionar como una red transnacional para las comunidades *nikkei* locales como parte del Proyecto Legado Nikkei Según el sitio web, los *nikkei* son “emigrantes japoneses y sus descendientes que han creado comunidades en todo el mundo... El término *nikkei* también incluye a personas de ascendencia racial mixta que se autoidentifican como *nikkei*”. Esta definición es similar a la de Hirabayashi y Kikumura-Yano (2002), cuya investigación forma parte del Proyecto Legado Nikkei. Por el contrario, la definición que se utilizó en la undécima Convención Panamericana de Nikkei (COPANI) en 2001 fue la de “cualquier persona con uno o más ancestros de Japón, y/o cualquier persona que se autoidentifique como *Nikkei*” (Museo Nacional Nikkei, 2020, p. 1, énfasis añadido).

No obstante, para propósitos de financiación e inmigración, esta definición podría ser demasiado amplia. En el caso del financiamiento para estudios de posgrado que ofrece la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA), disponible para los *nikkei* de 11 países de América Latina, solo son elegibles los descendientes hasta la tercera generación. Sin embargo, no está claro si se podrían permitir excepciones (JICA, sección: Descripción general de las becas para las comunidades *nikkei* en América Latina y el Caribe). En la práctica, los miembros que participan activamente en las instituciones *nikkei* son un grupo autoseleccionado o están limitados de otras maneras. A finales de la década de 1990, Takenaka observó que los participantes activos solían provenir de entornos

de clase media y tenían ambos padres de herencia japonesa. Podría decirse que la principal organización *nikkei* era, sin duda, exclusiva debido a las altas cuotas de membresía y de actividades que algunos *nikkei* no podían permitirse.

PANA se estableció en 1981 y desempeñó un papel central en la movilización de la identidad *nikkei*, así como en la organización y conexión de la diáspora *nikkei* en toda América. Fue fundada por los *nisei* de segunda generación, hijos de migrantes japoneses que no se identificaban con Japón, sino como “americanos” (Takenaka, 2009) y que, por lo tanto, tenían experiencias y necesidades diferentes a las de sus padres. La primera reunión se llevó a cabo en la Ciudad de México y contó con la participación de ocho Estados miembros: Argentina, Brasil, Colombia, Estados Unidos de América, Canadá, Bolivia, México y Perú; posteriormente, este número se amplió a doce con la inclusión de Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela. A lo largo de los años, las posturas de PANA han cambiado para enfatizar una “herencia japonesa común” y “valores” compartidos (Takenaka, 2009, p. 1335).

En varios países sudamericanos, la juventud *nikkei* ha estado vinculada históricamente a estructuras institucionales consolidadas. En Argentina, el Centro Nikkei Argentino (CNA) ha organizado programas de liderazgo y encuentros nacionales durante décadas. En Paraguay, desde 1998, la Unión de Jóvenes Nikkei (UJN) ha promovido actividades culturales, campamentos e intercambios. En Brasil, desde la década de 1970, Alianza Benéfica Universitaria de São Paulo (ABEUNI) ha fomentado el activismo social y la preservación del patrimonio cultural. Este panorama regional contrasta significativamente con el caso chileno, donde la aparición de grupos de jóvenes *nikkei* es más reciente y está centrada, principalmente, en la creación de comunidad, la exploración de historias familiares y la reproducción cultural, en lugar de continuar y preservar las pocas estructuras institucionales existentes.

La Corporación Nikkei Región de Valparaíso, legalmente establecida en 2003 fue posiblemente la primera en incluir explícitamente el término *nikkei* en su nombre. Recientemente, en 2017 se fundó Red Nikkei, mientras que, en 2025, la anteriormente llamada Sociedad Japonesa de Beneficencia añadió este término a su nombre oficial y sitio web pasando a ser la Sociedad Japonesa de Beneficencia Nikkei. Hasshin Nikkei y el Archivo Histórico Nikkei de Chile son iniciativas independientes fundadas en 2024. Sus respectivos objetivos son difundir información sobre las relaciones entre Chile y Japón y las identidades locales *nikkei* e historias familiares. Estas organizaciones *nikkei* son en gran medida autofinanciadas, aunque pueden recibir fuentes limitadas de apoyo de las Embajadas de Japón. Si

bien existen algunas investigaciones sobre la historia de la migración japonesa a Chile, esta investigación constituye el primer estudio del proceso de formación de identidad de los chilenos de ascendencia japonesa o *nikkei* en Chile.

Contextualización de la migración japonesa en América Latina y Chile

Según estimaciones de la Asociación de Japoneses y Nikkei en el Extranjero, hay cuatro millones de *nikkei* en el mundo, la mayoría de los cuales reside en América Latina, particularmente en Brasil, país que hasta la fecha tiene la mayor población *nikkei* del mundo. A diferencia de esto, según estimaciones del Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón, en 2016, había 1660 ciudadanos japoneses y 3000 descendientes en Chile.

La migración japonesa a Chile se remonta a finales del siglo XIX, justo después del final del *sakoku/kaikin* (política de aislamiento) y el comienzo de la Era Meiji (1868-1912) en Japón. En 1875, los registros oficiales chilenos indican que dos migrantes japoneses varones vivían en Chile (Ferrando, 2004, p. 315), pero el primero en ser registrado fue Kanshiro Tanaka, quien falleció en Limache en 1911 (Estrada, 2023, p. 19). Esta migración temprana coincidió con el inicio de las relaciones diplomáticas entre Chile y Japón. El consulado chileno en Yokohama abrió sus puertas en 1890 y cerró tan solo un año después, seguido por la firma del Tratado de Amistad, Comercio y Navegación entre ambos países en 1897, la apertura de un consulado chileno en Kobe en 1904, uno en Tokio en 1908 y una oficina consular japonesa en Chile en 1909 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009, p. 43). A diferencia de países vecinos como Argentina, Bolivia, Brasil y Perú, la migración japonesa a Chile no estuvo motivada ni vinculada a un proyecto de migración importante dirigido por el Estado. A medida que Japón se convirtió en el principal comprador de nitrato chileno en 1897, Japón evaluó la posibilidad de realizar migraciones masivas al norte de Chile, donde el nitrato y las industrias relacionadas estaban en auge, y al sur de Chile, para las industrias forestales y pesqueras. Sin embargo, estos planes nunca se concretaron. Las razones incluyeron la falta de apoyo del Estado chileno, temores antiasiáticos expresados por parlamentarios y la prensa, y preocupaciones japonesas por evitar tensiones diplomáticas (González et al., 2020).

A finales del siglo XIX y principios del XX, los migrantes japoneses que llegaron a Chile provenían de países cercanos o directamente de Japón, pero generalmente a título personal y utilizando fondos privados. Una excepción a esto fue la existencia de becados (receptores de becas o subvenciones) o graduados de escuelas

técnicas que recibían un salario del gobierno japonés a través de un patrocinador japonés establecido en Chile (Takeda, 2002, p. 191). Los hombres conformaron en gran medida estas primeras olas migratorias; posteriormente muchos se casaron con mujeres chilenas, poco después llegaron mujeres migrantes japonesas, parejas casadas y familias. Su presencia ha sido documentada en todo el país y fueron diversos e incluyeron personas con carreras profesionales y oficios especializados (Ferrando, 2004). Algunas iniciativas destacaron, como las casas comerciales Casa Hombo en Santiago y la Casa Shimizu en Valparaíso y un negocio de floricultura en Quillota (Estrada, 2023).

Sin embargo, estos emprendimientos se vieron truncados cuando Chile cortó relaciones con las potencias del Eje en 1943. Los japoneses en Chile y sus familias fueron investigados como posibles espías, algunos de los líderes de la comunidad fueron relegados fuera de la capital, Santiago, y el Estado confiscó sus bienes (Paredes, 2022). Aunque el final de la guerra permitió a algunos de ellos regresar a sus hogares y negocios, sigue siendo un episodio doloroso en la historia de la comunidad.

A pesar de su dispersión geográfica, algunas organizaciones desempeñaron un papel importante en la unificación de las pequeñas comunidades locales; sin embargo, muchas de estas organizaciones eran informales a los ojos del Estado y no perduraron hasta hoy. Por ejemplo, la Sociedad Japonesa en Arica tuvo una participación antes de la Segunda Guerra Mundial, pero duró solo algunas décadas. Tras numerosas asociaciones informales, en 1954 se fundó la Sociedad Japonesa de Beneficencia en Santiago. La Corporación Nikkei de Valparaíso fue fundada en 1992 y se constituyó como entidad jurídica en 2003. Ambas fueron instauradas como iniciativas comunitarias y permanecen activas hasta el día de hoy.⁴ Como se mencionó, surgieron iniciativas más recientes en las últimas dos décadas. Si bien colaboran con la embajada japonesa para eventos especiales, son instituciones sin fines de lucro, financiadas a través de cuotas de membresía, eventos, donaciones y clases ofrecidas a la comunidad.

Convertirse en *nikkei* en Chile

A pesar de la diversidad de personas con las que hablamos, quienes se identificaron como *nikkei* relataron un proceso personal de descubrimiento o de “convertirse en *nikkei*”. Este proceso estuvo estrechamente asociado con el

⁴ Por otro lado, el Instituto Chileno Japonés es una institución fundada, en 1940, por la colaboración de los gobiernos japonés y chileno más que por la población japonesa local.

encuentro de una comunidad a la que sentían pertenecer y que dio significado a sus experiencias como chilenos de ascendencia japonesa. Aunque todos los participantes se identificaron como chilenos, también relataron experiencias que reflejan procesos simultáneos de alteridad y racialización. La alteridad se manifestó en la percepción de sentirse diferentes debido a formas específicas de educación y prácticas, como la gastronomía y los valores que asociaban con Japón o con su ascendencia japonesa. La racialización, en su mayor parte, se evidenció por diferencias fenotípicas y apellidos japoneses, que los convertían en objeto de burla o constituían marcadores de distinción.

Este proceso y narrativa de “convertirse en *nikkei*” apareció independientemente de si crecieron en una familia muy activa dentro de la comunidad japonesa y de las asociaciones oficiales, o si crecieron en una familia mixta chileno-japonesa con pocos vínculos con las asociaciones relevantes. Es importante destacar que todos los que se identificaron como *nikkei* entendieron y articularon el término como inclusivo y abierto y que se refiere a todos los descendientes japoneses, a diferencia de una comunidad exclusiva que restringe quién puede o no pertenecer. En nuestra entrevista con Carlos Ominami, un conocido político chileno de ascendencia japonesa y exministro de Economía durante la transición democrática chilena, afirmó que, aunque los elementos y el pueblo japonés siempre estuvieron presentes en su vida, solo comenzó a identificarse con su herencia japonesa cuando viajó a Japón por primera vez como ministro en la década de 1990. Allí tuvo la oportunidad de conocer a familiares. En retrospectiva, señala que su educación japonesa le inculcó valores que lo formaron como persona y como político:

Tengo la sensación de que fui educado con ciertos valores... Por ejemplo, uno de ellos tiene que ver con el sentido del honor, el cumplir la palabra, el orgullo, todo eso. Creo que tengo un lado japonés que descubrí y que me parece muy fuerte, uno que deja una huella profunda en la personalidad... Soy un hombre de palabra... Por ejemplo, me duele cuando me dicen: “Oye, no cumpliste tu palabra”. Trato de ser muy riguroso al respecto. (Chan et al., 2024)

Otro ejemplo es Kazuo a finales de sus veinte años, un miembro activo de las comunidades *nikkei* que participó en puestos de liderazgo en al menos dos grupos o plataformas dedicadas a la cultura *nikkei* y japonesa en Chile. Su padre era japonés y su madre chilena; nació en Japón, pero se crió en Chile. Sin embargo, comentó:

Diría que crecí con mucha influencia japonesa, pero no me crié como si fuera *Nikkei*. Para mí, al menos de la manera en que lo defino, es que *uno no nace nikkei, sino que se convierte en nikkei*, no basta con nacer *nikkei*. Descubrí el término “*Nikkei*” muy tarde... en la universidad. (Chan et al., 2024)

Si bien parecería evidente que los hijos de padres que estaban muy involucrados en asociaciones japonesas, como la Sociedad Japonesa de Beneficencia, tendrían pocos problemas para identificarse como japoneses o *nikkei* debido al entorno en el que crecieron, muchos compartieron que comenzaron a identificarse como *nikkei* cuando, como adultos jóvenes, empezaron a reunirse, hacer amigos y organizar actividades con sus compañeros que también eran de ascendencia japonesa. En otras palabras, para ellos, sus primeros años estuvieron claramente diferenciados entre asistir a escuelas chilenas y tener compañeros chilenos, por un lado, y tener familiares, tanto nucleares como extendidos, de ascendencia japonesa, por el otro. Este proceso de convertirse en *nikkei* y armonizar tanto el ámbito familiar como el mundo social estuvo estrechamente vinculado a un proceso de “construir comunidad” con otros jóvenes que también eran *nikkei*.

Para Kazuo, el primer evento que Network Nikkei Chile (NETNI) organizó en 2017 fue lo que le facilitó el contacto con otros *nikkei* en Chile. Fue sin conocer a nadie y solo porque ya estaba interesado en aprender más. Participar en las actividades de NETNI fue un primer paso para aprender sobre otras experiencias *nikkei* y, eventualmente, identificarse como *nikkei*. Mariana, de unos treinta y tantos años, narró experiencias similares. Aunque su abuelo paterno era japonés, su padre y su madre chilena criaron a sus hijos en un hogar “cosmopolita”. A menudo recibían invitados japoneses ya que su padre trabajaba para una empresa japonesa, y Mariana fue criada para sentir afinidad con otras personas de ascendencia asiática. Aunque su padre era muy activo dentro de la comunidad japonesa, al igual que los padres de Kazuo, Mariana dijo que “nunca le interesó” Japón ni la cultura japonesa y que, en cambio, solo quería encajar y ser como todos los demás en la escuela. En 2009, mientras era estudiante universitaria, sus padres la enviaron a una reunión de PANA para jóvenes en Uruguay, insistiendo en que tenía que “representar a Chile” y que era muy importante. Asistió a regañadientes y no le contó a ninguno de sus compañeros de universidad ni a sus amigos sobre el viaje. En ese momento, no se identificaba como *nikkei* ni sabía mucho sobre el término, solo que era una “descendiente japonesa, tercera generación”. Describió la experiencia como “muy extraña” y, aunque conoció las comunidades

nikkei en otros países de la región, no pensó mucho en ello al regresar a Chile. Tiempo después de esto vivió en Argentina donde comprendió lo que significaba ser chilena, pero no reflexionó mucho sobre su “lado japonés”. En la siguiente cita, queda claro que si bien el padre de Mariana se esforzó mucho por inculcarle una identidad *Nikkei*, esto no fue posible sin el propio interés de Mariana:

Ya sabía que había una comunidad *nikkei* en Argentina, ya los había conocido en 2009 (en PANA), pero nunca hice contacto con ellos. Mi papá me decía: “Mariana, donde quiera que vayas, si te encuentras con un *nikkei*, ve a la comunidad *nikkei*, te van a recibir, te van a acoger”. Y yo pensaba: “Estas cosas son ajenas para mí, no gracias”, pero cuando estuve en Buenos Aires sí iba al jardín japonés y al Barrio Chino a comprar comida, pero lo hacía de forma personal, para mí; estando allá era una extranjera, una chilena. (Chan et al., 2024)

Podemos observar que su proceso de identificarse como *nikkei* comenzó de forma fortuita cuando empezó a conocer y hablar con otros jóvenes de ascendencia japonesa. Describió:

En 2018, cuando Chile fue sede de las Olimpiadas Panamericanas, la región *nikkei* necesitaba más ayuda y allí los jóvenes comenzaron a aparecer. Empezamos a conocernos y a conectar; fue entonces cuando comenzó el grupo de jóvenes. Se creó un grupo juvenil y era un grupo de amigos que pasaban el rato y se conocían. Comencé a entender que lo *nikkei* es un espectro, no es una definición, no somos una sola cosa, una masa homogénea. Somos muy diversos y tenemos mucha historia, muchos traumas, muchas heridas, muchas cosas... (Chan et al., 2024)

Este proceso de participar en un grupo diverso también fue importante para Sakura, quien proviene de un contexto muy diferente al de Kazuo y Mariana. Conocimos a Sakura (a principios de sus veinte años) porque escribió al equipo de investigación identificándose como chilena de ascendencia japonesa. Nació en Chile, hija de madre chilena y padre *nikkei* peruano. Ambos la criaron enfatizando su herencia japonesa. Como ella explicó:

Mi padre se identifica como *nikkei* y siempre ha tratado de inculcarme eso. Bueno, de pequeña siempre me identifiqué todavía me identifico como chilena, pero siempre hubo cosas o experiencias que sentí que me hacían salir de ese marco de la chilenidad. Nunca lo entendí realmente hasta hace poco cuando fui a una charla *nikkei* donde

hablaron sobre la experiencia e identidad *Nikkei* en Chile y ahí dije: “Esto me suena familiar”. Y le conté a mi padre (sobre el evento) y mi padre me dijo: “Eso es lo que somos”. Tal vez no seamos como los japoneses, ni tengamos (la japonesidad) tan presente en nuestra vida diaria, pero hay cosas que escapan de esos marcos para él, como ser peruano y lo que sería para mí ser chilena. (Chan *et al.*, 2024)

Es importante destacar que los grupos organizados por jóvenes que Kazuo, Mariana y Sakura encontraron en Chile (específicamente en Santiago) estaban formados por personas con diversas experiencias y familias de origen. Como destacó Mariana, existía un sentido compartido entre esta generación de jóvenes de veinte y treinta años que estaban abiertos a no definir a priori lo que significaba ser *nikkei* o quién podía o no podía ser considerado *nikkei*. Esto es especialmente importante para los jóvenes que no aprendieron o no hablaban japonés y sentían una distancia cultural con Japón o sus antepasados japoneses. En este contexto, Sakura describió cómo sentió que ella, también, como descendiente japonesa de cuarta generación, podía identificarse como *nikkei*.

Los académicos que han trabajado sobre los *nikkei* en la región también han observado que los latinoamericanos que se identifican como *nikkei* tienden a estar conectados transnacionalmente con otros en Japón o en otras partes de la región debido a los lazos familiares o las redes PANA. Nos basamos en sus investigaciones y observaciones para enfatizar y resaltar la naturaleza profundamente latinoamericana de la identidad y la comunidad *nikkei*. En estas narrativas que hemos mostrado, las personas llegan a comprender que son *nikkei* a través de organizaciones locales con sede en Santiago de Chile. Sin embargo, también han desarrollado una comprensión de lo *nikkei* que no es global, como podría insistir la definición oficial, sino que es particularmente regional. Esto se evidencia en la participación de PANA en la formalización y circulación del término, como cuando Mariana lo conoció en Argentina y Uruguay, y en la comprensión de Sakura de su padre como *nikkei* peruano. Como señalan Genki y otros participantes que crecieron o pasaron tiempo en Japón, eran *hafu* en Japón y *nikkei* al regresar a Chile. Genki, por ejemplo, conoció a su esposa, una *nikkei* paraguaya, en Japón, ya que ambos recibieron la misma beca disponible para los *nikkei* en el extranjero. Después de convertirse en padres, decidieron regresar primero a América Latina como región y luego a Chile como país, con el objetivo de fomentar relaciones más profundas entre Japón y América Latina.

A través de estos casos, proponemos que *nikkei* es una identidad que se construye y se comparte regionalmente, en América Latina, a pesar de las diferencias

y particularidades nacionales. Basándose en su trabajo sobre el *nikkei* peruano, Takenaka demuestra que construyen una “identidad simultánea y multinacional” que “no resulta automáticamente de sus conexiones transnacionales” (1999, p. 1473). Más bien, tal identidad refleja los esfuerzos de los japoneses peruanos por crear “una comunidad transnacional e identidad étnica” para “maximizar sus beneficios” (1999, p. 1473). Por lo tanto, argumenta que la identidad y la comunidad de *nikkei* solo serán relevantes si existen intereses y beneficios económicos para sus miembros. Por el contrario, en su análisis de la obra de José Watanabe, el prominente poeta peruano de ascendencia japonesa, Muth (2014) propuso que su adaptación del haiku al contexto nacional peruano ilumina un proceso que permite reconciliar la condición bicultural intermedia de ser *nikkei* en Perú. Nuestras conversaciones con los *nikkei* en Chile coinciden más con la perspectiva de Muth, ya que el deseo y la necesidad de un sentido de comunidad y pertenencia fueron más relevantes que los beneficios económicos potenciales que la identificación como *nikkei* podría prometer. Si bien algunos participantes recibieron becas y financiamiento del gobierno japonés, continuaron participando activamente en las organizaciones *nikkei* cuando estas fuentes de financiación dejaron de estar disponibles. Además, para los *nikkei* de la cuarta generación, tales “beneficios” materiales en forma de becas no están disponibles. Los participantes que tienen familiares o contactos en Perú mencionaron constantemente que muchos de sus contactos sí aprovecharon dichas becas o la posibilidad de viajar a Japón para trabajar como *nikkei*. Sin embargo, este no fue un patrón que encontramos en Chile (ni a través de nuestros participantes ni de sus redes sociales).

Si bien identificarse como *nikkei* puede generar capital social y cultural en el Chile contemporáneo debido a los imaginarios generalmente positivos sobre Japón, hemos destacado el rol que las personas y grupos *nikkei* de la región desempeñan en el desarrollo de la identidad y la comunidad *nikkei* chilena. El ejemplo más claro es cómo Mariana se enteró de lo *nikkei* al ser obligada a asistir a un evento de PANA en Uruguay; estas experiencias fueron importantes ya que participó activamente en la organización de los jóvenes *nikkei* muchos años después en Chile. Por otro lado, otras personas como Genki y Sakura pudieron encontrar el término *nikkei* en otros contextos regionales: Genki por haber vivido en siete países latinoamericanos diferentes y siempre haber participado en redes “japonesas” y Sakura por su padre *nikkei* peruano. Sin embargo, esto no significó automáticamente que comenzaran a identificarse como *nikkei*; sus recorridos personales hacia la identificación ocurrieron en Chile cuando ellos mismos comenzaron a participar en las actividades y organizaciones *nikkei*. En este sentido, es una identidad que

se construye en comunidad y requiere de ella, no es solo una cuestión de elección y preferencia individual. Como han identificado los académicos, esto implica tanto un proceso de autoconstrucción como ser construido en esta dinámica relacional de ser visto e identificado por otros como *nikkei* (Hoffman y Hanneman, 2020).

No identificarse como *nikkei*

De los veintiún participantes, cuatro no se identificaron explícitamente como *nikkei*, mientras que algunos otros se mostraron ambivalentes o situacionales respecto a su identificación. Aunque todos eran conscientes de su ascendencia japonesa, conviene subrayar que no participaban activamente en organizaciones *nikkei* ni japonesas. Por lo tanto, lo *nikkei* puede entenderse también como una identidad institucional. Al igual que aquellos que sí se identificaron como *nikkei*, los chilenos de ascendencia japonesa que no se identificaron como tales fueron diversos. Mientras que algunos afirmaron que no se identificaban como *nikkei* debido a la ignorancia o falta de conocimiento sobre el concepto o el término, otros prefirieron identificarse con un término generacional como *nisei* o *sansei* (descendientes japoneses de segunda y tercera generación, respectivamente). Por ejemplo, Nobu, un hombre de 50 años, hijo de inmigrantes japoneses que experimentó desafíos para adaptarse a Chile. A pesar de haber crecido en un hogar donde se hablaba japonés e incluso después de haber vivido varios años en Japón en su juventud, cuando se le preguntó si se identificaba como *nikkei*, respondió:

Hoy en día, la relevancia de lo *nikkei* es sublime, pero no. Creo que el hecho de que la vida me haya dado muy buenos amigos italiano-chilenos, franco-chilenos, germano-chilenos, me hizo pensar: “Bueno, está bien”, al fin y al cabo somos chilenos, pero si quieres subcategorizarme en un subconjunto de la chilenidad... No... Creo que culturalmente somos uno de los lugares donde damos más importancia a nuestros orígenes ancestrales que a los nuestros, así que me identificaría como chileno, simplemente chileno. (Chan et al., 2024)

Continuó explicando que *nikkei* era “un término que llegó a mis oídos a mediados de los 90”. Aclaró que existen “organizaciones *nikkei* en todo el mundo, y gracias a ellas entiendo qué es un *Nikkei*”. Sin embargo, no se sentía cómodo identificándose como *nikkei* debido a la “ignorancia” y por una elección personal. No obstante, es interesante destacar que las únicas otras personas de ascendencia japonesa eran sus hermanos y familiares.

Esta situación contrastaba con las personas que buscaban un sentido de comunidad y, por lo tanto, una identidad relacionada con su ascendencia japonesa. Catalina y Francisco tampoco se identificaron como *nikkei*. Francisco nunca había oído hablar del término, ya que su padre había cortado lazos con su padre japonés (el abuelo de Francisco) y no hubo transmisión cultural intergeneracional ni un deseo de buscar o identificarse como una persona de ascendencia japonesa. El hecho de que Francisco no hubiera oído hablar del término es significativo para establecer que uno se convierte en *nikkei* a través del contacto y la comunicación con una comunidad de *nikkei*. *Nikkei* es una identidad social activa y no es algo dado para todas las personas de ascendencia japonesa, como enfatizamos anteriormente. Además, en estos ejemplos, todos los individuos son diversos en cuanto a sus edades, así como en términos de generaciones migratorias. Cabe señalar que aquellos que no se identifican como *nikkei* expresaron un conflicto o la necesidad de elegir entre una identidad “chilena” o una de afiliación “japonesa”, donde, como hemos discutido, ambas categorías se presentan como inconmensurables o incompatibles.

Otros prefirieron identificarse como *hafu* en lugar de *nikkei*. Como se mencionó anteriormente, es un término utilizado principalmente en Japón. Quienes lo mencionaron tenían, en su mayoría, alguna experiencia de haber vivido en Japón y de haber sido racializados como tal. Tanto Genki como Jim habían sido categorizados como *hafu* y/o *gaijin* (extranjero). Durante su infancia en Japón, encajaban en la definición literal de *hafu*, ya que tenían un progenitor japonés y, por lo tanto, eran “mitad” japoneses. Sin embargo, a pesar de no haber sido racializada como tal en Japón, Ana se identifica como *hafu*. Hija de un hombre japonés y una mujer chilena, criada por sus abuelos chilenos en Chile, Ana no participó activamente en organizaciones *nikkei*, salvo por asistir ocasionalmente a reuniones durante su juventud. Explicó que encontró el término *hafu* en Internet:

Mientras buscaba a personas de ascendencia japonesa, encontré este término y me pareció lógico. Como, “sí, soy mestiza; tengo un padre japonés, un padre biológico y otro padre biológico que no es japonés”. Y dije: “Está bien, esto es lo que me resulta más cómodo”, es un término práctico. Pensé: “Esto es como los *hafu* se llaman a sí mismos, significa mitad japonés y mitad extranjero”. (Chan et al., 2024)

Finalmente, dos participantes prefirieron identificarse en términos cosmopolitas en lugar de como *nikkei*. Puede resultar sorprendente que Genki sea uno de ellos, dada su larga historia de trabajo con grupos *nikkei* y su rol como facilitador de

relaciones bilaterales, pero prefiere identificarse a sí mismo como una “persona del mundo”:

En un lugar soy japonés, chino; en otro lugar soy latino, chileno. Y entre la misma gente también mezclan las cosas o te llaman *Hafu*, *nikkei*. Así que siempre me he adaptado a los nombres o a la forma en que me expreso y cambia un poco dependiendo de dónde esté. Siento, para mí y para mis hijos también, que somos personas globales. No, no somos solo de un país, y un país no significa mucho, sino que somos personas del mundo. (Chan et al., 2024)

De forma similar, Ayumi no se identifica a sí misma como *nikkei*, sino como una persona cosmopolita. Vive y trabaja en Qatar, y nació en Chile, hija de un abuelo japonés y una abuela chilena. Sin embargo, su no identificación como *nikkei* no se debe a una falta de interés. Valora claramente su ascendencia japonesa y en los últimos años se ha dedicado a reconstruir la historia migratoria de su abuelo, quien llegó a Chile en la década de 1930. El desconocimiento sobre esta historia y la falta de contacto con parientes en Japón motivaron a Ayumi a buscar a sus parientes japoneses a través de un colega japonés. A pesar de haber visitado finalmente a sus parientes japoneses y de tener un fuerte sentido de identificación con Japón, al igual que Genki, se ve a sí misma más que nada como una “persona del mundo”.

Mira, me considero una ciudadana global [...] He viajado mucho por el mundo, he tenido la suerte de viajar mucho y en cada lugar siento que, de alguna manera, pertenezco, ya sea en la cultura del Sudeste Asiático, la India, la cultura árabe o Latinoamérica. Soy muy abierta al hecho de que, en el fondo, todos somos del mismo planeta. (Chan et al., 2024)

Tanto Ayumi como Genki comparten experiencias de vida similares, en el sentido de haber vivido y viajado a varios países. Esto, sin duda, los llevó a cuestionar y redefinir los límites de su identidad nacional o étnica, lo que genera una apertura hacia una noción más cercana a la globalidad o al multiculturalismo que a la nacionalidad y al particularismo bicultural, a pesar de su vínculo emocional y cultural con Chile y Japón. Ambos entienden las identidades étnicas y nacionales como etiquetas que pueden usarse o destacarse estratégicamente en ciertos contextos, aunque generalmente son reductoras.

Organización y expansión de los significados de *nikkei*

Como se mencionó anteriormente, en la Cumbre PANA de 2001, se propuso una definición práctica radical de *nikkei* que sigue teniendo influencia en Chile. Según lo informado por Hirabayashi y Kikumura-Yano (2002):

Después de aproximadamente una hora de debate, el 27 de julio, los participantes del taller llegaron a la siguiente definición práctica del término “*Nikkei*”: Alguien que tiene uno o más ancestros japoneses y/o cualquier persona que se identifique como *nikkei*... Aunque no todos estuvieron de acuerdo con la segunda mitad de la definición, esta se incluyó con el objetivo de ser (1) inclusiva y (2) abierta a las autodefiniciones. Por ejemplo, hay personas con ascendencia japonesa total o parcial que no se identifican como *nikkei* y se acordó que no podemos ni debemos forzarlas a hacerlo. Además, hay personas que, aunque no tengan ascendencia japonesa total o parcial que desean identificarse con la comunidad en general, y deberíamos tratar de incluirlas. Un ejemplo destacado sería el de un niño o niña sin ascendencia japonesa que es adoptado por una familia con una o más personas de ascendencia japonesa. Si este niño es criado en el contexto de una familia y comunidad *nikkei* y se identifica con ello, sería inconcebible negarle su afiliación simplemente por su ascendencia. (Chan *et al.*, 2024)

La cuestión de si el término *nikkei* debe o puede incluir a personas que no sean necesariamente descendientes de japoneses sigue siendo un tema de debate entre los grupos *nikkei*. La mayoría de los sitios web y organizaciones *nikkei*, como la Asociación de Nikkei y Japoneses en el Extranjero, definen lo *nikkei* en términos de ascendencia japonesa. Sin embargo, Discover Nikkei, un sitio web influyente y global sobre el tema, optó por enfatizar el hecho de que el término ha sido intensamente puesto en debate. Preguntan explícitamente: “¿Es una cuestión de sangre, parentesco y ascendencia? ¿Es una cuestión de autoidentificación y afiliación?” Concluyen que:

La identidad *Nikkei* no es estática. Es una construcción simbólica, social, histórica y política. Supone un proceso dinámico de selección, reinterpretación y síntesis de elementos culturales enmarcados en los contextos cambiantes y fluidos de las realidades y relaciones contemporáneas. Estas relaciones tienen una larga historia que se ha intensificado en el contexto actual del capitalismo global. (Chan *et al.*, 2024)

En nuestro estudio, varios participantes mencionaron el hecho de que en años recientes la Sociedad Japonesa de Beneficencia modificó sus estatutos para permitir la participación de chilenos sin ascendencia japonesa como miembros de la organización. Por lo tanto, en contraste con las observaciones de Takenaka en Perú, donde ser *nikkei* implica cierto nivel de exclusividad y los posibles beneficios económicos y políticos que conlleva la identificación como *nikkei*, en Chile observamos que las generaciones más jóvenes están debatiendo sobre lo *nikkei* en términos más inclusivos. Otra organización *nikkei* mencionó de manera similar que tenían directores chilenos sin ascendencia japonesa. Como dijo Fumiko sobre esta organización:

Nosotros Siempre hemos estado abiertos. Creo que el primer secretario fue chileno, pero estaba casado con una persona *nikkei* o japonesa. Ese era el formato. Ahora, tenemos personas que forman parte del grupo y directores que son chilenos a los que les gusta la cultura. Uno trabaja en un dojo, ha estudiado artes marciales durante años y es un especialista, ha ido a Japón una o dos veces para reunirse con su sensei; en muchos aspectos son más japoneses o *nikkei* que algunos de los *nikkei* que tienen la sangre pero no siguen las costumbres. Así que tenemos directores chilenos que no tienen parentesco consanguíneo ni ninguna relación con nadie de ascendencia japonesa. (Chan et al., 2024)

En este panorama, NETNI, posiblemente la organización *nikkei* más joven o reciente, tiene una definición más convencional de *nikkei*. En la sección de Preguntas frecuentes, se plantea una interrogante relevante: “Soy chileno y me gusta la cultura japonesa. ¿Puedo ser parte de la red (*Nikkei*)?” La respuesta de NETNI es: “Por ahora, NETNI solo está dirigida a ‘inmigrantes japoneses que residen permanentemente en el extranjero y a sus descendientes de segunda, tercera, cuarta, quinta generación en adelante’” (Chan et al., 2024). Otros participantes también se mostraron críticos y escépticos respecto a definir a lo *nikkei* más allá de la ascendencia japonesa. Fernanda, por ejemplo, no creía que las organizaciones *nikkei* debieran permitir que los chilenos sin ascendencia japonesa fueran miembros de la organización. Explicó:

Esto es súper personal. La organización nunca le ha cerrado las puertas a nadie. Puedes ser chileno, argentino, paraguayo, de donde sea, y si estás interesado en el tema que afecta a los *nikkei*, puedes participar, puedes opinar. Nunca le cerraríamos la puerta a nadie, pero decir que “eres japonés”, ahí es donde tengo mis reservas, ¿sabes? Yo podría

identificarme como una mujer rubia de ojos azules, me encantaría. Pero claramente no lo soy. (Chan *et al.*, 2024)

Al igual que Fernanda, Isabella tiene una definición aún más limitada de *nikkei* debido a los contextos en los que se encontró con el término. Su familia aprendió el término *nikkei* cuando reclutadores japoneses llegaron a Chile buscando trabajadores entre chilenos de ascendencia japonesa. Nacida y criada en Japón, y ahora viviendo en Chile, esta *nikkei* de cuarta generación explicó que, en el caso de su hijo, “la quinta generación no existe oficialmente, por lo que es chileno. En cierto modo, él no tiene ese *nikkei*” (Chan *et al.*, 2024). Su énfasis en las definiciones y límites gubernamentales oficiales se remonta a la historia de su familia como *dekasegi* y su propia experiencia con el sistema de inmigración japonés, lo que la llevó a rechazar identificarse como *nikkei*, a pesar de participar actualmente en organizaciones *nikkei* y usar el término de manera informal en entornos sociales.

Discusión y conclusiones: lo *nikkei* como una identidad colectiva y regional con particularidades nacionales

Los estudios sobre identidades étnicas, raciales o culturales de migrantes y grupos minoritarios han sido ampliamente influenciados por marcos conceptuales y teorías desarrollados y basados en contextos anglófonos. Sin embargo, las configuraciones raciales y las formas de racialización difieren según los contextos locales y nacionales según lo informado por los procesos históricos. En Chile y en muchos países sudamericanos, las personas con ascendencia o características fenotípicas de Asia oriental son racializadas como “chino” o “china”; esta racialización está vinculada a la historia de la llegada de trabajadores chinos como “culíes” o mano de obra contratada en el siglo XIX. A diferencia del Perú, donde existe el término *tusan* para referirse a los peruanos de ascendencia china, no existen términos legibles dentro del lenguaje coloquial chileno para referirse a los chilenos de ascendencia japonesa, china y coreana. En el caso de los chilenos de ascendencia japonesa, en contraste con los otros grupos que participaron en este estudio más amplio, el término *nikkei* surgió como una forma de identificación individual y colectiva para hacer compatible o conciliable el ser chileno, así como ser de ascendencia japonesa.

Argumentamos que lo interesante del término *nikkei* es que no se trata de una categoría diaspórica global, a pesar de que su definición oficial se refiere a todas las personas de ascendencia japonesa que viven en el extranjero. En este sentido, *nikkei* no puede entenderse en términos de una diáspora, como el término *huaqiao*

o *huayi* para referirse a la diáspora china (Wang, 2006). *Nikkei* es un término, principalmente, relevante en el continente americano y, particularmente, en América Latina. Por lo tanto, si bien la identificación *nikkei* difiere según los contextos nacionales y locales, como lo han demostrado los académicos en el caso de Perú y Brasil, proponemos que *nikkei* también es una categoría regional. No solo surgió en la región (específicamente en Brasil), sino que también es principalmente relevante y legible en América Latina. Para los chilenos de ascendencia japonesa con los que trabajamos, identificarse como *nikkei* no se trata solo de referirse a su historia familiar única o a la historia de la migración y presencia japonesa en Chile. Asimismo, se considera que el *nikkei* constituye una identidad compartida por otros *nikkei* de la región: la migración japonesa a la región está íntimamente interconectada, ya que varios participantes rastrean sus lazos familiares japoneses en Perú, Brasil y Paraguay. Asimismo, más que una identidad étnica o etnonacional, puede entenderse mejor como una identidad etnorregional.⁵ Este enfoque desafía el nacionalismo metodológico y destaca la importante historia de contacto continuo transnacional e intrarregional entre individuos, familias y asociaciones *nikkei* (Chan, 2018).

Además, es una identidad etnorregional sólida precisamente porque el concepto *nikkei* fue promovido a través de instituciones formales e informales en varios países, y conectado mediante conferencias Nikkei Panamericanas y actividades como las Olimpiadas Nikkei Panamericanas. En cambio, las diásporas coreana y china no poseen tales organizaciones o actividades regionales a gran escala, aunque pueden tener actividades interregionales más pequeñas y específicas, como reuniones para empresarios taiwaneses o para empresarios chinos. Por otro lado, el concepto de *tusan*, que se refiere a los peruanos de ascendencia china, solo tiene sentido en Perú. El término no ha viajado ni se ha aplicado a los descendientes chinos fuera de Perú. Esto probablemente se deba a la historia del término y a la falta de un apoyo regional o institucional más amplio para el término y sus instituciones, a diferencia de las organizaciones *nikkei* y su relación con el gobierno japonés o las embajadas.

A pesar de su naturaleza e importancia regional, la identidad y el significado *nikkei* presentan particularidades nacionales. Cabe destacar que los estudios sobre lo *nikkei* se han centrado en Perú y Brasil, dado que en esos países existen comunidades más grandes y visibles de ascendencia japonesa. Si bien los *nikkei*

⁵ Nuestro enfoque y argumento sobre la identidad etnorregional difieren del etnorregionalismo (Spektorowski, 2003; Wenner, 2022) que rastrea los esfuerzos políticos para esencializar una región en términos de una identidad étnica dominante.

son reconocidos en esos contextos nacionales, el término *nikkei* es relativamente desconocido para el público chileno en general. También es un término relativamente nuevo, como confirman varios participantes clave en la comunidad *nikkei*: antes de que Mariana lo descubriera en 2009 durante su participación en PANA, nunca había comprendido ni se había percatado realmente de que existía una gran comunidad en América Latina que se identificaba como *nikkei* y se reunía para establecer redes transnacionales. Varios participantes se identificaron y aprendieron sobre lo *nikkei* gracias a la creación de NETNI en 2018. Esto indica que la identificación como *nikkei* en Chile solo se produjo en esta generación reciente de jóvenes de entre 18 y 45 años.

A diferencia de estudios anteriores sobre lo *nikkei* en Perú y Brasil, hemos demostrado que las organizaciones *nikkei* y japonesas en Chile han ampliado gradualmente su definición del término para incluir a aquellos que quizás no tengan lazos ancestrales o de parentesco con migrantes o ancestros japoneses, pero que son “*nikkei* de corazón”. Estas diversas definiciones e identificaciones con *nikkei* iluminan las formas en que los chilenos de ascendencia japonesa negocian los límites de pertenencia al estado-nación (Chile o Japón) y a una diáspora regional *nikkei*. A pesar de las perspectivas heterogéneas analizadas, argumentamos que estas narrativas de la *nikkeidad* (identidad *nikkei*) evidencian diversos intentos de compatibilizar, a través del concepto *nikkei*, elementos chilenos y japoneses de sus historias y experiencias familiares e individuales. A diferencia de otros lugares, como el caso de Perú y Brasil, algunas organizaciones *nikkei* chilenas están adoptando radicalmente una comprensión “cultural” de *nikkei* al aceptar miembros que no tienen ascendencia japonesa. Los participantes explicaron esta inclusión en términos prácticos: dado que los jóvenes *nikkei* no participan activamente y hay muchos “*nikkei* de corazón” que asisten constantemente a las actividades, tenía sentido ampliar las condiciones de membresía para permitir que las organizaciones sobrevivieran económica e institucionalmente como una organización con estructura y necesidades burocráticas y administrativas. Además de las necesidades prácticas, los participantes también destacaron los lazos afectivos y las contribuciones dedicadas que los “*nikkei* de corazón” pueden aportar a las organizaciones.

En un período en Chile, y posiblemente en América Latina, donde se observa una evidente y gradual incorporación de la cultura popular de Asia, incluyendo Japón, ¿cuáles son las consecuencias de tal inclusión, como son los posibles riesgos de apropiación cultural o la supervivencia de las organizaciones *nikkei*? ¿Cómo impactan estos cambios institucionales basados en Chile en el significado

oficial de *nikkei* según lo definido por el gobierno japonés? Debido a la naturaleza regional de las redes e identidades *nikkei*, sugerimos que estos cambios estructurales y discusiones en Chile afectarán la comprensión y las definiciones de *nikkei* en otros países; una investigación más profunda y contemporánea en la región iluminará la naturaleza y las implicaciones particulares a nivel nacional, regional y/o generacional de estos debates sobre la identidad *Nikkei* en Chile.

Referencias

- Ang, I. (2014). Beyond Chinese groupism: Chinese Australians between assimilation, multiculturalism and diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 37(7), 1184-1196. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.859287>
- Association of Nikkei and Japanese Abroad. (24 de febrero de 2025). *About Nikkei*. <https://jadesas.or.jp/en/aboutNikkei/>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). *La ruta chilena hacia el sol naciente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Chan, C. (2018). Imagining and linking Latin America: Chinese regional mobilities and social networks in Chile. *Journal of Latin American Geography*, 17(2), 23-45. <https://doi.org/10.1353/lag.2018.0021>
- Chan, C. Reyes, J. y Abu-Qalbein, K. (Comunicación personal, 1 de julio de 2025).
- Estrada, B. (2023). Un caso de inmigración no deseada: japoneses en Valparaíso 1900-1940. *Revista de Historia (Concepción)*, 30, 1-31. <https://doi.org/10.29393/rh30-15ucbe10015>
- Ferrando, M. T. (2004). *Al otro lado del Pacífico: Japoneses en Chile 1900 a 1960*. Imprenta Ograma.
- González, J. A., Llanos, C. y Lufin, M. (2020). Tres problemáticas de la inmigración china en el norte de Chile. *Si Somos Americanos*, 20(2), 91-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482020000200091>
- Hirabayashi, J. A. & Kikumura-Yano, A. (2002). The Pan-American Nikkei Association: A report on the tenth and eleventh meetings. *Amerasia Journal*, 28(2), 147-157. <https://doi.org/10.17953/amer.28.2.01127n0132758576>
- Hoffman, L. M. & Hanneman, M. L. (2020). *Becoming Nisei: Japanese American urban lives in prewar Tacoma*. University of Washington Press.
- Kingsberg, M. (2014). Becoming Brazilian to be Japanese: emigrant assimilation, cultural anthropology, and national identity. *Comparative Studies in Society and History*, 56(1), 69-97. <https://doi.org/10.1017/S0010417513000625>
- Kojima, S. (2017). Who are Nikkeijin? *Discover Nikkei*. (Traducción de M. Otsuka). <https://discovernikkei.org/es/journal/2017/4/21/nikkei-wa-dare-no-koto/>

- Muth, R. (2014). José Watanabe: Haiku y la construcción de la identidad. *Cuadernos CANELA*, 25, 7-16. <https://www.canela.org.es/cuadernos-canela/index.php/cuadernos/article/view/11>
- Paredes, M. (2022). *La olvidada guerra contra Japón: Secretos diplomáticos y víctimas invisibles durante la Segunda Guerra Mundial en Chile*. LOM Ediciones.
- Siemann, Y. (2022). *Japanese diaspora and migration reconsidered*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003228295>
- Spektorowski, A. (2003). The new right: ethno-regionalism, ethno-pluralism and the emergence of a neo-fascist 'third way'. *Journal of Political Ideologies*, 8(1), 111-130. <https://doi.org/10.1080/13569310306084>
- Takeda, A. (2002). Japanese immigrants and Nikkei Chileans. En A. Kikumura-Yano (Ed.), *Encyclopedia of Japanese descendants in the Americas: An illustrated history of the Nikkei* (pp. 178-191). Altamira Press.
- Takenaka, A. (1999). Transnational community and its ethnic consequences: The return migration and the transformation of ethnicity of Japanese Peruvians. *American Behavioral Scientist*, 42(9), 1459-1474.
- Takenaka, A. (2009). How diasporic ties emerge: Pan-American Nikkei communities and the Japanese state. *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1325-1345. <https://doi.org/10.1080/01419870701719055>
- Tsuda, T. (2003). *Strangers in the ethnic homeland: Japanese Brazilian return migration in transnational perspective*. Columbia University Press.
- Wang, G. (2006). Patterns of Chinese migration in historical perspective. En H. Liu (Ed.), *The Chinese overseas* (pp. 33-49). Routledge.
- Wenner, M. (2022). Ethno-regionalism. En J. J. P. Wouters & T. B. Subba (Eds.), *The Routledge companion to Northeast India* (pp. 156-161). Routledge India.
- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301-334. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>

GRAFÓ [GRAFO]

Revista de la Facultad de Humanidades
de la Universidad Anáhuac Querétaro



Universidad Anáhuac Querétaro

Calle Circuito Universidades I, Kilómetro 7 Fracción 2 El Marqués, Querétaro.

C.P. 76246 | Tel. (442) 245 67 42

anahuac.mx/queretaro

   | anahuacqro