



LA ENSEÑANZA DEL SILENCIO EN ELE A TRAVÉS DEL CINE

TEACHING SILENCE THROUGH FILMS IN SFL PROGRAMS

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D. LUCAS MORENO RUBIO

Dirigido por:

Dr. D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, a 7 de septiembre de 2021

D. Manuel Martí Sánchez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: *La enseñanza del silencio en ELE a través del cine (Teaching silence through films in SFL programs)*, ha sido realizado bajo mi dirección por el alumno/a D. Lucas Moreno Rubio

Alcalá de Henares, a 7 de septiembre de 2021



Firmado: Manuel Martí Sánchez

Resumen - Palabras clave

Abstract - Keywords

1. Introducción

- Pertinencia del trabajo
- Metodología
- Estructura

2. La interdisciplinariedad del silencio

- I. Desde la comunicación no verbal
- II. Percepción cultural del silencio
 - Las colocaciones
 - Las paremias
- III. Desde la filosofía del lenguaje
- IV. Desde el arte
 - Poesía y narrativa
 - Pintura
 - Cine

3. El cine en los modelos curriculares

- MCER
- PCIC

4. La enseñanza del silencio

- Formas y funciones
- Interculturalidad

5. Cuatro ejemplos del silencio en el cine español y japonés

- *El verdugo*
- *El sur*
- *Escenas frente al mar*
- *Flores de fuego*

6. Conclusiones

Bibliografía

Resumen

La manera de entender la comunicación ha ido virando en los últimos años hacia una teoría más inclusiva de todas las facetas que la hacen posible más allá de la palabra, que ha ocupado el protagonismo de los principales estudios sobre el lenguaje. La semiótica primero y más tarde la pragmática han sido las disciplinas encargadas de abordar aquellas facetas hasta entonces soslayadas o ignoradas, que darían fruto a otros estudios especializados, como aquel de la comunicación no verbal. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, este viraje ha sido esencial a la hora de redefinir la competencia comunicativa y establecer los parámetros según los cuales un discente debe/puede desenvolverse satisfactoriamente.

De las múltiples facetas que intervienen en la comunicación, el presente trabajo se concentra exclusivamente en el silencio, un fenómeno comunicativo de dimensión global, pero connotado localmente según la lengua y la cultura. Aunque damos un repaso comprensivo a las maneras de entenderlo desde diferentes disciplinas, es el silencio pragmático el que nos interesa primordialmente: aquel que se corresponde con el arte y la filosofía.

No en vano, y por último, este trabajo pretende aproximarse a una descripción del silencio en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera a través del uso del cine en el aula, esto es, por medio del comentario de escenas de algunas películas escogidas en el contexto específico y contrastivo del cine español frente al cine japonés.

Palabras clave

Silencio y comunicación, interdisciplinariedad, interculturalidad, cine en al aula, pragmática.

Abstract

In recent years, the way we understand communication has turned towards a more inclusive theory which comprehends every single aspect that enables the communicative process beyond verbal communication –which has been, so far, the main subject of most linguistic studies. Semiotics first, and then Pragmatics, have been dealing with these rich yet overlooked subjects from which other specialized studies have been blooming, such as those about non-verbal communication. In the field of second languages teaching methods, this change has been paramount to redefine the concept of communicative competence, as well as establishing certain parameters for students to properly acquire a second language.

From all the different aspects that play a role in what we understand as communication, this essay will deal exclusively with silence, a universal communicative phenomenon, yet signified locally by each language and its culture. Although we will revisit several ways silence have been studied and understood from an interdisciplinary point of view, only pragmatic silence is of our actual interest –the kind of silence that connects with art and philosophy.

After all, and lastly, this essay intends to describe silence within the scope of teaching Spanish as a second language through the didactic use of films for classroom viewing, and we will try to achieve such deed by reviewing in a contrastive manner a few scenes of four selected Spanish and Japanese productions in their own specific context.

Keywords

Silence and communication, interdisciplinarity, interculturality, films for classroom viewing, pragmatics.

1. Introducción

«Dijeron: “Edifiquemos una ciudad y una torre cuya cúspide llegue hasta el cielo. Hagámonos así famosos y no andemos más dispersos sobre la faz de la Tierra”. Pero Yahveh descendió para ver la ciudad y la torre que los hombres estaban edificando y dijo: “He aquí que todos forman un solo pueblo y todos hablan una misma lengua; siendo este el principio de sus empresas, nada les impedirá que lleven a cabo todo lo que se propongan. Pues bien, descendamos y allí mismo confundamos su lenguaje de modo que no se entiendan los unos con los otros”».

Génesis, 11:4-9.

Si hemos de dar crédito al relato bíblico, desde el momento de la dispersión de aquella lengua común en varios idiomas estábamos condenados al malentendido. En origen un correctivo a la soberbia (o, si miramos a través de la etimología, al *entusiasmo*) de los hombres –como el que nos condenaba a la condición de seres incompletos en el platónico mito del andrógino–, el episodio de Babel, que muestra a aquel Dios iracundo paleotestamentario que Nietzsche reivindicaba, nos sume irremisiblemente en una confusión que, según parece, combatimos todavía. Pero incluso los seres supremos tienen sus limitaciones y sus contrincantes, cobren estos una forma ofidia o prometeica. La ciencia o el fuego, ese fragmento de su divinidad que les ha sido arrebatado a los dioses por medios poco confesables, permite que el ser humano, aun en su destierro, no deje de desarrollar estrategias para resistirse. Quizá nadie como Chesterton, hombre profundamente religioso, haya puesto en palabras esa capacidad del hombre de establecer un orden al margen de la deidad:

«Le aseguro a usted que cada vez que un tren llega a la estación [...] siento que el hombre ha ganado una victoria más contra el caos. [...] El conductor grita: “¡Victoria!”, y yo siento que así es verdad, y hasta me parece oír la voz del heraldo que anuncia el triunfo. Porque aquello es una victoria: la victoria de Adán».

El hombre está sometido al caos, pero tiene el ineludible deber, si no necesidad, de idear un orden. Poco importa de dónde haya surgido ese caos, y menos aún a qué pueda deberse esa necesidad de sistema, pues lo fundamental radica en que a esta necesidad le sigan función y órgano, como de acostumbrado. La enseñanza de lenguas parece ser uno de esos recursos

adánicos con que paliamos el paraíso comunicativo perdido en Babel, uno de esos órdenes con que, lejos de querer cantar victoria en este caso, aspiramos a obtener unas reñidas tablas con el desproporcionado castigo que se aplicó a nuestras más bien triviales faltas. ¿Cómo, inmersos en la caótica tribulación del mutuo entendimiento, no íbamos a dejar de atender a algo que consiste precisamente en la omisión, en la abstención, en el silencio?

Amigos del *horror vacui* y de la verborrea, en nuestro esfuerzo por irnos enseñando cada una de las lenguas nacidas de la mítica ruptura y quizá por el miedo a quedarnos sin palabras, nos hemos olvidado de que no las necesitamos tanto como pudiera parecer. Hay algunas cosas ciertas, como que el insulto, en la medida en que pueda ser el reemplazo de una agresión, representa el origen de la diplomacia, pero parece dudoso que la persona enamorada prefiera un «te besaría» que el beso mismo. La pragmática, calificada como «joven» y «en auge» por una de sus principales cultivadoras en el ámbito hispanohablante, María Victoria Escandell (2013: 10), se encarga del estudio de tales asuntos:

«Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical».

Igual que el habla metafórica, la irónica o la indirecta son modos que empleamos para decir algo significando lo contrario, como plantea Tannen (1985: 97, *apud.* Lebra 2007: 115), «silence can be a matter of saying nothing and meaning something». Lejos de entenderlo, pues, como un vacío durante la interacción, reconocemos el silencio como un acto comunicativo de múltiples formas y funciones. Desentrañarlo es el foco de nuestro trabajo.

Pertinencia del trabajo

El interés de la disertación que llevaremos a cabo en las próximas líneas radica, a nuestro juicio, en la posibilidad de unión de dos elementos –la incorporación del cine a las aulas y el estudio del silencio desde la pragmática– que, por separado, han resultado indiscutiblemente revolucionarios en la enseñanza de segundas lenguas, pero que pocas veces

se han tratado de manera conjunta. Si el giro que supuso el paso del estudio mediante la traducción y la gramática al enfoque comunicativo representó un cambio radical, la incorporación sistemática de la pragmática significó el apuntalamiento de esa modernización que el aprendizaje de idiomas, lastrado por los métodos de estudios de las lenguas clásicas, tanto necesitaba. Casi al mismo tiempo, la introducción de elementos como la música o el cine a las aulas marcaba un nuevo hito en la enseñanza de idiomas. Tenemos un testimonio de esto último en la película *Vivir es fácil con los ojos cerrados* (Trueba, 2013), que retrata entrañablemente la incorporación pionera de la música de los Beatles en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un humilde colegio albaceteño durante la década de los 60.

Como venimos diciendo, esta combinación de ambos elementos puede resultar muy productiva en el desempeño de nuestra labor docente y, más todavía, contribuir a lo que nosotros contemplamos como el acercamiento idóneo a una lengua, esto es, mediante la relación con su cultura. De poco sirve, a nuestro parecer, conocer el significado del verbo «guiñar» si no comprendemos la complicidad que se busca en nosotros cuando nos guiñan un ojo. Eso no es un aprendizaje meramente lingüístico, sino también cultural. Lo mismo pasa con el sintagma «minuto de silencio», que despojado de su valor de homenaje fúnebre –algo que no se desprende necesariamente de la suma del significado de cada uno de los términos–, queda descontextualizado culturalmente.

Pero tampoco esto nos ha parecido suficiente, pues pensamos que una de las tareas del docente –de ELE o de cualquier otra materia– es conocer la situación personal y el bagaje de sus alumnos. En nuestro caso específico, esto cobra especial relevancia en la medida en que un profesor que conozca las complejidades de la cultura de sus alumnos estará en mejor situación para contrastarlas con las de la española que si no puede apoyarse en esa comparación. Por esa razón, a modo de caso práctico, hemos querido concentrar en un solo contexto, el japonés, el análisis comparativo de películas. Y tampoco es del todo azarosa la elección de esta nacionalidad: para que el contraste resulte ilustrativo, nos parecía de mayor conveniencia que la cultura escogida no fuera demasiado próxima, ni en lo lingüístico ni en lo cultural. Más aún: según hemos podido observar a lo largo de nuestro estudio, la cultura japonesa confiere más importancia que la mediterránea al silencio y esta diferencia, pensamos, permite a nuestro trabajo alcanzar una mayor profundidad. Desde distintas aproximaciones (la filosófica, la lingüística y la artística, principalmente), nuestro objetivo ha sido en todo momento que este trabajo ofrezca una justa semblanza de los estudios que se han ocupado de este fenómeno comunicativo para, en última instancia, describirlo por medio del cine.

Con estos presupuestos, pretendemos cubrir el espacio que muchas veces –como tendremos ocasión de comprobar más adelante– vemos vacío en la formación de los docentes de ELE: el aspecto conceptual y cultural, no meramente lingüístico, de nuestro trabajo.

Metodología

De algún modo, el método para acercarnos a nuestro objeto de estudio nos viene dado por los propios rigores de la disciplina y los propios límites de este trabajo. Aunque resulta difícil abarcar tanto como nos hemos propuesto en un espacio tan ajustado, no hemos querido renunciar a una aproximación más bien versátil y ecléctica al fenómeno que aquí se analiza. No obstante, se impone, antes de toda tarea más o menos aplicada, una siquiera mínima revisión teórica que asiente los conceptos que se van a manejar.

En lo relativo a la documentación, hemos empleado bibliografía en español y en inglés. Esto se debe a que, en muchos casos, carecemos en lengua castellana de producción académica (al menos a nuestro alcance) sobre algunos de los aspectos que hemos querido tratar en este trabajo. Por otra parte, la bibliografía que hemos empleado ha sido mayoritariamente de obras específicas, si bien en algunos casos, como el de las fichas de las películas comentadas, hemos recurrido a páginas web. Como estos casos han sido anecdóticos, nos ha parecido superfluo incluirlos en el índice bibliográfico al final del trabajo, y nos hemos limitado a referirlos en notas a pie con la última fecha de consulta. Por último, cabe apuntar que hemos empleado una bibliografía tan contemporánea como nos ha sido posible, aunque en algunos casos, al tratarse de obras de gran valor cultural o de estudios de referencia (como, por ejemplo, el de Muriel Saville-Troike), hemos tenido, merecidamente, que echar la mirada más atrás.

Estructura

A fin de recorrer, sucinta pero ordenadamente, el espacio de reflexión que se abre entre la palabra y el silencio, partiremos de esta introducción genesiaca de la enseñanza de segundas lenguas para dirigirnos de manera paulatina hacia el estado de la cuestión que nos ocupa: la interdisciplinariedad del silencio y su enseñanza a través del cine. Estos serán, a grandes rasgos, los dos bloques de apartados que estructurarán nuestro trabajo.

Comenzaremos, en primer lugar, presentando los conceptos de comunicación, lenguaje y silencio, lo cual nos conducirá, como necesario punto de partida, a los estudios de la comunicación no-verbal: el silencio en relación con la kinésica, el paralenguaje y la semiótica.

Seguidamente nos ocuparemos de su percepción cultural en la lengua, por medio de un repaso a las colocaciones y a las paremias con algunos ejemplos característicos del español, para luego discurrir sobre cuestiones de carácter más filosófico (y por ende más pragmático) a partir del pensamiento largamente estudiado de autores tales como Wittgenstein o san Juan de la Cruz. Terminará este primer apartado con un surtido de ejemplos, variado aunque limitado, sobre las manifestaciones del silencio en el arte, que además nos servirá de puente hasta el siguiente y último apartado, donde nos podremos centrar, por fin, en la séptima de las artes, huérfana a diferencia de las otras, pero madre de una miríada de musas.

Así, en esta segunda parte atenderemos brevemente, a modo de preámbulo, al lugar que ocupa el cine en el *Marco Común Europeo de Referencia* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en cuanto a la enseñanza del español para extranjeros. Pasaremos a ocuparnos de la enseñanza del silencio según los modelos curriculares vigentes, según sus formas y funciones, y según un contexto cultural concreto, que, en el caso de nuestro trabajo, será el de la cultura japonesa. Finalmente, abordaremos el tratamiento narrativo del silencio en el cine por medio del comentario de algunas escenas escogidas de cuatro películas, españolas y japonesas, con objeto de ofrecer un caso práctico, antes de nuestras conclusiones finales.

2. La interdisciplinariedad del silencio

«El silencio. Sólo él tiene la última palabra. Sólo él encierra el sentido desparramado a través de las palabras. Y en el fondo, cuando escribimos, tendemos hacia él, [...] aspiramos a él [...] Al escribir todos queremos, sin darnos cuenta, guardar silencio».

Maurice Blanchot, *El espacio literario*.

Una de las leyendas más famosas acerca de la adquisición del lenguaje es la contada por Heródoto en el siglo V a.C. En unas pocas líneas, el autor griego se anticipa, casi sin saberlo, en el debate sobre si el lenguaje es algo que se adquiere (es decir, que se desarrolla de manera natural) o se aprende, como si de una técnica se tratase¹.

Este pasaje de Heródoto es uno entre los muchos que podrían ejemplificar la preocupación que ya los griegos tuvieron por el origen del lenguaje (pensemos también, valga el caso, en el *Crátilo* de Platón). Para ellos, muchas veces el lenguaje surgía por cuestiones de iconicidad (es decir, por la creencia en la existencia entre una relación directa entre el étimo empleado y la realidad representada) y, naturalmente, por medio de otros procedimientos, como la derivación o el préstamo. Es más, su manera de comprender el lenguaje era bien original: los nombres se dividían en portadores de la esencia (*ousiastiká*) o del accidente (*epítheta*), y el conjunto de las palabras debían disponerse en la oración como un ejército en formación, que es la realidad a la que hace referencia el término griego *sýntaxis*.

También las cuestiones religiosas encontraban su lugar en los debates lingüísticos (tengamos en cuenta que la extensión del laicismo y la irreligiosidad son fenómenos relativamente modernos), y, además de la creación de deidades específicas para cuestiones lingüísticas (Calíope) o de héroes destacados por sus habilidades oratorias, como Odiseo, se atribuía a los dioses el origen del *lógos*, esa palabra que, a partir de las nociones de «selección» o «criba» evoluciona hacia el sentido de «producto de la razón», «discurso» o sencillamente

¹ Cuenta el célebre pasaje (Heródoto, II: II) que el faraón Psamético, convencido de que los egipcios fueran los primeros habitantes del mundo, quiso realizar un experimento para probarlo: mandó a un pastor hacerse cargo de dos niños recién nacidos para criarlos en absoluto silencio. El faraón, según Heródoto, mantenía que todos los pueblos tenían una lengua original común y la primera palabra que pronunciaran los niños, privados de toda influencia externa, sería en aquella hipotética lengua. Cuando por fin los gemidos de los infantes acabaron por articularse espontáneamente en una palabra, cuanto pronunciaron fue *bekos*, que significaba “pan” en la lengua de los frigios. De esta manera, concluye Heródoto, el faraón Psamético se vio obligado a ceder ante la evidencia de que el pueblo frigio precedía al egipcio en antigüedad.

«palabra». Los griegos hicieron aportaciones de valor incalculable a los estudios lingüísticos y al lenguaje mismo (algo tan poco desdeñable como las vocales, sin ir más lejos), pero no debemos idealizar su legado ni dejar de ver sus limitaciones: despreciaron abiertamente otras culturas y a amplios sectores de su propia sociedad, y dieron muestra de una actitud elitista y prejuiciosa en su modo de acercarse al lenguaje. Sin embargo, no conviene caer en anacronismos a la hora de evaluar sus avances ni echar de ver que lo que sabemos de la cultura griega se nos ha transmitido por cauces muy específicos (de entrada, solamente escritos y arqueológicos), lo que deja al margen las complejidades necesarias para que un estudio resulte auténticamente rico y esclarecedor. Sea de ello lo que fuere, es cosa bien sabida que los estudios lingüísticos, al menos en direcciones que no fuesen la erudición o la gramática, no avanzaron significativamente entre los romanos, que, en la mayoría de ámbitos de la cultura, se jactaban de no ser sino continuadores de los griegos. No fue hasta siglos después cuando se acometió verdaderamente un estudio específico de la cuestión del lenguaje no ya no verbal, sino no escrito. La filóloga Irene Vallejo (2020: 98), en una interpelación al lector, resume de manera muy hermosa este paso de la oralidad a la escritura:

«Tú, que lees este libro, has vivido durante algunos años en un mundo oral. Desde tus balbuceos con lengua de trapo hasta que aprendiste a leer, las palabras solo existían en la voz. Encontrabas por todas partes los dibujos mudos de las letras, pero no significaban nada para ti. Los adultos que controlaban el mundo, ellos sí, leían y escribían. Tú no entendías bien qué era eso, ni te importaba demasiado porque te bastaba hablar. Los primeros relatos de tu vida entraron por las caracolas de tus orejas; tus ojos aún no sabían escuchar. Luego llegó el colegio: los palotes, los redondeles, las letras, las sílabas. En ti se ha cumplido a pequeña escala el mismo tránsito que hizo la humanidad desde la oralidad a la escritura».

No sería, en fin, hasta el siglo XX cuando la oralidad entrase, de la mano de Milman Parry, en los estudios sobre el lenguaje. Sus estudios sobre la formulación de los poemas homéricos, sus grabaciones de las tradiciones orales en vías de desaparición resultaron de la mayor importancia para la introducción de este elemento de, en nuestro caso, la literatura, largamente desdeñado.

Pero, al margen de las distintas vertientes de la tradición clásica, la comunicación no verbal, quiérase o no, siempre ha estado ahí. Se ha fosilizado en onomatopeyas, en expresiones fragmentarias, en la descripción de rituales de una u otra clase, o en la estigmatización de

lenguas alternativas. Es más, en otros ámbitos de la lingüística, el desarrollo fue mucho más temprano. Es conocido el caso del abate de l'Épée en sus estudios sobre la sordera, y su valiosísimo desarrollo de la lengua de signos. Cuenta su historia Oliver Sacks en *Veo una voz*, una exhaustiva revisión divulgativa de la andadura de la lengua de signos que sitúa su origen en la Ilustración, desde donde, al calor de la filosofía de Rousseau y Leibniz, comienza una búsqueda, hoy inconclusa, por la integración de todos los individuos en una sociedad inclusiva e igualitaria. Uno de los testimonios históricos que aporta Sacks (2009: 55-56) es el de Pierre Desloges, pionero quizá en la dignificación de una lengua que ha venido sufriendo a lo largo de los siglos los mismos prejuicios y estigmas que sus usuarios:

«El lenguaje [de señas] que utilizamos entre nosotros, al dar una imagen fiel del objeto expresado, resulta singularmente apto para precisar las ideas y para ampliar la capacidad de comprensión, pues se crea con él un hábito de observación y análisis constantes. Es un lenguaje vivo; refleja el sentimiento y estimula la imaginación. No hay lenguaje más propio para transmitir las emociones grandes e intensas».

Ya decimos, no obstante, que no todos los intelectuales dieron muestras, al menos en un primer momento, de la misma ejemplaridad cívica. Valga el caso de Étienne Bonnot de Condillac, que, si bien más adelante pasó a ser un gran defensor del proyecto de l'Épée, en un primer momento se refería a los sordos como «estatuas sensibles» y «máquinas ambulantes», de un modo no del todo distinto a cuando los romanos se referían al esclavo como un *instrumentum vocale*. Es más, y puesto que las palabras nunca son inocentes, ¿acaso no subyace bajo nuestro «absurdo» el étimo de la sordera?

Otro ejemplo de comunicación paralingüística podría ser el de los emblemas, esos gestos portadores de un significado específico y más o menos bien codificados en nuestra cultura. Todos sabemos lo que representa erigir nuestro dedo corazón ante nuestro interlocutor, o podemos aventurarnos a leer cierto interés amoroso en quien rodea el borde de una copa con la yema de su dedo, o podemos tener sospechas sobre las filiaciones políticas de quien alza el puño o el brazo en un desfile. Todo esto, naturalmente, ha sido tratado también por los estudiosos del lenguaje, y Yule (2007: 209), cuya obra *El lenguaje* representa una referencia ineludible para el estudioso (o, al menos, para el estudiante), lo explica con diáfana claridad:

«En el estudio del comportamiento no verbal, se suele establecer una distinción entre gestos y emblemas. Los emblemas son signos, como «el pulgar hacia arriba» (= las

cosas son favorables) o «chitón» (= mantenerse en silencio), que funcionan a modo de frases hechas y que no dependen de lo que se está diciendo. Los emblemas tienen un carácter convencional y vienen determinados por un conocimiento de tipo social, es decir, de lo que se considera o no se considera ofensivo en una determinada comunidad. En Gran Bretaña, por ejemplo, un emblema consiste tradicionalmente en colocar el índice y el corazón formando una V (= victoria), siempre y cuando el dorso de la mano se dirija hacia quien lo realiza, porque si se muestra hacia el receptor de la señal, se convierte en un emblema bien diferente (= te insulto de manera muy ofensiva). Cuando se visitan diferentes lugares, resulta importante no confundir los emblemas empleados por la población local».

Cómo dejar de pensar, en fin, en el *pollice verso* con que el pueblo romano condenaba a la muerte a los desdichados gladiadores.

Pero tampoco parece que sea necesario recurrir a la épica, los emblemas o la hipoacusia para hablar de un lenguaje no verbal. Lo cierto es que hay otros, que tendremos ocasión de tratar con más detalle, como son la música o los puntos suspensivos en el caso de la escritura. Más aún, nuestro lenguaje es rico en indicaciones verbales sobre hechos no verbales, lo cual resulta casi paradójico. Sin embargo, es objeto de nuestro especial interés el silencio, algo que, lejos de representar un mero adorno del acto comunicativo, es en sí mismo un acto significativo, hasta el punto de que, según defendemos, puede enseñarse y aprenderse. E incluso vamos más allá: sin el aprendizaje de la pausa nunca será completo el aprendizaje de una lengua. Por aportar un último caso clásico, permítasenos recordar las bellísimas palabras que dedicó Jaeger (1945: 145) a la idea de «ritmo» en sus páginas sobre la poesía de Arquíloco de Paros:

«Ritmo es aquí lo que impone firmeza y límites al movimiento y al flujo. Y esto es únicamente lo que significa para Arquíloco. También Demócrito habla del ritmo del átomo en el antiguo y auténtico sentido y entiende por ello no su movimiento, sino, como ya Aristóteles certeramente lo interpretó, su «esquema». Y así entendieron también los intérpretes antiguos las palabras de Esquilo. Evidentemente, cuando los griegos hablan del ritmo de un edificio o de una estatua no se trata de una transposición metafórica del lenguaje musical. Y la intuición originaria que se halla en el fondo del descubrimiento griego del ritmo, en la danza y en la música, no se refiere a su fluencia, sino, por el contrario, a sus pausas y a la constante limitación del movimiento».

A la misma idea se remonta nuestra palabra «rimar» (o «ritmar»), que marca la continuidad de la versificación mediante la pausa. Y es esta pausa como «esquema» o «marco» de la comunicación la que nos interesa especialmente.

Y es que, de la misma forma que podemos hablar sin decir nada, nos es posible decir sin hablar en absoluto. Pues, si bien es cierto que las palabras nunca son inocentes, los gestos no gozan de mejor condición. Nos explicamos. Para empezar, la diferencia entre «hablar» (del latín *fabulare* y relacionado con palabras como «fama» o «infame») y decir (que, en etimología casi transparente, se remonta al latín *dicere* y comparte raíz con el verbo griego *deiknymi*, «mostrar», de donde nuestra deíxis) es de especial importancia. Podríamos decir, a grandes rasgos, hablar tiene más que ver con «emitir» y decir con «transmitir». La dicción busca ser entendida, es una muestra que pretende que se la tenga en consideración, y precisamente por eso podemos decir sin palabras, sin hablar.

Es posible, en fin, que la palabra (en última instancia del griego *parabolé*, aquello que se lanza o arroja) se encuentre en una situación de excesivo privilegio. Al menos eso parecía pensar César Vallejo cuando decía aquello de «*¡y si después de tantas palabras / no sobrevive la palabra!*», como queriendo decir que la palabra había muerto de éxito. Ese mundo legendario que es la historia antigua nos proporciona todavía anécdotas para comprender el significado de la importancia de la palabra, y también el vicio de su exceso. Si hemos de creer a la tradición, el historiador Tucídides, un coloso de la historiografía antigua, sintió por primera vez esta vocación en el contexto de una lectura pública que realizó el ya citado Heródoto de sus propias historias (quién sabe, quizá se tratase del pasaje de los dos niños que pedían pan). Y más adelante, en un entorno más del gusto estético de Umberto Eco, tenemos a otro discípulo, san Agustín, que se queda perplejo ante la costumbre que tenía su admirado san Ambrosio de leer en silencio, algo que le sorprende hasta la incompreensión

«Juzgaba yo que el leer de aquel modo sería acaso para no verse en la precisión de detenerse a explicar a los que estaban presentes, y le oirían atentos y suspensos de sus palabras, los pasajes que hubiese más oscuros y dificultosos en lo que iba leyendo, o por no distraerse en disputar de otras cuestiones más intrincadas, y gastando el tiempo en esto repetidas veces, privarse de leer todos los libros que él quería. Sin embargo, el conservar la voz, que con mucha facilidad se le enronquecía, podía también ser causa

muy suficiente para que leyese callando y sólo para sí; en fin, cualquiera que fuese la intención con que aquel gran varón lo ejecutara, sería verdaderamente intención buena».²

Por contradictoria que resulte la locuacidad de san Agustín respecto del silencio de san Ambrosio, no deja de hacer aportaciones de importancia a nuestro debate. Porque, ¿qué puede motivar un silencio? Como algunas de las palabras más importantes de nuestro vocabulario (por ejemplo, «amor»), la palabra silencio es de origen desconocido. Solamente podemos remontarnos al latín, que deriva *silentium* del verbo *silere* (recordemos la advertencia de Cicerón: *inter arma enim silent leges*). Y algo parecido ocurre con nuestro adjetivo «tácito» (del que también deriva «taciturno»), que, aunque se puede remontar a la raíz indoeuropea **tak*, no resulta especialmente productivo en las lenguas derivadas. Sin embargo, el discreto verbo «callar» tiene a su favor una historia más enjundiosa: procedente del verbo latino *challare*, se remonta en último término al verbo griego *chaláo* («soltar», «bajar») y se debe a la raíz indoeuropea **ghe* (presente también en la palabra «heredad»), cuyo significado viene a ser el de «dejar vacante» o «retirar». Así, «callar» sería algo como bajar el sonido hasta cesar la voz.

Y estas son las principales herramientas que nos da nuestro lenguaje para nombrar el silencio (hay más, claro, como combinaciones tales que «no verbal»). Ahora cabe hacerse la pregunta en sentido contrario. ¿Cómo podemos decir «esto me hace ilusión» sin palabras? ¿Y «el dinero se encuentra sobre la cómoda»? ¿Y «qué solos se quedan los muertos»? Mientras haya un interlocutor que considere que su mensaje se expresa mejor en silencio, pensamos que es nuestro deber entender (y hacer entender a otros) lo que este quiere decir.

² Según recoge la versión de las *Confesiones* editada por la Imprenta de los Herederos de V. Pla (1849: 245).

I. Desde la comunicación no verbal

«Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or not may speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, whom one may speak to, how one may talk to persons of different status and roles, what appropriate nonverbal behaviours are in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like –in short, everything involving the use of language and other communicative dimensions in particular social settings».

Muriel Saville-Troike, *Perspectives on Silence*.

Ciertos estudiosos en la última mitad del s. XX, pioneros tanto en su área de interés como en su metodología, se dedicaron a explorar un territorio muy familiar para todo hablante de lenguas cualesquiera y, sin embargo, apenas cartografiado desde la Lingüística³. A su modo, eran continuadores de las observaciones de Charles Darwin (1872) en el tercer volumen de su teoría de la evolución, titulado *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, donde preconizaba la importancia del lenguaje no verbal y su correlación con las emociones que, sin embargo, no se sistematizaría hasta casi un siglo más tarde, cuando empezara a reformularse el concepto mismo de comunicación: no se trata ya solo del mensaje singularmente codificado y descodificado a partir de la palabra, pronunciada o escrita, ni es el emisor el único responsable, puesto que interpretamos, además de descodificar. ¿Cuántos mensajes, pues, llegamos a emitir y a recibir al mismo tiempo?

Si Serrano (1983: 38, *apud* Mateu 2001: 129) identifica la comunicación en el intercambio que unos seres, emisores y receptores, hacen del significado que otorgan a unos hechos y a sus comportamientos propios, Bitti-Ricci y Cortesi (1980: 22-23), por su parte, la sintetizan como «todo pase de informaciones que tenga lugar dentro del sistema, con independencia del medio utilizado para comunicar y del hecho de que los interlocutores tengan o no conciencia de ello», en una secuencia circular, en vez de lineal, basada en la información retroactiva que emitimos y recibimos durante la interacción. A este respecto recogemos las

³ Cestero (2017: 1053) *et alii* refieren a los antropólogos Birdwhistell y Hall como los principiantes de esta disciplina, a partir de sus estudios en los años 50 sobre kinésica, proxémica y cronémica.

palabras de Saville-Troike (1989: 21) con que hemos encabezado nuestro texto: la competencia comunicativa no puede, por lo tanto, ceñirse a los aspectos formalmente lingüísticos, sino que debe comprender también cuantas dimensiones implica cada interacción, su contexto y su expectativa, para lo que nos servimos de múltiples mecanismos no verbales, entre los cuales, y en no poca medida, figura el silencio.

En este ámbito, no se puede pasar por alto el nombre de uno de aquellos pioneros que referíamos, Fernando Poyatos, por reconocer y describir la naturaleza triple del discurso (o triple estructura básica de la comunicación)⁴, que ha contribuido inmensamente a la búsqueda parsifálica de una teoría general de la comunicación más precisa y completa. Su descripción de un sistema de tres ejes –verbal, kinésico y paralingüístico–, que son, en sí mismos, canales diferenciados de información, aunque a menudo interdependientes, recibió gran acogida en los estudios todavía incipientes sobre la comunicación no verbal. Tales estudios abarcan un ámbito amplísimo que, como señala Cestero (2017: 1052 y ss.), se ve constituido por dos tipos de elementos: por un lado, los usos y costumbres culturales, de los que participan factores ambientales, hábitos y creencias dadas de una comunidad de hablantes; y por otro, los sistemas propiamente no verbales, que son los básicos (kinésico y paralingüístico) y los secundarios (proxémico y cronémico). Por supuesto, como señalábamos al principio, por más que haya elementos universales en ambos grupos, también los hay peculiares de cada comunidad, lo cual requiere de estos estudios una aproximación multi e interdisciplinar, de la que participan, además de la lingüística, la antropología, la sociología y, en fin, hasta la psicología.

De acuerdo con Mateu (2001: 130-131), así como el silencio tiende a considerarse meramente como la ausencia del habla –o en términos más evocadores, como sugiere Martí (2002: 2): «una ausencia que suscita una presencia»–, ocurre también con la comunicación no verbal respecto de la verbal, a la que parece inevitablemente subordinada. Esto ha llevado a que otros autores como Mehrabian (1971, 1972, *apud* Bitti-Rici y Cortesi 1980: 83; Mateu 2001: 131) prefieran contraponer las ideas de explícito/implícito antes que verbal/no verbal, puesto que no caracteriza al lenguaje no verbal/implícito una subordinación al verbal/explicito, sino la falta de una codificación reglada. Esto implica por parte del receptor la necesidad de atribuir un significado a algunos de estos elementos, lo cual puede conllevar una serie esperable de malentendidos entre sujetos de distintas culturas que ignoran sus códigos particulares. Sin

⁴ En palabras del propio Poyatos (1994: I, 130): «triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas».

ir más lejos, Poyatos (1994: 56, *apud* Cestero 2017: 1058) plantea una serie de situaciones comunicativas que pueden derivar en malentendidos según la decodificación del interlocutor: correcta si se deduce por el contexto, irresoluble si se desconoce el signo o si, por desconocerlo, ni siquiera se percibe, y fallida si el contexto es engañoso o se trata de un falso cognado. Coincidimos plenamente con Cestero (2017: 1059-1060) al reivindicar la importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras, con especial atención a las diferencias culturales, ya que permiten prevenir un sinnúmero de equívocos comunicativos que, en último caso, pueden llegar a resultar en «rupturas o bloqueos interactivos, producidos, generalmente, por interferencia de los signos no verbales de su propia cultura».

Desde la comunicación no verbal, siguiendo a Cestero (2017: 1064), el silencio no es otra cosa que la ausencia del habla y generalmente se observa en relación a las pausas que se producen durante una interacción. Si el habla de un interlocutor se interrumpe hasta un segundo o menos, nos referimos a una pausa propiamente dicha, que en muchas lenguas sirve para regular los cambios de turno, aunque en el español este recurso no se emplee con demasiada frecuencia. Si, por el contrario, el habla se interrumpe durante más de un segundo, entonces hablamos de un silencio como tal, que se diagnostica como un fallo posible en los mecanismos interactivos, como puede ser una corrección o un cambio de hablante, o como un abierto fallo comunicativo, véase un titubeo potenciando ante la duda o una debida reflexión sobre las consecuencias de lo que se pretende expresar. Uno y otro caso de ausencia de habla –pausa y silencio– pueden servir también para introducir o reforzar actos de habla específicos, como por ejemplo la formulación de una petición o de una disculpa. Cuando el habla se ausenta por completo en el lugar que cabe una respuesta, la confirmación que ofrece es todavía más expresiva que su presencia, y a esto se lo conoce como silencio significativo. Por lo demás, el silencio está tanto o más sujeto que otros signos no verbales a la variabilidad de funciones y significados que se les dé desde cada cultura, y requiere mucho del contexto para ser correctamente interpretado.

Esta taxonomía es una posibilidad. Poyatos mismo (1994, *apud* Méndez 2014: 15), que en un principio lo inventarió como signo paralingüístico alternante, sugiere, en cambio, que el silencio sea tenido en una consideración especial, «a caballo entre el paralenguaje y la kinésica». También Jaworski (1993: 95) lo define «el aspecto menos verbal de la comunicación lingüística, distinto de aspectos no verbales de la conducta comunicativa como los gestos, las expresiones faciales, la proxémica y patrones de contacto». Y para Mateu (2001: 131-133) complementa otros signos que se apresuran a llenar «esos supuestos vacíos semióticos».

II. Percepción cultural del silencio

«Los que, en el transcurso del día, reclaman y aprecian el silencio en los transportes son a veces los mismos que, durante la noche anterior, han tolerado en una discoteca o en una sala de espectáculos musicales intensidades sonoras desconocidas hasta este momento en la historia humana. Es como si el silencio y el bienestar que éste procura no fueran más que exigencias intermitentes, que dependen de los tiempos y de los lugares».

Alain Corbin, *Historia del silencio*.

El silencio, como venimos diciendo, no es un fenómeno que tenga lugar al margen del lenguaje. Como sabemos, la pausa y la cadencia representan un marco que se encuentra emparentado con elementos como la cortesía o la imagen social que el hablante desprende. Al igual que suele ocurrir con elementos como el acento, que distingue de un modo más o menos claro al hablante nativo del que lo es de una segunda lengua, así sucede con el dominio de lo que se consideran los ritmos esperables de una situación de habla. Esta particularidad nos sitúa en un contexto de interculturalidad del silencio, que, si bien presenta suficiente carta de naturaleza, no debe entenderse, al menos a nuestro parecer, desde un relativismo cultural que impida la intercomprensión del silencio de cada cultura o la posibilidad de aculturación en este aspecto.

En este sentido, conviene tener en cuenta el análisis de la conversación que se ha desarrollado desde la lingüística. Yule (2007: 150 y ss.) da una muestra de lo que referimos cuando apunta que, en líneas generales (él mismo destaca que no todas las culturas coinciden en ello), la comunicación tiende a darse por turnos y que se evita la superposición de una voz sobre otra. Del mismo modo, apunta diversas estrategias mediante las que un hablante indica que ha terminado de hablar (por ejemplo, un punto final) o cómo los participantes de una conversación manifiestan indirectamente que desean intervenir (pequeños sonidos o diversos gestos). Asimismo, hace referencia a la implicación que tienen en términos de descortesía hechos tales como no realizar pausas durante la interacción (es decir, brindar la posibilidad de intervenir al interlocutor) o al valor organizativo de las llamadas «pausas llenas», principalmente consistentes en muletillas, onomatopeyas o sonidos como el carraspeo. Se hace depender todo ello del llamado «principio de cooperación» del lenguaje, para cuya formulación Yule se vale de la aportada por el autor del concepto, el filósofo H. P. Grice (1975: 45):

«Haz que tu contribución a la conversación que mantienes sea la que se espera que sea, que se produzca en el momento en que haya de producirse y de manera que tenga el propósito o se produzca en el sentido consensuado que demande el intercambio comunicativo en el que estés participando».

Así, pues, si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente, no podemos considerar que el silencio en un contexto comunicativo sea algo inaprehensible o, incluso, que no se pueda intuir. No debe confundirse, por tanto, la interculturalidad del silencio con el relativismo cultural. Además del ya mencionado Grice, otros autores como Fraser, que postulaba un «contrato conversacional»; Lakoff, que propugnaba las máximas «sea claro» y «sea cortés»; o Leech, que distribuyó el «principio de cortesía» en cinco máximas, han trabajado en este ámbito de una codificación, por así decir, universal de la pausa en la conversación.

Como forma de asimilación de esto, Vivas Márquez (2011: 43-44), siguiendo a Saville-Troike, habla de un proceso de aculturación, como el que podemos identificar en la interiorización de otras costumbres de una cultura ajena. Esta autora llama la atención sobre la enseñanza del silencio a los niños: en el momento de la crianza, se transmiten al niño los parámetros culturales que le permiten distinguir lo conveniente o inconveniente de sus intervenciones o de la ausencia de estas (por ejemplo, interrumpir en una conversación que no le concierne o marcharse de un lugar sin despedirse). Estos códigos, más o menos naturalizados por el individuo en los primeros estadios de su vida, pueden llegar a convertirse en algo más difícil de aprender más adelante. En palabras de Vivas Márquez (2011: 44):

«Aprender, por tanto, este tipo de reglas en una segunda lengua es todavía más difícil que el correcto uso y asimilación de las normas gramaticales y [...] el tipo de error que puede aparecer por el uso incorrecto de las primeras suele afectar más a la interacción de los participantes que una utilización inadecuada de la gramática, ya que incide directamente sobre su imagen social.»

Sirvan, en fin, las palabras y reflexiones de estos autores para constatar que el silencio no es el mismo en todas las culturas, como ejemplificaremos más adelante, y que en cada una se codifica en función de las reglas de cortesía y prudencia que le son propias. Pero esta codificación cultural del silencio a la que nos venimos refiriendo no se puede identificar solamente en el análisis de la conversación. En la mayoría de las lenguas existen elementos fosilizados, recogidos bajo el nombre de «fraseología», que, mediante el estereotipo y la

repetición, agilizan la comunicación y, con ella, transmiten el acervo cultural correspondiente a una lengua. Son ejemplos de lo que decimos las colocaciones y las paremias, en tanto en cuanto ocupan ese ámbito del lugar común que, tan a menudo, describe el espíritu de un pueblo, como Bosque (2001: 23) acertadamente refiere: «Al igual que en literatura, en antropología o en sociología, los lugares comunes no están forzados necesariamente por la naturaleza interna de los sistemas, sino encauzados o favorecidos por los hábitos de las comunidades».

Las colocaciones

Koike (2001: 22) define una colocación como la «combinación frecuente de dos o más palabras cuya selección es restringida por causas léxicas». Kiuchukova-Petrinska (2017: 11), por su parte, se apoya en la aportación de Ettinger para referir el modo en que se comportan:

«La tendencia sintáctico-semántica de las palabras aisladas de una lengua a adoptar tan solo un número limitado de combinaciones con otras palabras entre una gran cantidad de posibles combinaciones.»

En efecto, esas «combinaciones léxicas» que podríamos llamar preferentes son un recurso de las lenguas para llevar la comunicación adelante, puesto que, digamos, se dan por hechas. Así, cuando hablamos de que «estalla una tormenta» sabemos que nos referimos a un estallido metafórico o figurado, y lo mismo ocurre cuando decimos «rompe a llover». Más todavía, algunas de estas combinaciones quedan reservadas a algunos ámbitos de la realidad. Por ejemplo, no parece común que se diga que un individuo que se adentra en el metro «efectúe su entrada en la estación», mientras que eso sí se diría de un tren (e incluso nos sonaría extraño que la locución del metro nos dijera que el tren «se adentra en la estación», por más que pueda ser cierto). No consideramos que este sea el lugar para tratar por extenso el debate relativo a las colocaciones y las combinaciones (de «rabiosa actualidad», por emplear una más bien manida), no obstante, sí quisiéramos dejar matizado que no todas las combinaciones son colocaciones. Como advierte Bosque en el prefacio del *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (2011: XVII):

«Algunos diccionarios combinatorios de otras lenguas se presentan como diccionarios de colocaciones. A mi entender, esta opción conlleva un riesgo no despreciable: el de asumir que cada combinación contenida en ellos es exactamente una

colocación, y no, en cambio, el resultado de alguna asociación semántica, sintáctica o léxica de otro tipo.»

Sea de ello lo que fuere, lo concerniente a nuestro trabajo no es tanto el fenómeno léxico en sí, sino la carga cultural (en concreto, la referida a la significación del silencio o a su ausencia) que implican algunas de ellas. A nuestro juicio, nadie como Sánchez Ferlosio (1993: 32) ha referido (en su caso, en tono de denuncia) la carga cultural de algunas colocaciones del castellano, que él en su texto denomina «muletillas verbales»:

«Como todas las muletillas verbales, «un merecido descanso» y «una sana alegría» son expresiones ideológicamente marcadas. La anteposición estereotípica de «merecido» y «sana» parece indicar que el ocio («descanso») y el goce («alegría») son, en sí mismos, tal como se crían en el campo, plantas bravías, malas y dañinas, y que hay que someterlos, respectivamente, al tratamiento del merecimiento y la salud. La represión ha proscrito el descanso y la alegría como cosas malas, caídas en pecado, que tienen que pedir perdón y hacer penitencia.»

No sabemos si las colocaciones tienen el valor probatorio que Sánchez Ferlosio interpreta, pero, desde luego, sí sabemos que son testimonio de formas de pensar y de asociaciones de ideas (a veces incluso contradictorias) que se desarrollan a lo largo del devenir de siglos de una lengua. Por esta razón, nos parece necesario siquiera sugerir algunas de las colocaciones más frecuentes en castellano relativas al léxico del silencio. Como nuestro trabajo no es de carácter filológico, sino que se enmarca en el contexto de la docencia de ELE, no hemos considerado conveniente elaborar un corpus sistemático con todas las colocaciones concernientes a nuestro asunto, sino que aportamos a continuación las más conocidas o frecuentes. Pensamos que así queda sugerido lo que podría resultar en la recopilación de materiales para su aplicación práctica en el ámbito del español como lengua extranjera. Para una relación pormenorizada de las colocaciones de este campo semántico, remitimos a las diversas voces del diccionario anteriormente citado.

«Silencio»

Verbo-sustantivo	<i>Guardar silencio, imponer silencio, hacerse el silencio</i>
Sustantivo-adjetivo	<i>Silencio clamoroso, silencio sepulcral, silencio administrativo</i>
Sustantivo-preposición-sustantivo	<i>Minuto de silencio, ley del silencio⁵, voto de silencio</i>

«Tácito»

Verbo-sustantivo	<i>Acuerdo tácito, consentimiento tácito, alusión tácita</i>
-------------------------	--

«Reticencia»

Verbo-sustantivo	<i>Sentir reticencia, levantar reticencia, mostrar reticencia</i>
Sustantivo-adjetivo	<i>Profunda reticencia</i>

«Callar»

Verbo-sustantivo	<i>Callar un comentario, callar la boca</i>
Verbo-adverbio⁶	<i>Callar como una tumba, callar como un muerto</i>

«Acallar»

Verbo-sustantivo	<i>Acallar un rumor, acallar una sospecha, acallar las armas</i>
-------------------------	--

⁵ Locución sinónima de *omertà*, término italiano famosamente empleado por la mafia, de etimología dudosa pero posiblemente emparentada con «hombría».

⁶ Aquí, siguiendo a Bosque *et alii*, entendemos por «adverbio» toda construcción, morfológicamente adverbial o no, que tenga ese valor semántico.

Las paremias

«Hombre refranero, hombre majadero». Estas palabras muestran el carácter absolutamente universal de los refranes, capaces incluso de contradecirse desde el consenso. Como las colocaciones, podríamos entenderlos como píldoras de literatura que se hallan insertas en nuestra lengua y, por eso mismo, orientaciones culturales (acertadas o no) que pueden resultar de utilidad en nuestro campo de trabajo. Antes de los modernos estudios de lenguas, ya personajes como Erasmo en sus *Adagia* trataron el fenómeno cultural de las paremias, y, en la literatura, Miguel de Cervantes nos legó un personaje, Sancho Panza, que se expresaba mejor mediante refranes que buscando la elocuencia:

«Rióse don Quijote de las afectadas razones de Sancho, y parecióle ser verdad lo que decía de su emienda, porque de cuando en cuando hablaba de manera que le admiraba, puesto que todas o las más veces que Sancho quería hablar de oposición y a lo cortesano acababa su razón con despeñarse del monte de su simplicidad al profundo de su ignorancia; y en lo que él se mostraba más elegante y memorioso era en traer refranes, viniesen o no viniesen a pelo de lo que trataba, como se habrá visto y se habrá notado en el discurso desta historia.»

Pero no deben confundirse la paremiología, la paremiografía, la paremia y el refrán. Sevilla Muñoz y Crida Álvarez (2013: 113) establecen una distinción bien clara entre unos fenómenos y otros, a saber:

TAXONOMÍA DE LAS PAREMIAS	
Paremias de origen conocido y uso preferentemente culto	Paremias de origen anónimo y uso preferentemente popular
Proverbios Aforismos	Refranes Frasas proverbiales Locuciones proverbiales Dialogismos

Es decir, «refrán» (definido como –2013: 11– «una paremia de origen anónimo y uso popular, cuya estructura es generalmente bimembre, con presencia de elementos mnemotécnicos, con potencial presencia de elementos jocosos, basado en la experiencia y con valor de verdad universal, en su gran mayoría») es uno de los hipónimos del hiperónimo «paremia», y, en particular, se caracterizan por su origen anónimo y, como nuestro personaje cervantino, de un origen social específico. Nuestros autores (2013: 110-111) señalan la imprecisión terminológica que afecta a este tipo de paremias, y, a nuestro modo de ver, hacen una valiosa propuesta para enmendarla con su clasificación. Es más, sugieren incluso algunas subcategorías que, para lo que hace a nuestro trabajo, resultan especialmente fértiles. En el caso de los aforismos (2013: 110), distinguen una subcategoría, el aforismo ético, que tiene mucho que ver con los refranes que conciernen a nuestro trabajo (lo definen como aquel que «encierra doctrina o moral, propone o condena cierto comportamiento o enseña algo de carácter general. En este subtipo entraría lo que se ha venido denominando máxima, sentencia y apotegma con intención didácticomoral»). Sin embargo, en la clasificación de los refranes (2013: 111) se ciñen a la distinción entre los de alcance general y los de alcance reducido, y, dentro de los primeros, incluyen los de carácter moral sin definición alguna. Por nuestra parte, no pensamos que la posible definición de ese tipo de refranes fuera a quedar muy alejada que la de los aforismos éticos, y creemos que ese sería el lugar que correspondería a aquellos que tratan del silencio. En nuestro caso, a la hora de relacionar la paremiología (o, más específicamente, el refranero) del castellano, resulta ineludible acudir a Mateu Serra, cuya tesis doctoral sobre el fenómeno del silencio estudiado desde la Filología arroja una deslumbrante luz acerca de su poder comunicativo. No prescinde tampoco en su texto de aportar diversas paremias de todo corte y condición con que la tradición castellana se ha referido (en apariencia, de todas las formas posibles) al silencio. Mateu Serra (2001: 157) pone en valor de modo sucinto pero significativo la importancia de estos testimonios culturales:

«El estudio paremiológico es un instrumento más para entrever la significación cultural del silencio; esos retazos lingüísticos reflejan pensamientos populares que corren en boca de todos y que, de algún modo, muestran un sentir más o menos consensuado.»

Multa e paucis, como vemos. Sin embargo, nos sentimos en la obligación de discrepar de sus palabras en alguna medida. Los refranes, como tantos otros elementos de nuestra cultura, muchas veces pasan al olvido, y no son las de todas las bocas en que se encuentran. Y, lo que es más grave, los mismos refranes muestran que el sentir que contienen dista mucho de gozar

de consenso (pensemos solamente en la oposición «a quien madruga Dios le ayuda» / «no por mucho madrugar amanece más temprano»). De esto parece haber sido también consciente Soler Castanedo, al incluir en su trabajo *El silencio en la comunicación no verbal en ELE* (2018: 31) un cuadro que opone refranes relativos al silencio con exhortaciones o enseñanzas no ya distintas, sino de signo manifiestamente contrario. Lo recogemos a continuación:

CULTURA ESPAÑOLA	
Valoración positiva del silencio	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mejor palabra es la que se calla 2. No digas tu menester a quien no te ha de socorrer 3. En boca cerrada no entran moscas
Valoración negativa del silencio	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quien calla, otorga 5. Vicio es callar cuando se debe hablar 6. Lengua sabia, a nadie agravia
Valoración del hablar y el callar	<ol style="list-style-type: none"> 7. Habla siempre que debas y calla siempre que puedas 8. Más vale acertar callando que errar hablando 9. Más hace el gallo callando que la gallina cacareando

En estas líneas, en fin, hemos querido sugerir los principales cauces por donde es posible rastrear la noción de silencio en ese inconsciente colectivo que se conserva en estos constructos de nuestro idioma.

III. Desde la filosofía del lenguaje

«“Esto es lo más imperdonable en ti: tienes poder, y no quieres dominar.” –Y yo respondí: “Me falta la voz del león para mandar.” Entonces algo me habló de nuevo como un susurro: “Las palabras más silenciosas son las que traen la tempestad. Pensamientos que caminan con pies de paloma dirigen el mundo. Oh, Zaratustra, debes caminar como una sombra de lo que tiene que venir: así mandarás y, mandando, precederás a otros”».

Friedrich Nietzsche, *Así habló Zaratustra*.

Podríamos decir que hay tantas filosofías como filósofos. Por este motivo, resulta difícil seguir la trayectoria de una idea –en nuestro caso, el silencio, su significado cultural y su relación con el resto de aspectos de la comunicación– sin poner las ideas de los autores al servicio de nuestro discurso de forma un tanto artera. Pero podríamos decir más: sigue abierto el debate sobre cuál es la aproximación más conveniente a la filosofía misma. Un ejemplo claro de esta controversia es el debate sostenido hace escasas décadas por los filósofos Gustavo Bueno y Manuel Sacristán, que, según explica Francisco José Martínez (2019: 6), entendían la filosofía respectivamente como un saber académico propiamente dicho, o bien uno de «segundo orden», es decir, dependiente de las ciencias o disciplinas positivas a que se aplica. Naturalmente, este debate es más amplio de lo que cabe tratarlo aquí, pero, al menos metodológicamente, en las siguientes páginas nosotros trataremos de dejar constancia de los principales acercamientos realizados desde el ámbito de la filosofía –especialmente desde la estética y la filosofía del lenguaje– a nuestro tema.

Como venimos diciendo, para que el estudio de una disciplina sea fértil (y efectivo), este debe realizarse desde una perspectiva de interdisciplinariedad. Decimos esto porque a lo largo de nuestra revisión teórica nos veremos en la obligación de aludir a trabajos cuya relación con la filosofía puede prestarse a debate. Tal es el caso de los textos relacionados con la teología, la sociología o la psicología, cuyas implicaciones con la filosofía son constantes.

Ludwig Wittgenstein escribió todo su *Tractatus* como definición de los límites del lenguaje, y, de este, se ha hecho célebre la proposición séptima («acerca de aquello de lo que no podemos hablar debemos callar»), que generalmente se ha considerado una impugnación de

la metafísica. Pero ¿qué es eso que Wittgenstein estaba queriendo impugnar? Borges (1974: 436) nos da algunas pistas al respecto:

«Los metafísicos de Tlón no buscan la verdad ni siquiera la verosimilitud: buscan el asombro. Juzgan que la metafísica es una rama de la literatura fantástica. Saben que un sistema no es otra cosa que la subordinación de todos los aspectos del universo a uno cualquiera de ellos.»

Este cuestionamiento parece haberse dado a causa del importante lugar que ha ocupado esta parte de la filosofía (fantástica o no) a lo largo de los siglos. Para comprenderlo, no podemos dejar de tener en cuenta que la tradición occidental ha desarrollado su filosofía de la mano de su religiosidad (pensemos, sin ir más lejos, en las acusaciones que pesaban sobre Sócrates) y, más todavía, en casos como el de la escolástica se ha visto en la dificultad de razonar algunos de los aspectos más escabrosos del credo. Algunos misterios, como el de la inmaculada concepción, nos han legado títulos tan estimulantes como el *De virginitate perpetua Sanctae Mariae*, de Ildefonso de Toledo. Tanto han llegado a entrelazarse la teología y la filosofía. Pero, en lo tocante al silencio, existe un par de casos que no quisiéramos dejar de tratar. El primero es Sem Tob de Carrión, poeta hebreo-español que vivió entre los siglos XIII y XIV. El autor de los *Proverbios morales* realiza una aproximación entre lo místico y lo moral al silencio como portador del verdadero valor de la palabra. Sostiene que, si la palabra es plata, el silencio es oro puro, y que la censura es el menor de los males que afectan a la palabra. Piensa, según nos cuenta Galán Díez (2017: 195) que el silencio es un instrumento para enriquecer la palabra:

«Having considered silence and virtues, and also loneliness and bad company, the Castilian philosopher grants a space, as he does to the virtues of silence, to measured expression, a place he is led to by the memory of people who show excessive loquacity: “It is bad to talk too much, but it is worse to be silent; we were not given tongues to be silent, I think. However, we cannot deny the advantage of keeping quiet, indeed it is useful that we exploit it: we should only talk about half of what we hear, as we have one tongue and two ears. He who wishes to talk a lot without great wisdom would do better to remain silent.”»

Según explica Galán Díez, esta clase de reflexiones debe enmarcarse en una concepción aristotélica (es decir, teleológica) del mundo. La palabra tiene un fin, y debe buscarse la

actualización de su potencia. Y otro tanto ocurre con los místicos cristianos, entre los que, en nuestras letras, destaca el caso de san Juan de la Cruz. Corbin (2019: 30) nos proporciona elocuentes pistas al respecto:

«San Juan de la Cruz define los beneficios de la contemplación de la “sabiduría de Dios, secreta o escondida, en la cual, sin ruido de palabras [...], como en silencio y quietud, a oscuras de todo lo sensitivo y natural, enseña Dios ocultísima y secretísimamente al alma...” En una palabra, el silencio del espíritu es condición necesaria para que Dios acuda al alma. El “anula toda actividad racional y discursiva, haciendo así posible la percepción inmediata de la palabra divina”.»

Efectivamente, un silencio y otro persiguen un fin, sea este el «bien decir» o la contemplación del alma de Dios. Pero tampoco ha quedado reservada para la mística esta percepción metafísica del silencio. Ya en el siglo XX, Martin Heidegger acuñará un término, «sigética», a partir del verbo griego *sigáo* («callar») que encierra la más bien abstrusa realidad del silencio no como ausencia de habla o de sonido, sino del silencio aplicado a la lógica (es decir, un silencio intelectual, por así decir, relacionado más directamente con la idea de «tono») que permita desarrollarse al Ser. Ziarek (2013: 150) lo explica así:

«Silence bifurcates in Heidegger into auditory silence, which can perhaps be conceived as muteness, that is, either in the sense of keeping silent or as absence of sound, and nonauditory, poetic stillness, understood as the movement of language that is only hinted at by the play of signification. This bifurcation of silence reproduces the fault of words into signs, indicating that while signs can be mute or muted, kept secret or even deprived of significance, the word, by contrast, can never be rendered mute because it is not “of” sound to begin with.»

No es Heidegger un filósofo sencillo de entender, y no puede comprenderse un concepto de su filosofía, sino en relación con el resto de filósofos (característica que, por otro lado, comparten unos con otros), aunque sí podemos entrever cómo amplía el sentido de la idea de «silencio» en una dirección que podríamos llamar trascendental, que remite a ese «a oscuras de todo lo sensitivo y natural» de san Juan de la Cruz. Pero no solo eso. Podemos rastrear vestigios de esta mística teleológica en uno de los autores más destacados de la escuela de Frankfurt, Erich Fromm. Este autor (2000: 25), muy en consonancia con el *télos* de la contemplación que Aristóteles asignaba al ser humano, distingue desde una perspectiva

marxista entre la actividad y la pasividad (entendida esta última en su sentido etimológico de «sufrimiento»), y propugna la abstención como forma de actividad:

«Consideremos, por ejemplo, el caso del hombre al que una profunda sensación de inseguridad y soledad impulsa a trabajar incesantemente; o del otro movido por la ambición, o el ansia de riqueza. En todos esos casos, la persona es esclava de una pasión, y, en realidad, su actividad es una pasividad, puesto que está impulsado; es el que sufre la acción, no el que la realiza. Por otra parte, se considera pasivo a un hombre que está sentado, inmóvil y contemplativo, sin otra finalidad o propósito que experimentarse a sí mismo y su unicidad con el mundo, porque no hace nada. En realidad, esa actitud de concentrada meditación es la actividad más elevada, una actividad del alma, y solo es posible bajo la condición de libertad e independencia interiores.»

También desde el marxismo, pero quizá ya más cerca de los ámbitos de la sociología y la antropología, se han trabajado las formas de comunicación más allá de lo lingüístico. Si los pensadores vistos hasta ahora propugnaban el silencio como forma de comunicación o de actividad, el sociólogo francés Pierre Bourdieu pondrá de manifiesto el aura mística que asiste a un lenguaje que no se puede comprender. En realidad, podríamos decir que se trata de una extensión de la función estética o poética del lenguaje, en que la significación cede a la connotación o a la experiencia de la percepción en sí misma. Bourdieu se centra en esta característica del lenguaje para poner de manifiesto el sesgo de clase que le es propio a todo sistema de enseñanza. En términos generales, lo que señala Bourdieu es que el docente, incluso a su pesar, dada su condición de instrumento para la reproducción de un sistema burgués, se ve obligado a emplear un registro lingüístico que apunte a una autoridad que en sí misma no se ve justificada (pues, según el autor, todo contenido de un sistema de enseñanza representa una arbitrariedad cultural prevista para favorecer a la clase dominante). Este registro, pues, representa, mediante la incomunicación, la distancia social suficiente para que pueda crearse esa ilusión de autoridad (Bourdieu 2001: 132):

«Entre todas las técnicas de distanciamiento de que la institución dota a sus agentes, el lenguaje magistral es el más eficaz y el más sutil: por oposición a las distancias inscritas en el espacio o garantizadas por el reglamento, la distancia que crean las palabras parece no tener nada que ver con la institución. La palabra magistral, atributo estatutario que debe a la institución la mayor parte de sus efectos, ya que no podría separarse nunca de la relación de autoridad escolar en la que se manifiesta, puede

aparecer como cualidad propia de la persona cuando en realidad sólo desvía en provecho del funcionario una ventaja de la función. El profesor tradicional [...] no puede renunciar a su última protección, el uso profesoral de una lengua profesoral. Si no hay nada de lo que no pueda hablar, [...] ello se debe a que su situación, su persona y su personaje implican la «neutralización» de su discurso; se debe también a que el lenguaje puede dejar de ser en el caso extremo un instrumento de comunicación, para convertirse en un instrumento de encantamiento cuya función principal consiste en atestar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado.»

El silencio como lenguaje, el lenguaje como silencio. Vemos, pues, que las aproximaciones son diversas y variopintas. Pero en el ámbito político se trata también otro tipo de silencio, atribuido a los intelectuales como cómplices de un *statu quo* contra el que deberían contribuir a luchar. Un ejemplo concreto de este «condenable» silencio es la trayectoria de la figura del intelectual comprometido en Francia. Si el *Yo acuso* de Émile Zola representó el origen de este perfil de intelectual, en los años ochenta, con la victoria del Partido Socialista – y al calor del declive de las ideologías a lo largo de la Guerra Fría– tuvo lugar un encendido debate, que incluyó a pensadores como Michel Foucault, el mencionado Pierre Bourdieu o Jean-François Lyotard, acerca del llamado «silencio de los intelectuales». Azola Molina (2020: 472-473) atribuye este silencio a tres causas principalmente: el anticomunismo surgido de la deriva política de la Unión Soviética, la falta de un compromiso con la política «real» y la falta de participación de los intelectuales de la victoria socialista del 81. Naturalmente, los intelectuales respondieron a esta acusación. Foucault recuperará de Plutarco el término *parrhesía* entendido como «decir veraz», el que corresponde al consejero del príncipe para que este lleve adelante su labor de gobierno.

Pero, al margen de esto, no podemos eludir las implicaciones que han tenido los estudios de lingüística desde, por lo menos, las últimas décadas del pasado siglo. Desde un primer momento la relación con el lenguaje ha preocupado a los filósofos (ya mencionamos anteriormente el *Crátilo* de Platón, y Aristóteles es autor de una retórica y una poética), pero, además, debe tenerse en cuenta que existen áreas de la filosofía, como la lógica, cuya dependencia del lenguaje es absoluta.

Más adelante, estudios sobre el lenguaje desde una perspectiva filosófica, como los de Humboldt acerca del relativismo, supusieron, de algún modo, el punto de partida de lo que más adelante se llamaría el «giro lingüístico» de la filosofía. En este contexto, Heidegger, y su discípulo Gadamer desarrollarán la hermenéutica como disciplina. Sirvan las hermosas

palabras de este último como muestra de sus aportaciones a aspectos que más adelante ha trabajado la lingüística con sus propias herramientas (1992: 209):

«La incapacidad de escuchar es un fenómeno tan familiar que no es preciso imaginar otros individuos que presentan esta incapacidad en un grado especial. Cada cual la experimenta en sí mismo lo bastante si se percata de las ocasiones en que suele desoír o escuchar mal. ¿Y no es una de nuestras experiencias humanas fundamentales el no saber percibir a tiempo lo que sucede en el otro, el no tener el oído lo bastante fino para «oír» su silencio y su endurecimiento? O también el oír mal. Es increíble hasta dónde se puede llegar en este punto. [...] El no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro. Este es, en mayor o menor grado, y lo subrayo, el rasgo esencial de todos nosotros. El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre.»

Ya hemos tratado anteriormente los principales aspectos que afectan al silencio en la comunicación (la pragmática y, dentro de esta, elementos como los principios de cooperación o de cortesía). En lo relativo al silencio (o a la ruptura de este), Escandell (2013: 34-35), sigue a Leech cuando traza la distinción entre «intención» (aquello que depende exclusivamente de la voluntad del hablante) y «meta» (punto hacia el que se dirige el hablante) en el uso del lenguaje. En cuanto al silencio (Escandell 2013: *ibid.*):

«Claro está que el silencio –esto es, la opción de permanecer callado o de no seguir hablando–, en cuanto actividad consciente y voluntaria, puede ser también un medio indirecto para conseguir determinados objetivos. Alguien podría preguntarse qué sentido tiene el conferir al silencio alguna clase de valor comunicativo. La respuesta a esta cuestión parece clara si pensamos en lo dicho anteriormente: cuando se elige el silencio en lugar de la comunicación, está quedando reflejada alguna actitud del sujeto ante el entorno, y, por tanto, podemos inquirir cuál es esa actitud. Ante quien no quiere cooperar hablando nos preguntaremos enseguida por qué lo hace: ¿es por miedo?, ¿indiferencia?, ¿para ocultar alguna cosa?... El silencio, pues, tiene auténtico valor comunicativo cuando se presenta como alternativa real al uso de la palabra».

No resulta complicado relacionar estas aportaciones de la pragmática con la filosofía (con la ética, por un lado, y con la teleología aristotélica y el funcionalismo, por el otro). Sin embargo, aunque pueda existir la pervivencia de una mentalidad a la hora de abordar ciertos estudios, parece innecesario llegar tan lejos. A nuestro modo de ver, es, una vez más, el carácter interdisciplinar del acercamiento a la oposición silencio/habla el que da los mejores frutos.

IV. Desde el arte

«Mil veces callo, que romper deseo
el cielo a gritos, y otras tantas tiento
dar a mi lengua voz y movimiento,
que en silencio mortal yacer la veo».

Francisco Aldana.

En ciertas oportunidades, las complejidades de una disciplina nos proporcionan las claves para comprender las de otra. Tal fue el caso de la filología, que tomó muchos de sus tecnicismos de la biología (por ejemplo, «morfología») o, como ya se ha visto con «sintaxis», del léxico militar. Siendo esto así, no debería extrañarnos que los estudios sobre el lenguaje nos permitan desentrañar algunos aspectos confusos en la interpretación de las artes. En concreto, nos apoyamos en la distinción clásica establecida por Saussure entre «significante», «significado» y «cosa». El segundo de estos conceptos ha sido sin lugar a duda el más productivo para el debate académico, que, con el tiempo, ha desarrollado la teoría de que no existe un significado unívoco, sino que lo que llamamos «significado» es un impreciso fragmento de la memoria colectiva asociado más o menos a un término o significante.

Esto, que aún hoy enciende acaloradas polémicas en los departamentos de las facultades, es algo que los artistas, libres de los rigores académicos, han venido intuyendo prácticamente desde siempre. No le fue necesario a Homero conocer el tratado que más tarde escribiera pseudo-Longino para introducir una sinestesia o una metáfora en sus textos, ni precisó Virgilio de los certeros comentarios posteriores para el famoso hipálage *ibant obscuri sola sub nocte per umbram*. En este sentido, aunque podríamos decir con Newman (*apud Greig Crysler et alii*, 2012: 123) aquello de «aesthetics is for painting as ornithology is for the birds», se nos impone la tarea de desentrañar, no lo que los artistas quieren decir, sino lo que pretenden callar. Pero para no perdernos en semejante bosque de impresiones e ideas, nos ocuparemos únicamente de un pequeño muestrario centrado en la literatura y en la pintura.

Poesía y narrativa

Son muchas las formas de ocultamiento de lo que se dice. También de ello parece haber sido consciente Binderman al consagrar a Mallarmé buena parte de su audaz tratado *Silence in Philosophy, Literature and Art*. Representan, en efecto, una auténtica declaración de

intenciones las palabras del poeta francés que Binderman (2017: 12) plasma en el capítulo significativamente titulado *Silence and Art*:

«The intellectual framework of the poem conceals itself but is present —is located— in the space that separates the stanzas and in the White of the paper: a significant silence, no less beautiful to compose than the lines themselves.»

¿Es posible dejar de recordar la definición que Jaeger daba de *rythmós* al leer estas líneas? Lo que no suma, resta. Las palabras no están llamadas a revelar su significado, sino que deben silenciarse en parte. La literatura no es el arte de añadir, sino de liberar espacio de manera armónica. La propuesta estética de Mallarmé —que, según parece, no gozó de excesivo predicamento— no se dio al margen de su propio contexto. Debemos tener en cuenta que nos encontramos en pleno auge de la novela realista y naturalista, y no sería hasta algunos decenios más adelante cuando el silencio (sobre todo ese silencio, digamos, formal que Mallarmé invocaba) se abriera paso en la literatura de manera perceptible. Sin ir más lejos, los caligramas de Guillaume Apollinaire (que, por cierto, tienen abundantes precedentes en la Edad Media) serían un caso de esa desactivación de la conexión significante-significado-cosa que mencionábamos al comienzo. Hjelmslev (2000: 70) es rotundo al abordar esta cuestión:

«Totalmente aislado, ningún signo tiene significación; toda significación del signo surge en el contexto, entendiendo por tal un contexto situacional o un contexto explícito; no importa cuál, puesto que en un texto ilimitado o productivo (una lengua viva) siempre podemos transformar un contexto situacional en explícito.»

Pensemos en uno de los epigramas más conocidos de Apollinaire y preguntémosnos si cabe tratar las palabras que lo integran en términos saussureanos:



S
A
LUT
M
O'N
D'E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUESA
B O U C H E
O P A R I S
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M A N D S

Este caligrama tiene escaso sentido si no se tiene en cuenta que se produce en un contexto histórico específico y que el conjunto está representando uno de los lugares más emblemáticos de la capital de Francia (cuyo nombre, por cierto, aparece en una tipografía algo

mayor que la de las líneas –¿o versos?– posterior y precedente). El significado, pues, queda silenciado en favor de la experiencia estética, como reivindicaba Mallarmé y como ha correspondido al verso (que por etimología es aquello «vuelto», naturalmente hacia otro verso) desde su mismo origen.

Otro caso es el de la poesía fragmentaria. El siglo XIX no solamente fue el de los puntos suspensivos para expresar los sentimientos, sino que también, en un momento en que las jóvenes naciones modernas hacían por recuperar un pasado eclipsado por la tradición clásica, tuvo mucha relación con lo inconcluso y lo fragmentario. El desarrollo del positivismo restó libertad creativa a los editores de textos antiguos, y pasaron a publicarse como se conservaban, es decir, incompletos. Este silencio proveniente de la misma tradición, no obstante, fue recogido por poetas como Ezra Pound, quien, ya en 1916, a partir de un fragmento de Safo, escribiría su poema *Papyrus*, que a continuación reproducimos en su totalidad:

Spring

Too long

Gongula

Corresponde al lector combatir el laconismo del texto, enunciar su silencio.

Pero también se ha trabajado la idea del silencio por medios más ortodoxos. Menciona Binderman (2017: 13) un cuento de Leonid Andréiev titulado nada más y nada menos que *El mutismo*, en que este desempeña el papel de castigo sufrido por un pope y su esposa cuando repudian a su hija por un embarazo no deseado, lo que la conduce al suicidio. Sirva como botón de muestra el siguiente pasaje del relato (2020: 62):

«Desde el día del entierro en la pequeña casita reinó el mutismo. No era silencio, porque el silencio es tan sólo la ausencia de sonidos; era mutismo: cuando todos los que callan podrían hablar, pero no quieren hacerlo.»

Estos son algunos de los acercamientos más célebres a la relativización del valor de la palabra a comienzos del siglo pasado. Desde entonces los experimentos no han cesado. La escritura automática, el monólogo interior o el teatro del absurdo son solo algunos ejemplos de la continuidad de esta tendencia. Binderman concluye su repaso con los casos de Borges (2017: 97 y ss.), Beckett (2017: 113 y ss.) y Kafka (2017: 123 y ss.). Para el autor (2017: 24), Borges y Kafka resultan desconcertantes para el lector precisamente por su comedimiento en el empleo del lenguaje y la «desautomatización» de esas estructuras fosilizadas que muchas veces

encierran una redundancia o una contradicción. De Borges en particular opone dos textos: *La biblioteca de Babel*, como muestra de la preocupación de Borges por los límites del lenguaje, y *La escritura de dios*, testimonio del silencio entendido como única forma perfecta de comunicación. El asunto de este segundo relato es sencillo: un hombre, Tzinacán, se encuentra en posesión de una fórmula que le permitiría ser todopoderoso, pero se abstiene de pronunciarla. Zorraquín aporta una interpretación no distinta del texto de Borges (2013: 307):

«Susan Sontag, en su ensayo “La estética del silencio”, escribe: “la plenitud –el experimentar que todo el espacio está completo, de modo que no pueden entrar en él ideas– significa impenetrabilidad”. En Borges, la impenetrabilidad se expresa en el silencio final al cual arriban los relatos. La detención del tiempo en el instante eterno, en el éxtasis de la Palabra total, es síntoma de plenitud. Frente a ella, Borges destaca la imposibilidad de urdir mentalmente un concepto capaz de identificarla.»

El caso de Kafka resulta afín al de Borges. En su repaso, Binderman (2007: 124) menciona un relato de Kafka, *El silencio de las sirenas*, en que, en reformulación de la narración homérica, estas dejan de ser imponentes por su canto y pasan a serlo, y en mayor grado, por su silencio. Un pasaje del breve relato (Kafka, 2005: 176) dice lo siguiente:

«Las sirenas poseen un arma mucho más terrible que el canto: su silencio. No sucedió en realidad, pero es probable que alguien se hubiera salvado alguna vez de sus cantos, aunque nunca de su silencio. Ningún sentimiento terreno puede equipararse a la vanidad de haberlas vencido mediante las propias fuerzas.»

Asimismo, Binderman refuerza esta idea de que lo no escuchado es más valioso que lo escuchado con un verso perteneciente a la *Ode to a Grecian Urn* del poeta John Keats: «Heard melodies are sweet, but those unheard are sweeter».

Caso bien distinto a los anteriores es del de Beckett. Para este autor el lenguaje es una especie de pecado original, causa motriz de la muerte de lo que está vivo. Binderman alude a *El innombrable*, parte de la trilogía de Molloy, que tiene un pasaje en que Beckett reivindica (o eso parece) el valor del silencio (2007: 89):

«Si hubiera una cosa en alguna parte, de la que hablar, aun sin verla, aun sin saber qué es, sólo sentirla ahí, con uno, en alguna parte, tal vez se tuviera el valor de no callarse, no, para lo que se requiere valor es para callarse, pues se nos castigará,

castigarán a uno por haberse callado, y, sin embargo, no se puede hacer otra cosa que callarse, que ser castigado por haberse callado, que ser castigado por haber sido castigado.»

También Mateu Serra (2003: 258 y ss.) realiza una aproximación a la obra de Beckett desde la perspectiva del silencio. Aunque excede los límites de este trabajo, queremos poner en valor el apartado dedicado a la vertiente dramaturgica de Beckett, y las aportaciones que realiza respecto al tratamiento del silencio en la puesta en escena. Pero, en lo que hace al silencio como motivo de su narrativa, resume (2003: 266) la relación del autor con este con una frase de Jenaro Talens que define el silencio beckettiano como la «única forma de no representar la mentira».

Pintura

Al tiempo que la fe en el lenguaje como instrumento capaz de expresar la realidad decaía (junto a la noción misma de realidad), interesantes modos de mostrarlo fueron hallando su lugar en el mundo del arte. Como ya hemos visto, la idea que suele servir como punto de partida para la reflexión acerca del silencio es la de la invalidez de la noción de «significado». Una vez que el signo lingüístico (o cualquier otro signo) se ve desprovisto de la capacidad de significar con precisión, cabe preguntarse si la comunicación no es una falacia en su conjunto. A partir de ahí, todo intento comunicativo puede entenderse como una expresión de silencio (en la medida en que lo que se enuncia no «dice» –volviendo a la etimología de este verbo– nada) y, por ende, puede pasar a verse como más conveniente la puesta en práctica del silencio mismo.

Reflexiones afines a estas, al menos, parecen haber atravesado los prolegómenos del siglo XX. Se ha querido ver en pintores de paisajes como Nicolas Poussin un precedente de la reivindicación del silencio, y Merleau Ponty ha trabajado las naturalezas muertas de Cézanne y la obra de Paul Klee como expresiones tocantes al silencio (Binderman, 2017: 65 y ss.). Sin embargo, será de nuevo de la mano de las vanguardias como veremos un enfrentamiento directo con las posibilidades de la expresión. Hay ejemplos célebres de lo que decimos: el cuadro *Trahison des images*, de René Magritte, nos advierte acerca de que no se debe identificar la representación con lo representado (problema que ya trató Aristóteles en su *Poética*), mientras que en *La clef des champs* nos pone en alerta respecto de lo fragmentario de nuestra percepción. También Salvador Dalí con su método paranoico-crítico, deudor (a su modo) de las teorías de

Freud, nos indica que el espectador también pone parte de sí a la hora de contemplar un cuadro, y que, en función de sus características individuales, verá en él una u otra cosa. Su obra *Mercado de esclavos (con aparición del busto invisible de Voltaire)* podría servir como ejemplo de lo que decimos.

Pero no fueron solamente las aportaciones de la *Gestalt* y de los surrealistas los que en el siglo XX arrojaron los problemas de la comunicación en el arte. También fue uno de los temas predilectos del pintor Edward Hopper, quien no puso el foco en el silencio entendido como incomunicación, sino como consecuencia de la soledad de la sociedad moderna. Son célebres sus representaciones de espacios que ahora llamaríamos *no-lugares*, como gasolineras, de calles vacías y de bares más bien decadentes. Corbin describe (2019: 76):

«Quienes aprecian de modo particular la obra de Edward Hopper saben con qué insistencia este pintor representa el silencio que traduce la distancia entre hombre y mujer, tanto cuando uno de los dos mira por la ventana a distancia del otro como cuando ambos se aíslan en una tarea que parece absorbente.»

Como ocurría en el ámbito de la literatura, esta línea de interpretación del silencio (incomunicación y soledad) ha abierto una veda que ha sido seguida conforme se ha ido desarrollando el arte en las últimas décadas. Elementos como el arte conceptual o esas nuevas formas de expresión que son las instalaciones y las *performances* han mostrado mediante la representación del vacío esa capacidad comunicativa del silencio.

Cine

Antes de la aparición de *El cantor de jazz* (1927), que suele considerarse el punto de partida del cine sonoro, ya se habían hecho intentos de incorporar la grabación del sonido al cine, pero la mala calidad y la peor sincronización fueron problemas persistentes. Por eso, al menos convencionalmente, los apenas dos minutos de oralidad que acompañan a esta película se consideran la llegada de la palabra al cine. Ahora bien, ¿hasta entonces qué? El cine, surgido más como un espectáculo cercano a la magia y el ilusionismo que a la actual industria de la cultura, deudor del mimo y del teatro, tuvo que ingeniárselas para que la palabra y la música acompañaran a la imagen. Para este fin, se buscaba proporcionar al espectador imágenes espectaculares (como en el *Viaje a la luna* de Georges Méliès, 1902) o impactantes (*Asalto y robo del tren* de Edwin S. Porter, 1903). Es conocida la anécdota de la primera reacción del

público ante imágenes como las que se pueden ver en la película *La llegada de un tren a la estación de La Ciotat*, de la que se dice que causó el pánico entre los espectadores.

En efecto, los actores, directores y técnicos habían hecho ímprobos esfuerzos para compensar la falta de diálogos hablados en las películas. Recordemos que pronto hubo intertítulos, lo que ya dio cabida a la palabra escrita, si bien en sociedades mayoritariamente analfabetas. Uno de estos esfuerzos fue la figura de los explicadores. Irene Vallejo (2020: 108) nos habla del fin de uno de los más influyentes:

«Heigo Kurosawa fue un admirado benshi, narrador de películas mudas para el público japonés. Se convirtió en una estrella; la gente acudía en masa a escucharlo. Introdujo a su hermano pequeño Akira, que por entonces quería ser pintor, en los ambientes cinematográficos de Tokyo. En torno a 1930, con la vertiginosa llegada del sonoro, los benshi perdieron su trabajo, su fama se eclipsó y fueron olvidados. Heigo se suicidó en 1933. Akira dedicó toda su vida a dirigir películas como las que aprendió a amar en la voz de su hermano mayor.»

Esa «vertiginosa llegada del sonoro» hizo sus víctimas entre quienes habían aprendido a agitar los ánimos del público por medio de imágenes silentes. Una de las desterradas del cine con la llegada del sonoro fue la actriz Gloria Swanson, a quien recuperara Billy Wilder para su película de 1950 *El crepúsculo de los dioses*, en la que trata de manera cómica y patética las consecuencias de este cambio de paradigma. En la película Swanson representa a Norma Desmond, un trasunto de sí misma (una actriz que había hecho carrera en el cine mudo y había sido dejada de lado con la incorporación del sonido). Uno de sus primeros diálogos resume perfectamente la impresión que produjo en estos profesionales su relegación:

Joe Gillis: You're Norma Desmond. You used to be in silent pictures. You used to be big.

Norma Desmond: I am big. It's the pictures that got small.

Los espectadores ganaron el sonido, pero muchos profesionales perdieron su trabajo. En lo que respecta al silencio (que no el mutismo), pasó de ser una imposición que paliar mediante explicadores, música o intertítulos a convertirse en un recurso expresivo que se podía graduar. Además, el llamado cine mudo había proporcionado recursos expresivos que nunca se perderían: las primeras películas sonoras –por poner un solo ejemplo, *Servidumbre humana*

(Cromwell, 1934)– mantienen un registro fílmico deudor de los códigos del cine mudo (¿acaso había otro precedente?) y géneros como la *slapstick comedy* nunca se apartarán demasiado de la expresividad gestual del primer cine (Crafton, 1999: 13).

Pero también se combinan recursos nuevos, como la pausa dramática, con otros anteriores, como la música diegética (esta vez integrada en la película). Además, las películas de distintos orígenes empiezan a dar pistas acerca del tratamiento del silencio en cada una de las distintas culturas. Unos reflejan diálogos trepidantes, otras largas pausas entre intervenciones. Al mismo tiempo, la especialización en géneros (western, terror, romántico, drama) se sirven del silencio para dar intensidad a la reacción sentimental que se quiere producir en el espectador. Pero, al margen del llamado cine de autor (en el que incluiríamos a cineastas como Yasujirō Ozu o Ingmar Bergman), lo más común es que la palabra (y, en consecuencia, los diversos idiomas) hayan protagonizado la expresión cinematográfica. Sin embargo, el uso del silencio en el cine permitió que culturas geográficamente lejanas comprobasen y explotasen sus afinidades, como es el caso de la influencia de la obra del cineasta finlandés Aki Kaurismäki en el último cine japonés (Austin, 2018: 77):

«A counterflow of influence can be traced in Kaurismäki's impact on Japanese independent filmmakers such as Nobuhiro Yamashita. 'My generation of Japanese filmmakers sure got influenced by Kaurismäki,' says Yamashita, born in 1976, about two decades later than Kaurismäki. One reason could be the mutual liking of Finns and Japanese, who see in each other's long silences, shyness and humble behaviour, punctuated by drinking buddy camaraderie, something familiar. These are the types of characters that Kaurismäki likes to depict.»

El valor de la gestualidad y la música en el cine no tienen solamente un peso cultural. También ha existido una amplia controversia sobre la conveniencia de que el cine se doble o se subtitle (para el caso del doblaje de las películas españolas, véase Dywer, 2017: 40). En un primer momento, se llegó a hacer versiones de la misma película en varios idiomas, si bien más adelante se optó por solamente superponer otra pista de sonido (muchas veces en sacrificio de elementos de tanta importancia como la música, integrada en la pista original). Ante esto, muchos directores (principalmente, aquellos que cuentan con una trayectoria previa en el teatro), indignados, reaccionaron dando mayor relevancia al gesto sobre la palabra. Un caso paradigmático de este valor del gesto silencioso es Mike Leigh, que en películas como *Secretos*

y *mentiras* o *Vera Drake* (Leigh, 2004) hace recaer la carga comunicativa de muchas escenas en la sucesión de silencios interactivos entre sus personajes.

Sin ánimo de ser exhaustivos, podríamos decir que estas son las líneas generales de la trayectoria del sonido (y, en consecuencia, del silencio) en el cine. En aras de brevedad, hemos tenido que dejar de lado productos audiovisuales que también se enfrentan con este problema, como son la televisión o el género documental, si bien estos aspectos de la comunicación audiovisual requerirían un estudio específico.

En lo relativo al cine propiamente dicho, se debe tener en cuenta que, más allá de la división entre el cine mudo y el sonoro, la adecuación cultural del silencio (como hemos visto en el caso de Kaurismäki), la sistematización narrativa de la pausa (la alternancia de palabra, silencio y música, principalmente) y la combinación entre texto e imagen (elemento que –como podemos ver en películas como *Otra ronda* (Vinterberg, 2020)– está recuperando algo parecido a los intertítulos para dar una nueva forma estética a la comunicación en redes sociales) representan un código cuyo conocimiento previo es necesario para que la visualización de una película consista en un ejercicio de comprensión y no de mera descodificación.

3. El cine en los modelos curriculares de ELE

Fue en 1991 cuando, en Suiza, se expresó por vez primera la necesidad de desarrollar un marco común europeo para la enseñanza de idiomas. Desde entonces, al mismo tiempo que se extendía el aprendizaje por competencias, el proyecto se fue desarrollando hasta cristalizar, primero, un borrador inicial (2003) y, más tarde (2008-2009), la primera versión definitiva del proyecto. Como resultado tenemos el MCER (Marco Común Europeo de Referencia), principal instrumento para la promoción de la política lingüística del Consejo de Europa.

Aunque la incorporación de contenidos audiovisuales se ha dado desde un primer momento (atrás quedan ya los tiempos de *Vivir es fácil con los ojos cerrados*), debe decirse que la actualización al respecto todavía tiene cierto camino que recorrer. A este respecto, Cañadillas Ramallo (2012: 10) reproduce la opinión de la guionista Isabel Alba:

«“En universidades y escuelas a menudo se hace uso del medio audiovisual como soporte, aunque nunca al mismo nivel del soporte escrito, que continúa teniendo un papel protagónico en la mayor parte de los aprendizajes”, afirma Alba. En cualquier caso, Alba concluye que la creación audiovisual directa por parte del alumnado como herramienta didáctica “tiene enormes posibilidades que, en su mayoría, aún están por investigar y descubrir”».

Cañadillas Ramallo pone el acento en la producción audiovisual como recurso para el aula de ELE. Sin embargo, aunque la situación sea ligeramente mejor, no es muy distinto el caso del trabajo con medios audiovisuales. Para explicar esta circunstancia, debemos tener en cuenta el tiempo que tienen asignado las lecciones de ELE y la urgencia comunicativa de nuestro alumnado. Resulta evidente que no se trata solamente de un problema que afecte a la enseñanza del español. Boussif y Sánchez Auñón (2020: 2) nos proporcionan una crítica detallada de esta carencia en el caso de la enseñanza de la lengua francesa:

«Cinema is hardly used in the French classroom due to scarcity of resources, lack of teacher training, time constraints, and the practical challenges it presents [...]. Indeed, the few French teachers who include cinema in their lessons do not exploit its full potential since they often use it inappropriately. Most of them make use of films just as a time-filler and as a reward, that is to say, without any pedagogical objective in mind.»

Sin embargo, no es menos cierto que los planes de estudios han venido reservando un espacio cada vez mayor para este contenido y que han tenido en cuenta las críticas. A continuación, revisaremos los dos modelos –uno dependiente del otro– de más importancia en la enseñanza institucional de ELE: el MCER y el PCIC.

MCER

Tal y como se recoge en el documento divulgativo del Instituto Cervantes (2002: 73), lo previsto para la apreciación de testimonios culturales audiovisuales es lo siguiente:

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

A la vista de este planteamiento, no podemos dejar de compartir el análisis de Boussif y Sánchez Auñón. Para empezar, la propuesta es incompleta, pues hay dos niveles que no cuentan con ningún contenido específico. Por otra parte, consideramos que está anticuada, pues apenas tiene en cuenta los contenidos audiovisuales surgidos tras la eclosión de las plataformas audiovisuales. Y, quizá la crítica más urgente, se planifica a partir de una visión a nuestro juicio

demasiado estrecha de la lengua. Es cierto que esta es un instrumento, pero no es menos cierto que la cultura también lo es y, más todavía, que esta coopera y se interrelaciona con la lengua constantemente, como hemos venido tratando de demostrar desde diversos enfoques en las páginas precedentes.

Pensamos, por tanto, que es de vital importancia revisar la proyección de los estudios de cine en la enseñanza de lenguas extranjeras. El cine como producto cultural específico, al margen de otras manifestaciones de la cultura audiovisual en español (que, sobra decirlo, también deben tener su lugar), entendido como un instrumento de aprendizaje no solamente de léxico y dicción, sino también de aspectos propios de la cultura propia de la lengua española (europea o americana, por tomar los casos más habituales) y de las particularidades de las comunidades que la hablan.

PCIC

Paralelamente a la expresión de la necesidad de una política lingüística unitaria para la Unión Europea, el Gobierno de España promovió la fundación del Instituto Cervantes para el fomento de la lengua y la cultura españolas en el mundo. Según consta en la página web⁷ de la institución, sus objetivos son los siguientes:

1. Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
2. Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional los diplomas oficiales de español DELE y organizar los exámenes para su obtención.
3. Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
4. Apoyar la labor de los hispanistas.
5. Participar en programas de difusión de la lengua española y de la cultura en español.
6. Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
7. Gestionar la mayor red de bibliotecas españolas en el mundo.
8. Publicar numerosos recursos digitales por medio del Centro Virtual Cervantes y poner a disposición del público interesado una biblioteca electrónica.

⁷ A fecha de 25/08/2021, disponible en: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

Como otras instituciones relacionadas con la lengua española, el Instituto Cervantes tiene una misión múltiple: por un lado, participa del amplio consenso europeo sobre la enseñanza de lenguas; por otro, para dar una visión lo menos sesgada posible de la lengua, no debe ceñirse exclusivamente al español europeo (y menos aún solo a la variante de Castilla), sino que su estándar lingüístico debe tener en cuenta el conjunto de variantes del español, tanto en la labor divulgativa como en sus estudios académicos. Ahora bien, no han faltado críticos de estas instituciones de promoción de la lengua, como Moreno Cabrera (2007: 370), que, apoyándose en una memoria del propio Instituto Cervantes, afirma:

«En el caso del imperialismo lingüístico observamos cómo las viejas potencias coloniales, que expandieron su lengua y cultura mucho más allá de sus límites geográficos iniciales, pugnan hoy en día por mantener e incrementar esa influencia en todos los ámbitos posibles. De esa forma surgen instituciones como el British Council, la Alliance Française, el Goethe Institut y, más recientemente, el Instituto Cervantes, creado a partir del reconocimiento de la importancia de concurrir en esa lucha internacional por defender, consolidar y ampliar el área de influencia del español en el mundo: “Ahora, cuando el número de hablantes se acerca a los 400 millones, el español tiene ante sí, no sólo el reto de seguir creciendo, sino sobre todo el de afianzarse como una de las grandes lenguas de prestigio internacional. Para lograrlo, debe alcanzar mayor presencia en la sociedad de la información”⁸.»

Sea, en fin, la política lingüística del Instituto Cervantes un instrumento del imperialismo o una herramienta para combatir el castigo divino que nos arrebató Babel, el caso es que tiene previstas medidas concretas para la inclusión de contenidos audiovisuales en el aula de ELE. Sin ir más lejos, la inclusión de la industria cultural española ha sido uno de los objetivos de su plan de actualización del curso pasado⁹:

2.3.1. Implicar a las industrias culturales españolas en la programación cultural de la red de centros del Instituto Cervantes

Descripción: La implicación de las industrias culturales españolas en la programación cultural de la red de centros del Instituto Cervantes, en cada una de las materias de trabajo: literatura, artes plásticas y arquitectura, cine y audiovisuales, música y artes escénicas, garantizará que cada uno de los sectores de la industria cultural se sienta

⁸ La referencia aportada por Moreno Cabrera para esta cita es la siguiente: Instituto Cervantes, *Instituto Cervantes 1998-1999* (Instituto Cervantes, Madrid, 2000), pág. 12.

⁹ A fecha de 25/08/2021, disponible en: <https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:bfb554fa-3622-41d3-94b1-967e245d8f99/Plan%20de%20actuaci%C3%B3n%202021.pdf>

representado y pueda expandirse en el exterior a través de las actividades del Instituto, en colaboración con las entidades culturales locales, y de manera que la programación cultural favorezca las oportunidades profesionales para los autores, creadores y colectivos que dichas industrias representan.

Demasiado genérico, podríamos decir. Sin embargo, ya específicamente en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes) encontramos la concreción de los contenidos audiovisuales (en nuestro caso cinematográficos, omitimos la danza y el teatro) relativos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En particular se encuentran en el apartado 3.3 del inventario de referentes culturales del PCIC, que reproducimos a continuación:

3.3. Cine y artes escénicas
Fase de aproximación
<p>3.3.1. Cine</p> <p>Películas de los países hispanos con proyección internacional</p> <p>Directores de cine de los países hispanos con proyección internacional</p> <p>Actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional</p> <p>Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal</p> <p>Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero</p>
Fase de profundización
<p>3.3.1. Cine</p> <p>Cine más actual de los países hispanos</p> <p>Grandes películas de la historia del cine de los países hispanos</p> <p>Directores y actores representativos del cine de los países hispanos</p> <p>Géneros predominantes en la historia del cine de los países hispanos</p> <p><i>cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de «teléfonos blancos», cine musical, cine político, adaptaciones literarias.</i></p> <p>Premios</p> <p>Premios Goya, Premios Nacionales de cine, Premios Fipresci.</p> <p>Festivales</p> <p>Festival Internacional de Cine de San Sebastián, Seminci, Festival de Cine Iberoamericano de Huelva (España); Festival Internacional de Cine Mar de Plata (Argentina); Festival de Cine de Cartagena (Colombia); Festival del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana (Cuba); Festival Internacional de Cine de Guadalajara (México).</p>
Fase de consolidación

3.3.1. Cine

Orígenes de las cinematografías de los países hispanos

Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos

España: el cine de la «españolidad» en los años cuarenta, disidencia y renovación en la década de los cincuenta, el Nuevo cine español y «La tercera vía».

Argentina: cine durante el peronismo, cine de liberación, la «nueva ola» del cine argentino.

México: la edad de oro del cine mexicano en las décadas de los treinta y cuarenta, auge del cine de serie B, el boom del cine mexicano en los 90.

Cuba: cine y revolución, nuevo cine cubano.

La industria del cine en los países hispanos

Grandes productoras y estudios del cine clásico

Cifesa (España); Argentina Sono Film, Luminton (Argentina); Grovas, Hermanos Rodríguez, Posa Films, estudios Churubusco (México).

Los éxitos de taquilla de los cines nacionales

Cine maldito y cine de autor

Cine documental

El cortometraje

Personalidades representativas del cine de los países hispanos

guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores.

Institutos de cine

ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos), Cuba; IMCINE (Instituto Mexicano de Cinematografía), México; ICAA (Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales), España; INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina); CNAC (Centro Nacional Autónomo de Cinematografía), Venezuela.

Además de esto, la programación de la enseñanza de ELE prevé contenidos relativos al área de conocimiento del cine¹⁰, si bien más centrados en el cine como campo semántico y como actividad social que directamente enfocados al conocimiento de la lengua y la cultura por medio de la expresión cinematográfica. Así pues, para concluir este apartado no podemos sino acusar la falta de un proyecto específico para la inclusión de la cinematografía, tanto clásica como contemporánea, en el aula de ELE como un instrumento didáctico más. A la vista queda que las principales instituciones dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera tienen camino que recorrer en este campo.

¹⁰ A fecha de 25/08/2021, disponibles en:

1. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p186t (A1 y A2)
2. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#p81t (B1 y B2)
3. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_c1-c2.htm#p186t (C1 y C2)

4. La enseñanza del silencio

«Communicative behaviour consists of both sounds and silences, and that adequate description and interpretation of the process of communication requires that we understand the structure, meaning and functions of silence as well as of sound».

Muriel Saville-Troike, *Perspectives on Silence*.

El concepto de «competencia comunicativa», acuñado por Hymes (1971), ha sido ampliamente asimilado por los modelos curriculares de enseñanza de segundas lenguas, pero no son pocos los aspectos comunicativos que todavía quedan fuera de sus márgenes. Cuando buscamos el espacio que se reserva a la enseñanza del silencio en el MCER y en el PCIC, nos encontramos con un caso similar al que hemos visto con el empleo del cine como recurso en la enseñanza, si cabe más deficiente.

El MCER divide la competencia comunicativa en tres subcompetencias –lingüística, sociolingüística y pragmática–, distingue entre «competencias comunicativas de la lengua» y «generales del individuo» y reconoce también el componente sociocultural dentro del apartado *El conocimiento declarativo (saber)*. Tal y como recoge el Consejo de Europa (2002: 99-102):

«El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla un idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.»

Pero, al margen de esta mención, no se le otorga siquiera a la categoría de competencia o de subcompetencia, en contra de las recomendaciones de algunos críticos (Celce-Murcia, Dönyei y Thurrel 1995, *apud* Méndez 2014a: 82). En lo referente a la comunicación no verbal, Cestero (2007: 15, *apud* Méndez 2014a: *ibid.*) condensa el tratamiento que recibe en dos aspectos clave: la adquisición por parte del estudiante de ciertas destrezas para relacionar palabras con acciones, y la capacidad de reconocer los «comportamientos paralingüísticos» (los signos no verbales en su conjunto, nos aclara la autora) propios de la lengua estudiada. El MCER también considera «parte de la competencia sociocultural del usuario» nociones

convencionales sobre el lenguaje corporal y comportamientos relativos a la proxémica y la cronémica, pero no se pronuncia en absoluto sobre el silencio.

El PCIC (según podemos consultar en la publicación del Instituto Cervantes, 2006: 13 y ss.), por su parte, en tanto en cuanto comprometido a «ofrecer un tratamiento amplio de la lengua», reúne «inventarios específicos para los niveles de referencia» tanto de material lingüístico como de no lingüístico, articulados en torno a los ejes gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Cestero (2007: 15-16, *apud* Méndez 2014a: 83-84) observa que, no obstante su compromiso, ni siquiera se describen elementos de los sistemas paralingüístico y quinésico, factor «determinante para la interpretación de enunciados verbales de uso frecuente para la realización de actos comunicativos». El uso del silencio, en concreto, tan solo goza de una única mención compartida en los apartados *Interacción y Mediación cultural* del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*¹¹, como habilidad requerida para la compensación y la mediación respectivamente: «Neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento del otro (mirada, proxemia, uso del silencio...) en los contactos interculturales».

A la vista de semejantes carencias, suscribimos la propuesta que formula Méndez (2014a: 88-89) en relación a los niveles de referencia y según su propia clasificación por tipos (que veremos a continuación), para integrar los usos y funciones del silencio en la enseñanza de segundas lenguas –específicamente en ELE–, así resumida en la siguiente tabla:

A1-A2	<p><i>Aproximación:</i> funciones del silencio de su uso frecuente en la cultura española, que se apoyen en otros signos no verbales para facilitar su interpretación.</p> <p><i>Tipos:</i> intensificador o atenuador, de cautela, emocional, distribuidor de turno...</p>
B1-B2	<p><i>Profundización:</i> funciones que requieran referentes culturales, saberes y comportamiento socioculturales, o mejor manejo de la estructura conversacional.</p> <p><i>Tipos:</i> dinamizador de la conversación, de petición de apoyo, normativo según convenciones (institucional, jerárquico, por temas tabú)...</p>

¹¹ A fecha de 28/07/2021, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

C1-C2	<p><i>Consolidación:</i> funciones que requieran un proceso inferencial mayor para su decodificación, bien por transgredir el sentido denotativo del mensaje, bien por deberse a errores comunicativos involuntarios o choques intencionados.</p> <p><i>Tipos:</i> transgresor, producido por errores de coordinación, marcador de acuerdo o desacuerdo, de engaño o enmascaramiento...</p>
--------------	---

Méndez (2014a: 89) coincide con Cestero (2017: 1082) en la necesidad de adoptar un enfoque nocio-funcional –es decir, centrarse en las funciones comunicativas de los contenidos– para «organizar, secuenciar y llevar a cabo la enseñanza del silencio en el aula de ELE» como parte del inventario de elementos no verbales, mientras que, de cara a la formulación de actividades, se recomienda el enfoque por tareas.

Formas y funciones

Poyatos (1994: 178-180) hace una distinción entre silencios positivos y negativos: donde los primeros favorecen una profundidad en la comunicación, a la manera en que fuera tratado –como hemos visto– por diversos autores desde el arte y la filosofía del lenguaje, los segundos tienden más bien a entorpecerla, bien por malentendidos en la decodificación –como se ha mencionado en el apartado de la comunicación no verbal–, o bien por el empleo de subterfugios tales como la omisión, el secreto o la manipulación, que conforman lo que Blimes (1997: 84, *apud* Nakane 2007: 6-7) denomina el «silencio oculto»:

«Finally, one other form of silence which is not as explicit as the above-mentioned types is ‘hidden’ silence. [...] This refers to what remains ‘untold’ in discourse, and is often associated with power. This type of silence does not have a recognisable ‘form’ itself, but it can be noticed or even “created by the analyst”.»

Con esta distinción como punto de partida, Martí (2002: 2 y ss.) reflexiona sobre los silencios positivos y desarrolla, para este fin, la siguiente clasificación:

- *Silencio representacional:* este silencio, «ligado a la ausencia de lenguaje social (el propio y el ajeno) y por extensión de todo ruido, a menudo acompañado de soledad y quietud» (Martí 2002: *ibid.*), permite que las ideas florezcan, que se enraícen las nociones adquiridas y que nuestro lenguaje interior goce –valga la paradoja– de voz propia; un lienzo sobre el que se representa la abstracción de nuestros pensamientos.

- *Silencio comunicativo*: este silencio, «dejando aparte el silencio indicial de la interacción, del que seguramente es más consciente el receptor que el emisor» (Poyatos 1994: 171, *apud* Martí, 2002: 3), pertenece al ámbito de la interacción y, aunque vago e impreciso, puede manifestarse de dos maneras:
 - *Silencio de la escucha*: aquel que permite comprender al otro y establecer una comunicación significativa en la que ninguna palabra es desoída. Para Martí (2002: 4), este acceso más personal a la realidad del otro, diferenciable de la proyección externa, conecta justamente con el «hombre secreto» de Unamuno: «*Que uno es el hombre de todos / y otro el hombre secreto*».
 - *Silencio expresivo*: aquel que forma parte de la comunicación ordinaria en relación interdependiente con los signos no verbales (las pausas, los gestos, las miradas...) y que, en casos extraordinarios, puede constituir un mensaje único: así lo observa Laín Entralgo (1986: 165-166, *apud* Martí 2002: *ibid.*) al reflexionar sobre la comunicación humana, concluyendo que solo en el amor, donde las palabras antes estorban que aclaran, se produce de verdad.

Como indicábamos arriba, Camargo y Méndez (2013, *apud* Méndez 2014b: 311-312) han desarrollado una tabla con una tipología del silencio según sus funciones, la cual, sin prescindir de la clasificación precedente que amplía la reflexión sobre sus formas, puede ser de gran utilidad a la hora de inventariar pausas y silencios comunicativos, de llevarla al aula en posibles secuencias de actividades o como paradigma explicativo. La recogemos aquí:

SILENCIOS DISCURSIVOS	SILENCIOS ESTRUCTURADORES	SILENCIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS	SILENCIOS NORMATIVOS
Marcadores de acuerdo o desacuerdo	Distribuidores de turno	Cognitivos	Por convenciones situacionales
Intensificadores o atenuadores	Marcadores de respuesta <i>despreferida</i>	Indicadores de cautela	Por convenciones sociales
Indicadores de engaño o enmascaramiento	Producidos por errores de coordinación	Emocionales	Por convenciones culturales
Argumentativos	Dinamizadores de la conversación	Transgresores	
Humorísticos e irónicos	Indicadores de petición de atención o apoyo		

Similarmente, aunque con otra distribución, Nakane (2007: 7-12) recoge la siguiente clasificación de formas y funciones con la que podemos alternar o complementar las anteriores:

FORMS OF SILENCE

1. intra-turn pauses
2. inter-turn (switching) pauses / gaps
3. turn-constituting silences with illocutionary force
4. temporary silence of individuals who do not hold the floor in interaction
5. an individual's total withdrawal of speech in a speech event
6. silence of a group of participants as a constituent of social / religious events
7. discourse suppressed by a dominant force at various levels of social organisation

FUNCTIONS OF SILENCE

1. cognitive
 1. pauses, hesitations for cognitive/language processing
2. discursive
 1. marking boundaries of discourse
3. social
 1. negotiating and maintaining social distance
 2. impression management through pause length, frequency and speed of talk
 3. conversational styles through pause length, frequency, speed of talk and overlapping
 4. means of social control through avoiding verbal interaction with specific individuals
 5. means of maintaining power through avoiding certain content of verbal expressions
 6. means of maintaining and reinforcing power relationship
 7. means of negotiating power
 8. politeness strategies (negative, positive, off-record, *Don't do FTA*¹²)
4. emotional
 1. means of emotion management

¹² La autora recoge la expresión *Don't do FTA* como una estrategia para evitar afrontar interacciones socialmente amenazantes (*face-threatening acts*), ante las cuales se optaría por guardar silencio.

Interculturalidad

El silencio es un fenómeno comunicativo que se da en todas las culturas, pero su empleo y su percepción puede variar por completo de una a otra. Puesto que no nos guiamos por los preceptos del universalismo cultural, no nos limitamos a contemplar este fenómeno desde un único punto de vista, ni a estimarlo con un valor absoluto. Cuanto hemos examinado hasta el momento se ha correspondido con la percepción del silencio que se tiene en la cultura española o, si se quiere, de manera más amplia, de la occidental-mediterránea. Pero cada cultura debe entenderse dentro de su propio contexto, de acuerdo con sus propios usos y costumbres, y si queremos enseñar el valor del silencio en nuestra cultura, conviene que observemos, por medio del contraste, el valor que se le da en otras. A este propósito, nos acogemos a los planteamientos del relativismo cultural, cuya entrada en el *Diccionario de ELE* del Instituto Cervantes¹³ refiere de este modo:

«Esta nueva corriente, que se presenta como *particularismo cultural*, surge en el contexto antipositivista que reacciona contra la ideología imperante en las últimas décadas del s. XIX. El antipositivismo incorpora los principios de *contexto*, *sistema* y *estructura*; al principio de *sustancia* defendido por el positivismo (considerar cada hecho por lo que es y no por su función o finalidad), opone los de *función* y *forma*; prefiere los estudios sincrónicos o descriptivos a los diacrónicos del evolucionismo; distingue las ciencias de la naturaleza de las ciencias de la cultura, frente a la consideración de la ciencia natural como modelo de toda ciencia –con sus principios de causalidad y necesidad– propia del pensamiento positivista.»

Tal y como anunciamos en la presentación de este trabajo, hemos querido concentrarnos en la cultura japonesa como caso práctico para el estudio del silencio en la comunicación y su enseñanza en ELE. Una vez más, y como con todas las materias a las que nos hemos referido en estas líneas, no podremos sino pasar de puntillas por los conceptos fundamentales, con la intención de representar algunos rasgos que adquiere el silencio en una cultura particularmente compleja y llena de sutilezas que no pueden ser contenidas en un resumen.

Seguimos, primero de todo, a Balmaseda (2006: 282 y ss.) al llevar a cabo la importante distinción entre –como el autor las denomina– *cultura observable*, es decir, aquella que comprende los signos culturales más representativos y manifiestos (*haiku*, *ikebana*, *aikidō*...),

¹³ A fecha de 01/09/2021, disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm

y *cultura invisible*, donde se codifican todas las pautas socioculturales presentes en la realidad comunicativa y reflejadas, a su vez, en la expresión de la *cultura observable*. Dentro de estos códigos, perviven a día de hoy fuertes dualidades que «se constituyen en claves de modelos complejos e interactivos de conducta y en una condición importante de la comunicación». El mismo autor (2006: 283) aporta la siguiente tabla con las principales dualidades relacionadas con el uso del silencio¹⁴, a la que hemos añadido los correspondientes ideogramas:

家 <i>uchi</i>	lo interior, el hogar, mi casa, mi territorio, mi empresa	外 <i>soto</i>	lo exterior, fuera de casa, lo del otro
本音 <i>honne</i>	lo que se siente-piensa sinceramente	建前 <i>tatema</i>	lo socialmente correcto (decir o hacer), la conducta convencional codificada, la <i>máscara social</i> para evitar la confrontación
目下 <i>meshita</i>	jerarquía inferior	目上 <i>meue</i>	jerarquía superior

De acuerdo con Nakane (2007: 27 y ss.), la cultura japonesa hace una clara distinción entre *uchi*, lo privado, y *soto*, lo público: en este segundo contexto, el uso del silencio es mucho más frecuente que en el primero, donde la expresión y la negociación directas son más comunes entre familiares, amigos y compañeros de negocios. Con esta dicotomía conectan los conceptos de *honne*, la opinión privada, y *tatema*, la opinión pública; puesto que la convención social es evitar la confrontación, este último, dice Balmaseda (2006: 288), «anima al silencio e incluso al acuerdo con opiniones contrarias a los sentimientos propios». De igual modo, la jerarquía es otro factor que influye poderosamente en la distribución del habla y el silencio, pero, como advierte Nakane (2007: *ibid.*), en función del contexto el silencio puede servir como una muestra de deferencia del subalterno, *meshita*, o como aserto de poder del superior, *meue*.

¹⁴ Siguiendo la nota del mismo autor (2006: *ibid.*), cabe tener en cuenta otros conceptos relevantes para entender la cultura japonesa respecto del silencio, «como *wa* (armonía), *on* (deuda filial, correspondencia, favor), *giri* (compromiso, obligación -moral-), *kenson* (modestia ante las alabanzas), *enryo* (modestia-prudencia ante ofrecimientos), *kata* (formas, de todo tipo, incluidas las sociales), *sasshi* (suposición de lo que puede sentir el otro sin que este lo diga), *amae* (dependencia personal), *jōge* (jerarquía -arriba, abajo-) o *gaman* (paciencia)».

Motoko Hirai (2002, *apud* Martí 2002: 4) habla de *omoiyari* (capacidad de ponerse en el lugar de un semejante antes de hablar), *sassuru* (captar un mensaje sin palabras), *ishindeshin* (comunicación ideal), y otros términos emparentados con el silencio, «como *yasuragi* o *nagomi*, cuyo significado es “tranquilidad” o “alivio”».

Yum (1994: 83, *apud* Petkova 2015: 3) establece la importancia del silencio no ya como valor sociocultural asociado con la educación y la hospitalidad, sino también como elemento puramente comunicativo: «Thus, silence in Japan is often attributed to two basic characteristics –the high context of the Japanese culture and the collectivist approach in it.» En general, como apunta Petkova (2015: 11), el silencio se suele asociar con contextos de alta cultura, colectivismo, fuerte respeto por la jerarquía y masculinidad. Lebra (2007: 115-116) lo ejemplifica con descripciones del carácter y lugares comunes en la expresión: «Personalities are often described in terms of reticence or loquaciousness, and actions are characterized as taken ‘in silence’». El silencio cobra una especial productividad a través del arte, como esta misma autora (2007: *ibid.*) sintetiza refiriéndose a sus expresiones más tradicionales:

«The cultural cultivation of silence, if I may digress a little, is best manifested in traditional music, in which silent intervals called *ma* are central while sounds play an auxiliary role in marking *ma*. Similarly essential to Japanese painting is the painter’s awareness of the expressiveness of blank space, the spatial metaphor of silence, whether within or outside the picture frame. In theatrical dancing, *kabuki* performance, or even in film, too, freeze in motion may convey a peak of emotional intensity. In writing, which is verbal but nonvocal, Japanese writers pay special attention to silence [...] Writing itself may violate the cultural norm of silence.»

El concepto de *ma* –de particular interés y que, en buena medida, nos recuerda a la idea clásica de «ritmo» referida por Jaeger– evolucionó de su sentido espacial (hueco, intervalo, vacío) hacia otros sentidos, como nos recuerda Balmaseda (2006: 289), «temporales, psicológicos, metafóricos, artísticos y filosóficos», que subyacen, conectando con las palabras anteriormente citadas, en una cultura de la pausa «en la que cuentan mucho los márgenes blancos en la pintura, los huecos en la arquitectura, los intervalos del silencio en la conversación, el modo de interacción en las relaciones humanas, familiares y de grupo, y hasta en la filosofía y religión con los conceptos de la nada y del vacío budistas».

A modo de última pincelada, nos apoyamos en Lebra (2007: 117 y ss.) para establecer una categorización de las cuatro dimensiones donde los valores culturales del silencio se reflejan, como vimos en el caso de la cultura española, en el lugar común que describen las paremias, no obstante su ambigüedad y eventual contradicción.

1. *Veracidad*: según la cosmovisión japonesa, las personas nos dividimos en partes externas e internas. Si las partes externas (cara, boca...) representan la falsedad

cognitiva y moral, la verdad se encuentra, en contraste, únicamente en el círculo interno, simbolizado por el corazón o el vientre. «Thus a man of few words is trusted more than a man of many words» (Lebra 2007: 117). La desconfianza que produce la elocuencia se acentúa con otro lugar común –que compartimos también en la cultura española–: la acción empieza cuando terminan las palabras (nuestro *menos hablar y más...*). Consecuentemente, el habla no es, al final, sino una forma disimulada de procrastinación. Esta asociación del silencio con la verdad confluye, en último lugar, en el ideal sinto-budista de *mushin*, literalmente «inconsciencia», la capacidad de trascender todos los límites, incluido el del lenguaje.

2. *Discreción social*: el silencio, a un nivel mucho más mundano y superficial que el anterior, va estrechamente vinculado al «saber estar» en sociedad, es decir, a la búsqueda de la aceptación y al miedo al rechazo de los demás. En este caso, el silencio es una forma de autocontención de la verdad propia, sea esta emocional, cognitiva o moral. «The dual image of a person, inner and outer, remains intact, but the truth value of silence is reversed here in that silence conceals rather than reflects truth. Contrary to the first dimension where silence is truthful, it is the spoken word here that is dangerously truthful and may invite social disapproval, hostility, ostracism, or shame» (Lebra 2017: 118). Esta dimensión social del silencio, en efecto, entra en aparente conflicto con la místico-filosófica e ilustra vivamente la oposición de los conceptos duales *uchi-soto* y *honne-tatema*.
3. *Vergüenza*: una tercera dimensión del silencio, aunque no tan prominente como las otras, se da en la esfera privada (*uchi*), específicamente en la relación conyugal, donde la expresión de las emociones tiende a reducirse al mínimo y a la interacción la puede cohibir la vergüenza. Este fenómeno puede explicarse desde la idea de que los esposos son *isshin dōtai* (de un solo cuerpo y una sola mente), concepción según la cual la expresión de amor de una parte a la otra equivaldría a verbalizar el amor por uno mismo. «It is for the same psychological reason that the Japanese husband and wife do not praise but rather denigrate each other in speaking to a third person as an expression of humility» (Lebra 1984a, *apud id.* 2017: 120).
4. *Desafío*: la cuarta y última dimensión funciona también en oposición a la segunda, donde se busca la armonía social, y la tercera, donde la vergüenza emana de la intimidad. Se trata del silencio –a menudo acompañado de signos quinésicos– como manifestación de rabia, hostilidad o desafío ante el interlocutor. Puede darse, incluso, que se finja una sordera para reforzarlo. «What is interesting about this

dimension is the self-assertiveness of the silent speaker. Unlike social discretion and embarrassment in which silence involves hesitancy in self-expression, defiant silence is openly expressive and assertive of self» (Lebra 2017: 120-121).

Terminamos con esta tabla de elaboración propia¹⁵ –basada en la de Soler Castanedo que empleamos en el apartado de las paremias españolas– como pequeño muestrario ilustrativo del lugar que ocupa el silencio en la paremiología japonesa, según hemos visto:

CULTURA JAPONESA		
Valoración positiva del silencio	言わぬが花	
	No decir es la flor (el silencio es oro)	<i>iwanu ga hana</i>
	深い川は静かに流れる	
	Los ríos profundos fluyen en silencio	<i>fukai kawa wa shizuka ni nagareru</i>
Valoración negativa de la locuacidad	口は禍の門	
	La boca es la puerta de las calamidades	<i>kuchi wa toji, me o ake</i>
	口に蜜あり、腹に剣あり	
	Miel en la boca, una daga en el vientre	<i>kuchi ni mitsu ari, hara ni ken ari</i>
	明日のことをいうと天井の鼠が笑う	
	Si hablas del mañana, harás reír a las ratas del sótano	<i>ashita no koto o iu to tenjou no nezumi ga warau</i>

¹⁵ Tomamos algunos de los ejemplos que Lebra (2007: *ibid.*) emplea en su categorización.

5. Cuatro ejemplos del silencio en el cine español y japonés

«[El silencio en el cine sonoro] actúa como la caja de resonancia de aquello que lo circunda, se enriquece con el fragor que le precede, con la estridencia que le sucede o con el silencio más profundo que lo encuadra».

Paul Vecchiali, *Vértigo*.

El aserto de que el cine es una herramienta muy valiosa en la enseñanza de segundas lenguas prácticamente ha alcanzado la categoría de lugar común. Se ha debatido menos cuál (o cuáles) podría ser la forma más conveniente de trasladarlo al aula. Para resolver esta dicotomía, debemos inclinarnos por una de las principales opciones de la controversia: ¿buscamos una aproximación meramente verbal, o bien, por el contrario, optamos por trabajar los contenidos no verbales, además de los culturales? Es la preferencia por la segunda opción la que motiva nuestro trabajo. No obstante, como tantas otras veces, constituiría un error pensar que una opción descarta las otras. A este respecto, Amenós Pons (1999: 401-402), partidario del uso del cine como medio de adquisición de léxico, dedica, sin embargo, unas líneas a los elementos extralingüísticos que, pese a su valor, quedan fuera de su texto:

«No puede pasarse por alto la utilización simultánea y significativa de dos canales (visual y auditivo) de transmisión, ni el manejo del sistema lingüístico combinado con otras claves paralingüísticas y extralingüísticas (sonoras y visuales), ni la relación entre cine y realidad socio-histórica (realidad que no sólo sirve a menudo de marco a una trama narrativa, sino que siempre condiciona la visión que se da de los conflictos presentados). El cine, además, no constituye un fenómeno aislado dentro de una comunidad, sino que es tanto una práctica cultural como un entretenimiento social, en coexistencia e interacción con otras prácticas y formas artísticas y de espectáculo.»

Por nuestra parte, como Olsson (2017: 26) señala, consideramos que debe reforzarse ese enfoque en la inclusión del cine dentro del aula de ELE. No pensamos, en fin, que el destino de esta controversia sea tomar partido por una u otra opción, sino que ambos acercamientos proporcionen recursos que, en el contexto de una clase específica, permita dar respuesta a las diversas necesidades de aprendizaje que presenten nuestros alumnos.

Como caso práctico, pasamos a ocuparnos del comentario de las películas elegidas: dos españolas (*El verdugo* y *El sur*) y dos japonesas (*Escenas frente al mar* y *Flores de fuego*).

EL VERDUGO

Ficha técnica ¹⁶	
TITULO ORIGINAL	<i>El verdugo</i>
NACIONALIDAD	España-Italia
AÑO	1963
DIRECTOR	Luis García Berlanga
GUION	Rafael Azcona, Luis García Berlanga y Ennio Flaiano
ARGUMENTO	José Luis, el empleado de una funeraria, proyecta emigrar a Alemania para convertirse en un buen mecánico. Su novia es hija de Amadeo, un verdugo profesional. Cuando éste los sorprende en la intimidad, los obliga a casarse. Ante la acuciante falta de medios económicos de los recién casados, Amadeo, que está a punto de jubilarse, trata de persuadir a José Luis para que solicite la plaza que él va a dejar vacante, lo que le daría derecho a una vivienda. José Luis acaba aceptando la propuesta de su suegro con el convencimiento de que jamás se presentará la ocasión de ejercer tan ignominioso oficio.
GÉNERO	Comedia negra
INTÉRPRETES	José Isbert, Nino Manfredi, Emma Penella, José Luis López Vázquez, Ángel Álvarez, María Luisa Ponte, María Isbert, Julia Caba Alba...

El verdugo ha llegado a ser considerada la mejor película del cine español (Gómez García, 2017:30), y siempre se la ha valorado como una de las mejores. Ya dentro de la propia película, la escena que proponemos para su análisis –la del camino al patíbulo– se ha tenido por la más valiosa de la película (no en vano fue lo que la motivó, en palabras de Berlanga).



¹⁶ A fecha de 27/08/2021, disponible en: <https://www.filmaffinity.com/es/film411856.html>

En el tránsito de la escena anterior a la que es objeto de este comentario, José Luis pasa de una actitud desesperadamente locuaz, mediante la que evita tener que ejecutar al reo, a un abandono de sí mismo que en un primer momento le hace reaccionar nerviosamente y, después, pasar al silencio (o sumirse en la inconsciencia). La película –como más adelante hará *Queridísimos verdugos*, de Basilio Martín Patino– nos enfrenta con una realidad conscientemente soslayada: la pena de muerte. La escena representa el conflicto clásico entre el funcionario como agente moral y como trabajador estatal. Para ello, se toca el tabú de la muerte, y más en particular de la pena capital, abolida en España en 1978 para el tiempo de paz y en 1995 para el tiempo de guerra. Es decir, en el momento en que se rodó la película la pena de muerte era una realidad en España (las últimas ejecuciones tuvieron lugar en 1975).

Pero lo que aquí nos interesa es la reacción ante el tabú. Hemos dicho que el protagonista –trasunto de un verdugo real– a medida que se somete a ser parte de la violencia estatal, trata de resistirse, pero acaba por dejarse llevar por quienes, sin embargo, tratan de normalizar una circunstancia que difícilmente puede aceptar el espectador como normal. Al tiempo, suena una música de piano que contribuye, como cobertura musical, a la naturalización de una situación forzada. Como elemento de contraste, el reo, rodeado de otros funcionarios, es llevado en silencio. Pareciera que –en el caso de la ejecución, no del delito– el silencio del reo representara que este se encuentra libre de culpa respecto de lo que va a ocurrir a continuación, mientras que el verdugo, que se sabe parte de la violencia estatal, se resiste a contribuir a la muerte de un hombre, al margen de lo que este haya hecho. Poco a poco, José Luis va siendo aplacado y llevado a través del largo pasillo hasta la puerta del patíbulo, por donde ya ha pasado el reo. Conforme avanzan se va haciendo el silencio, como para transmitir que se aproxima el momento grave de la ejecución, pero la música se mantiene. La escena concluye con uno de los ordenanzas, que cierra la puerta y atraviesa de nuevo el corredor. En su camino, recoge el sombrero de José Luis.

Al menos tres son las formas de silencio que vemos en esta escena: primero, el ya descrito de los propios personajes, que alternan las frases hechas con el propio silencio (y, en el caso del reo, el silencio sepulcral); segundo, el de carácter visual: el corredor es una estancia larga y sin ninguna decoración, marcadamente impersonal, como los trajes de los funcionarios; y, tercero, la elipsis de lo que sucede al otro lado de la puerta hacia el patíbulo. La etimología popular de *obsceno* relaciona la palabra con «aquello que se saca de escena», y aquí tendríamos un exponente suficiente de lo que pudo inspirar semejante asociación de ideas.

A la hora de analizar el silencio en esta escena, no debemos dejar de tener en cuenta que ni en todos los estados ha desaparecido la pena de muerte ni tampoco es el de la pena capital un debate cerrado, ni siquiera en el ámbito hispanohablante.

Curiosamente también es el caso de la cultura japonesa, que hemos tomado como referencia. Además de mantener el debate abierto, el país practica la pena de muerte, solo mediante ahorcamiento y solo para asesinos (generalmente múltiples). Los últimos casos conocidos, denunciados por Amnistía Internacional, datan de 2019¹⁷. Pensamos que, a la hora de tratar la emblemática escena de Berlanga en el aula, es conveniente que el docente disponga de informaciones de estas características para evitar las distorsiones culturales en la medida de lo posible. Sea como fuere, a juzgar por lo que afirma Hein (2009: 117), parece que el tabú sobre la pena de muerte es cuando menos afín en las culturas japonesa y española:

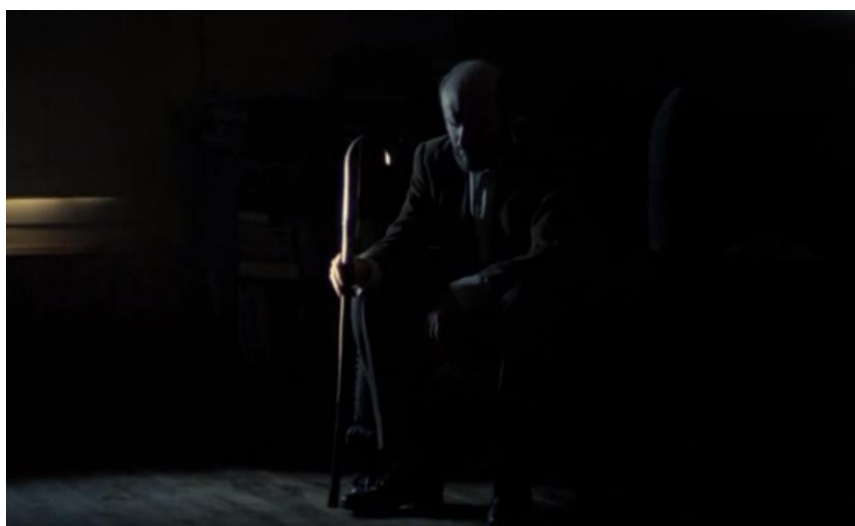
«This system is such that those members of the general public, who have been selected by lot, will participate in trials for the most serious of criminal cases. They will determine the sentences, including whether or not the defendant is guilty or not guilty, together with professional judges. The flaws of the newly introduced system that does not even encourage a public debate on the death penalty taboo are obvious: appointed civilians or lay people will have to bear shared responsibility for sentencing convicts to death.»

¹⁷ A fecha de 26/08/2021, disponible en:
<https://www.amnesty.org.uk/press-releases/japan-two-hanged-deplorable-executions>

EL SUR

Ficha técnica ¹⁸	
TÍTULO ORIGINAL	<i>El sur</i>
NACIONALIDAD	España
AÑO	1983
DIRECTOR	Víctor Erice
GUION	Víctor Erice (basado en un relato de Adelaida García Morales)
ARGUMENTO	“La Gaviota” es un caserón situado en las afueras de una ciudad del norte de España. En ella viven Agustín, médico y zahorí, su mujer, maestra represaliada por el franquismo, y su hija Estrella. La niña, desde su infancia, sospecha que su padre oculta un secreto.
GÉNERO	Drama
INTÉRPRETES	Omero Antonutti, Sonsoles Aranguren, Icíar Bollaín, Lola Cardona, Rafaela Aparicio, Germaine Montero, Aurora Clement, María Caro...

Russell (*apud* Ehrlich, Linda *et alii*, 2007: 249 y ss.) dedica varias páginas al tratamiento del silencio en el cine de Víctor Erice, y, entre las películas más valiosas en este aspecto, destaca el caso de *El sur*, que, pese a su condición de obra inacabada, se considera una de las mejores del cine español. Ángel Fernández-Santos, colaborador de Erice en el guion, lo refirió poco después del estreno de la película (*El País*, 25 de mayo de 1985)¹⁹:



¹⁸ A fecha de 27/08/2021, disponible en: <https://www.filmaffinity.com/es/film725860.html>

¹⁹ A fecha de 27/08/2021, disponible en: https://elpais.com/diario/1985/05/25/radiotv/485820004_850215.html

«Estos hilos truncados gravitan sobre lo que queda del filme, acentuando su carácter enigmático, pero también en forma de carencia, de inacabamiento, de imperfección y falta de redondez argumental en una película donde todo, absolutamente todo, salvo esto, es perfecto, redondo.»

Aunque toda la película emplea el silencio como recurso narrativo, destacamos para nuestro trabajo una escena concreta. Estrella (Icíar Bollaín), cuya relación con su padre la lleva a reprimir sus sentimientos, en un momento dado, disgustada y angustiada, se esconde debajo de la cama. Su madre la busca por toda la casa durante horas, pero ella quiere atraer la atención de su padre, cuyos secretos ha estado investigando secretamente. A pesar de la progresiva desesperación de la madre, Estrella no cede y permanece escondida. Sin embargo, ella la encuentra en un momento dado, para nuevo disgusto de Estrella, que, sin embargo, ve cómo su padre, aplicando una técnica que ha mostrado anteriormente para la localización de un pozo, da muestras, mediante los ligeros golpes de bastón que da desde el piso de arriba, de que sabe perfectamente dónde está su hija. No median palabra, pero se comunican silenciosamente. Russell lo cuenta así (2007: 254):

«Faced with this ban on words, Estrella tries to use silence to restore communication with her father by hiding under her bed, hoping her father will come to find her. But Agustín's dull tapping of his cane stands in for the now painful silence that has descended upon the house. Estrella hears it almost directly above her, as though her father had divined her hiding place as he had previously located water under the earth. When Julia finally finds her daughter (Erice uses several fades to indicate the passage of time), we see relief and anger cross her face, and then tenderness as she sees that Estrella is crying. Estrella pulls away from her concern, deeper into her hiding place, but the tapping reveals the source of her tears. Julia hears it, looks up, and understands Estrella's behavior. The sound dramatically states the silence that is enveloping the family, and sends Estrella a clear message that her father's pain has robbed her of her place in his life. Where Agustín needed silence to concentrate on a deeper, mystical discovery, he now needs it to escape detection, to guard his secrets and nurse his wounds.»

Y a continuación, en la misma página, afirma «the silence that was a mark of complicity between father and daughter comes to underline their alienation, in a reversal that is characteristic of Erice's narrative structure». En efecto, es una excepción en el cine de Erice que el silencio se presente como una forma de incomunicación y no de lo contrario. En otras

películas del director, este mismo recurso se emplea de manera positiva, no para enfatizar la falta de palabras. Además, si en el caso de *El verdugo* destacábamos el valor de elementos estéticos que enfatizaban la impersonalidad (la amplitud, los uniformes, la música diegética), vemos cómo aquí el silencio se invoca por medio de otros elementos: el aislamiento de la vivienda, la oscuridad reinante, la ubicación en distintas habitaciones de una casa grande, la ocultación bajo la cama o el pulso de incomunicación entre padre e hija.

Estrella: Yo esperaba que me llamara, pero no lo hizo. A mi silencio, él respondía con el suyo. Fue así como de pronto comprendí que él seguía mi juego, aceptando mi reto, para demostrarme que su dolor era mucho más grande que el mío.

ESCENAS FRENTE AL MAR

Ficha técnica ²⁰	
TÍTULO ORIGINAL	<i>Ano natsu, ichiban shizukana umi</i>
NACIONALIDAD	Japón
AÑO	1991
DIRECTOR	Takeshi Kitano
GUION	Takeshi Kitano
ARGUMENTO	Un joven sordomudo de nacimiento descubre un día una tabla de surf medio rota entre la basura. A partir de entonces volcará toda su pasión en practicar el surf.
GÉNERO	Drama romántico
INTÉRPRETES	Claude Maki, Hiroko Oshima, Sabu Kawahara, Toshizo Fujiwara, Susumu Terajima, Katsuya Koiso, Toshio Matsui, Yasukazu Ishitani, Naomi Kubota...

La escena de la presente película propuesta para comentar se introduce algo más allá de la mitad de la cinta. Para entonces, ya tenemos asentada la relación existente entre los protagonistas (Shigeru y Takako), que, privados de la comunicación oral, desarrollan dos códigos propios: los signos y la complicidad sentimental.



Antes de esta escena, ambos habían compartido una risa divertida a causa de la caída de un intrépido bañista, lo que había requerido la intervención de terceros. Además, se

²⁰ A fecha de 27/08/2021, disponible en: <https://www.filmaffinity.com/es/film391765.html>

representa el intento de la entregada Takako por seguir los pasos de su novio Shigeru. Ha sido él quien, en el desempeño de su labor de recogida de basura, ha encontrado una tabla de surf deteriorada y se ha esforzado, con el apoyo de Takako, por practicar este deporte. En un entorno sin especial empatía por las formas alternativas de comunicación, solamente Takako y algunos cómplices casuales permiten que Shigeru siga adelante con su propósito. Muestra de esa complicidad nacida silenciosamente es, a nuestro juicio, esta escena, en que Takako cae (como anteriormente el bañista) al tratar de imitar a Shigeru. Desde el punto de vista del silencio, son al menos tres los aspectos que nos interesan de esta escena (y, más en general, de la propia película): el silencio derivado de una discapacidad, el silencio como expresión emocional y el silencio como recurso de la narrativa cinematográfica:

- a) *El silencio derivado de una discapacidad.* Kitano, como cineasta, se caracteriza por presentar personajes víctimas de alguna forma de violencia, que, cuando no es directamente ejercida, se manifiesta como discapacidad (Redmond, 2013: 43). Si aquí nos enfrentamos a la condición de sordomudo, en *Flores de fuego* Horibe no tendrá sensibilidad de cintura para abajo. En el caso de Shigeru, este silencio lo someterá no solo a una incomunicación verbal, sino también a un aislamiento social que se concretará en el estigma. Vemos a lo largo de la película las diversas formas de invisibilización y de silenciamiento a que se ve sometido (apenas tiene posibilidades de medro, depende del apoyo altruista de extraños para sacar adelante su propósito, recibe burlas...). Todavía en 1991, pues, observamos formas de señalamiento relacionadas con aquel prejuicio de las «estatuas ambulantes» que nos recordaba Sacks.
- b) *El silencio como expresión emocional.* Dos son las respuestas que da Shigeru a la repulsa social: el desarrollo de una afición (el surf) y el de un código con Takako, su leal pareja. Ella, que comprende los motivos de su novio, lo acompaña en su iniciativa. En nuestra escena trata, sin éxito, de seguir sus pasos, pero su tendencia habitual es la de apoyarlo y observarlo. Simbólicamente, es el día en que ella se retrasa cuando él muere. Este doble código, con las implicaciones que tiene la inclusión de la perspectiva de género, es también tratado por Redmond (2013: 92):

«In *A Scene at the Sea*, Shigeru and Takako's relationship manifests itself through the act of them being divided but connected by the sand (she stays on the beach watching) and the sea (where he surfs and eventually dies). These

elemental pulsations are what give their love a communicative language, the language of sensation. She reaches the limit (the shoreline) and he moves beyond it, taking her with(in) him as he does so. The chemical borders of gender are again reached and breached. Their lowly position in society, and their deafness, can be left behind once one comes together in the waters beyond the limit.»

- c) *El silencio como recurso de la narrativa cinematográfica*. Gerow (2019: 94) trata el caso concreto de la narrativa *Escenas frente al mar*, y da debida cuenta de la controversia que esta ha suscitado. En lo que hace a nuestro caso, podemos decir que todo sonido incluido en la película es una concesión que nos hace, pues nuestra tarea es ponernos en el lugar de alguien que no oye nada. Semejante silencio, claro, nos resultaría intolerable como espectadores (ya hemos visto que ni siquiera los espectadores del llamado «cine mudo» se vieron nunca sometidos a eso), por lo que, además de los sonidos ambientales y algunas –mínimas– intervenciones orales, se nos pauta un ritmo (hemos visto también la importancia de este concepto, semejante al *ma*) empleando las cadenciosas olas del mar como recurso. Según el propio director²¹, con esto se ha pretendido cubrir una práctica necesidad del espectador:

«The sound of waves has a constant rhythm, plays an important part. On the beach, if it weren't for this noise, we might not find the sea that beautiful. That is to regular people. The deaf don't hear this noise, but their visual and physical perceptions maybe give them an even more beautiful perception of the sea. The music and the sounds I chose allow me to show this vision to the audience.»

Esta escena, a nuestro juicio, recoge todas las formas de silencio de la película, pero bien podría haberse escogido otro momento de la historia para representarlos. Podríamos decir que, lejos de ser un mero recurso expresivo o el modo de enfatizar un sentimiento en el clímax de la trama, el silencio protagoniza la historia y conduce a los personajes.

²¹ Entrevista contenida en el DVD *Takeshi Kitano Collection: Violent Cop, Boilingpoint, A Scene At The Sea, Sonatine, Getting Any?, Kids Return*. Mantenemos las palabras de los subtítulos en inglés.

FLORES DE FUEGO

Ficha técnica ²²	
TÍTULO ORIGINAL	<i>Hana-bi</i>
NACIONALIDAD	Japón
AÑO	1997
DIRECTOR	Takeshi Kitano
GUION	Takeshi Kitano
ARGUMENTO	Un policía llamado Nishi (Takeshi Kitano) se enfrenta a la enfermedad terminal de su esposa, al drama de un compañero que ha quedado parapléjico en una redada y a un grupo de mafiosos que le siguen la pista.
GÉNERO	Drama criminal
INTÉRPRETES	Takeshi Kitano, Kayoko Kishimoto, Ren Osugi, Sesumu Terajima, Tetsu Watanabe, Hakuryū...

Hana-bi ha sido una de las películas más aclamadas del cine japonés en el extranjero, que algunos han considerado una compilación (*shūtaisei*) de los trabajos previos del director. La escena que escogemos para comentar, la última de la película, es –también en este caso– una posible de todo un metraje entregado a la narrativa del silencio, tanto como recurso cinematográfico (uso frecuente de elipsis, intercalación de escenas temporalmente ambiguas), como elemento comunicativo y sociocultural (vergüenza conyugal, aspiración al ideal). Pero antes de centrarnos en la escena en sí, cabe contextualizarla primero.



²² A fecha de 02/09/2021, disponible en: <https://www.filmaffinity.com/es/film475514.html>

Nishi, antes marido que policía, rehúsa participar en una redada con sus compañeros por asistir a su mujer terminalmente enferma, y estos caen víctimas de un tiroteo; uno muere y el otro, Horibe, queda confinado a una silla de ruedas. Así se forman los dos ejes narrativos: Nishi y su mujer por un lado, Horibe con su invalidez por otro. De acuerdo con Gerow (2019: 143), la relación entre Nishi y Horibe es una de contrarios que acaban intercambiando papeles: «if Nishi is initially the silent man with a broken family, he regains speech and familial bonds as the voluble Horibe loses his family and, for all intents and purposes, verbal language». En definitiva, una suerte de quijotización de Sancho y sanchificación del Quijote a lo largo de la cinta. El título mismo (*hana*, flor, renacimiento, símbolo de la vida; *bi*, fuego, disparos, violencia) establece la dualidad en torno a la que se articulará su narrativa, como Yoshitsugu (1996, *apud* Gerow 2019: 153) elocuentemente apunta:

«It is the intermingling of these oppositional terms –fixed camera and moving camera, explanatory dialogue and utter silence, shots that solely contribute to the narrative and those that refuse to– that trifles with the lives of the characters between ‘flowers’ and ‘fire’.»

Si el silencio en el que aprende a vivir Horibe –locuaz, desde una visión despectiva, hasta habérselas visto con la muerte– parece uno reflexivo, representacional, propio del que se entrega al arte (en su caso, la pintura como vehículo de expresión de su lenguaje interior), el de Nishi parece un silencio connotado, en un primer momento, por la convención social según la cual los cónyuges no se dan mutuas muestras de afecto al ser, tal y como antes vimos, *isshin dōtai*, de un mismo cuerpo y una misma mente. En efecto, el absoluto mutismo en la relación de Nishi con su esposa (solo perturbado en la catártica escena final, objeto de nuestro comentario) transmite la ambigüedad que Lebra (2017: 121) refiere a propósito de la vergüenza como motivo del silencio en un contexto de intimidad conyugal: «A man’s refusal to express tender feelings toward his wife may be explained not only as embarrassment, but as an expression of male dignity, or as his true, sincere love, which is beyond words». Quizá hay más de lo último que de lo primero, pero no diríamos que son características mutuamente exclusivas. A fin de cuentas, el retrato que se ofrece de la mujer –entrañable, infantil, a ratos ausente–, que aparentemente no se percata (o no se estremece al percatarse) de la violencia que rodea las acciones de su marido, no la dota de particular agencia, ni una mínima independencia siquiera, lo cual está en parte justificado por la condición terminal de su enfermedad, pero también marcadamente sesgado por la visión masculina del director.

En todo caso, los códigos no verbales en los que se desarrolla su relación a lo largo de la cinta y los roles que adoptan el uno respecto de la otra, se corresponden casi punto por punto con el análisis que hacía Lebra (2017: 119-120) sobre la dimensión conyugal del silencio:

«The Japanese wife's maternal care for her supposedly helpless husband, at least during the earlier stage of marriage, may be understood as a nonverbal compensation for verbal inhibition in expressing tender emotions. Dressing and undressing the husband, for instance, is a substitute for saying 'I love you'. But, then, the husband only receives such care, he only 'hears', not 'speaks' love.»

Sin alejarse mucho de esta línea, el propio Kitano (1997: 74, *apud* Gerow 2019: 150), por su parte, justifica así la relación entre Nishi y su abnegada mujer:

«Perhaps the wife has seen through everything, and there's the sense that she's being kind to him and knowingly following along. In terms of the male-female relationship, she is maternal, knowing everything and giving him a kind 'Thank you'. A naughty boy has acted recklessly: 'He has done those kind of things while saying it was for me. But I must finally tell him thank you.' It's like they're husband and wife but also something different.»

Así desembocamos en la secuencia final, en la que se da la ruptura del silencio con un sencillo «gracias» de los labios de la mujer, sin intercambiar siquiera una mirada, ambas perdidas en el mar en un prolongado plano fijo, silencio narrativo –como vimos– que conduce a otro: una omisión visual de los dos disparos que se oyen, por último, sobre las olas.

6. Conclusiones

«¡Al fin! ¡Solo! [...] Durante algunas horas poseeremos el silencio, si no el reposo. ¡Al fin! La tiranía de la faz humana ha desaparecido, y ya no tendré que sufrir sino por mí mismo [...] Descontento de todos y descontento de mí, bien quisiera rescatarme y enorgullecerme un poco en el silencio y la soledad de la noche».

Charles Baudelaire, *El Spleen de París*.

«No hay peor conversación que la que se basa en discurrir o en escribir sobre el silencio», sentenciaba Heidegger en la recopilación de textos e intervenciones suyas *De camino al habla* (1950-59), a pesar de lo cual nosotros hemos discurrido, aunque con la mayor brevedad de la que hemos sido capaces, sobre un fenómeno del cual, en efecto, se ha escrito profusamente, pero que, sin embargo, no ha acabado de permear la enseñanza de segundas lenguas.

Para poner término a nuestro trabajo, queremos presentar de forma más ordenada las principales reflexiones que el desarrollo mismo de nuestro estudio nos ha ido aportando, que, de un modo u otro, ya han ido apareciendo a lo largo de las páginas precedentes:

I. Soslayo de la enseñanza del silencio en los modelos curriculares vigentes

Igual que las colocaciones y las paremias ocupan el lugar común de las costumbres de una comunidad, la conclusión de la poca atención que recibe el silencio en la enseñanza es el mantra con que terminan cuantos trabajos sobre este fenómeno hemos consultado durante el desarrollo del nuestro: resulta ya un lugar común. Habríamos querido evitarlo por mero decoro estético, pero en ese caso incurriríamos en ese silencio negativo –la omisión, la manipulación, el silencio oculto– que nunca dejará de reprochársele a Heidegger. Es, pues, inevitable acogerse a esta primera conclusión: el silencio, es así, no recibe la suficiente atención en los programas de enseñanza si consideramos su omnipresencia en el proceso comunicativo. Hemos visto como otras autoras han formulado sus propuestas, planteado actividades e, incluso, detallado contenidos, pero pensamos que aún queda mucha distancia por recorrer hasta que los modelos curriculares (MCER y PCIC) se ocupen del silencio como aspecto interdisciplinar en el aprendizaje de una lengua. Nos parece de particular importancia potenciar su enseñanza dentro de una cultura como la española, atávicamente aterrada por el silencio, no solo para una mejor competencia de los alumnos extranjeros, sino también de sus profesores nativos.

II. Necesidad de incorporación del cine en ELE como elemento cultural

Como hemos visto en la revisión del MCER y del PCIC, el cine aparece en el currículo de ELE como elemento tangencial, en sus vertientes de área del conocimiento con un léxico específico o como instrumento meramente lingüístico (como si una pista de audio con el sonido de la película fuera suficiente). Solo hemos aportado algunas referencias, pero son abundantes los artículos que defienden que el cine puede favorecer la aproximación del alumno a la cultura de un país. Pensamos que se debe seguir trabajando en esta línea.

III. Formación del profesorado de ELE en cultura audiovisual (nacional e internacional) y pragmática de su idioma

Para incorporar el cine en el aula, también debe revisarse la formación que se proporciona a los futuros docentes de ELE. Como en cualquier otro ámbito de docencia, el mejor profesor es aquel que más domina su materia, y, en nuestro caso (al menos de acuerdo con lo que venimos planteando) esta se concreta tanto en la lengua como en la cultura. En el caso particular de la enseñanza del valor cultural del silencio, cabe preguntarse si los docentes somos conscientes de las implicaciones pragmáticas de nuestra propia lengua, y, de ser así, en qué grado lo somos. Se trata de algo parecido a lo que apunta el corrector de estilo Luis Magrinyà (2015: 130) respecto de ciertas descripciones, que muchas veces no son otra cosa que la repetición de un tópico sobre motivos que no tocan en ninguna medida la sensibilidad del autor y se repiten de manera automática. Un igual automatismo es uno de los principales problemas en el proceso de enseñanza de idiomas. Los contenidos de pragmática no pueden tener el carácter catequético que caracteriza otros aprendizajes (por ejemplo, el de las declinaciones en latín). La aproximación debe darse desde un conocimiento del carácter vivo y cambiante de aquello mismo que se enseña, y, para ello, los docentes tienen que saber que no es posible enseñar una lengua como si de un constructo cerrado se tratase, sino que lo que están transmitiendo es una valiosísima perspectiva personal, un estilo (intercomprensible, claro está), desde el que el alumno pueda desarrollar lo que, en última instancia, no puede ser otra cosa que un aprendizaje individual y personal. Por otra parte, el docente, para mejorarse, debe conocer el trasfondo cultural de sus alumnos, y conocer cuáles son las referencias culturales más importantes de su cultura y las que ellos más valoran. Es algo probado que el contraste y la comparación entre culturas representan el mejor modo para aproximarse a ellas o darlas a conocer. Es necesario, asimismo, que el docente se pregunte acerca del propio valor que da al silencio en la comunicación y de cuánto se conmueve ante sus significados.

IV. Flexibilización de los planes de estudios

Para que esto sea posible, los planes de estudios deben tener en cuenta este contenido y, sobre todo, permitir que el docente disponga de margen suficiente para impartirlo. Hablamos en todo momento de un acercamiento subjetivo a la lengua (no consideramos que exista otro), y por eso mismo el docente no puede encontrarse sepultado por limitaciones burocráticas que le impidan desarrollar su propio tono. No decimos que esto sea algo fácil de planificar, pero consideramos que de ello depende en gran medida la calidad de la enseñanza de idiomas.

V. Definición de un corpus de películas (por temática, por escuela, por época) que permita al alumno adquirir una perspectiva amplia del desarrollo del cine

En el caso que nos ocupa, pensamos que un buen comienzo partiría de la realización por parte del docente de una selección más o menos personal (es decir, propia, pero siempre teniendo en consideración la relevancia cultural de las películas). Esto no es incompatible con que, durante su formación especializada, reciba una serie de recomendaciones fílmicas desde las que hacer una aproximación a distintos fenómenos de la comunicación (verbal o no). Una vez más, la definición del estilo de un docente es la tarea de toda una vida, y solamente una inquietud genuina por las distintas manifestaciones culturales representa una garantía de que este proceso se desarrolle de manera exitosa.

VI. Combinación de películas de distintas nacionalidades hispanohablantes

Como apuntamos a la hora de tratar los modelos curriculares, se debe tener en cuenta que el español –salvo que se quiera ver, desde una perspectiva instrumental y reduccionista, como un producto– es una lengua atractiva y estimulante precisamente por su complejidad y riqueza, y, aunque necesariamente de modo limitado, es tarea del docente transmitir, en la medida de lo posible, esa diversidad. Son incontables las películas latinoamericanas que han destacado por su calidad y su expresividad, además de reflejar didácticamente los hechos más relevantes de las trayectorias nacionales de cada uno de esos países. Pensamos en casos como *La historia oficial* (Luis Puenzo, Argentina, 1985), *La boca del lobo* (Francisco José Lombardi, Perú, 1988), *El club* (Pablo Larraín, Chile, 2015) o la más reciente *Roma* (Alfonso Cuarón, México, 2018). Desafortunadamente, queda fuera de los límites de nuestro trabajo profundizar en estos aspectos, pero el tratamiento del cine en el aula de ELE no puede eludir esta parte (de hecho, la mayor) de la historia del cine en español.

Ars longa et vita brevis, qué duda cabe. Pero pensamos que el esfuerzo merece la pena, pues, como aprendices de segundas lenguas que todos hemos sido, sabemos cuáles son los beneficios de aprender a conectar estas con sus culturas, y hasta qué punto puede llegar a ser esto significativo. Como embajadores de la palabra y del silencio, tenemos que asumir como un deber el no convertir la cultura en un privilegio para nuestros alumnos.

Bibliografía

- AUSTIN, T. (2018). *The Films of Aki Kaurismäki: Ludic Engagements*. New York: Bloomsbury Publishing.
- AZOLA MOLINA, A. (2020). *El silencio de los intelectuales: filosofía, política y parrhesía en Foucault*. Universidad Complutense de Madrid.
- BALMASEDA, E. (2006). *Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español*. Universidad de la Rioja.
- BECKETT, S. (2007). *El innombrable*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- BINDERMAN, S. (2017). *Silence in Philosophy, Literature, and Art*. Leiden: Brill.
- BORGES, J. L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- BOSQUE, I. (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- (2001). *Sobre el concepto de colocación y sus límites*. Universidad Complutense.
- BOURDIEU, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOUSSIF, I.; SÁNCHEZ AUÑÓN, E. (2020). *Cinema as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom*. Universidad de Murcia.
- CAÑADILLAS RAMALLO, F. M. (2012). *Producción audiovisual en el aula de ELE: una propuesta didáctica*. Universidad de Oviedo.
- CESTERO, A. M. (2017). *Manual del profesor de ELE. La comunicación no verbal*. Universidad de Alcalá de Henares.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- CORBIN, A. (2019). *Historia del silencio. Del Renacimiento a nuestros días*. Barcelona: Acantilado.
- CRAFTON, D. (1999). *The Talkies: American Cinema's Transition to Sound, 1926-1931*. University of California.
- DYWER, T. (2017). *Speaking in Subtitles: Revaluating Screen Translation*. Edinburgh University.
- EHLERIC, L. (2007). *The Cinema of Víctor Erice: an Open Window*. Scarecrow Press.

- ESCANDELL, V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Grupo Planeta.
- FROMM, E. (2020). *El arte de amar*. Ciudad de México: Paidós Mexicana Editorial.
- HJELMSLEV, L. (2000). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- JAEGER, W. (1945). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- JAWORSKI, A. (1993). *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*. Newbury Park: Sage.
- KIUCHUKOVA-PETRINSKA, B. (2017). *Las colocaciones en la enseñanza de ELE*. Instituto Cervantes de Sofía.
- KURZON, D. (1998). *Discourse of Silence*. Universidad de Haifa.
- (2009). *On Silence*. Universidad de Haifa.
- GADAMER, H. G. (1992). *Verdad y método (II)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GALÁN DÍEZ, I. (2017). *The Birth of Thought in the Spanish Language: 14th Century Hebrew-Spanish Philosophy*. Cham: Springer International Publishing.
- GEROW, A. (2019). *Kitano Takeshi*. London: Bloomsbury Publishing.
- LEBRA, T. (2007). *Identity, gender, and status in Japan*. Kent: Global Oriental.
- MARTÍ, M. (2002). *En los límites del lenguaje: los silencios positivos*. Universidad de Alcalá de Henares.
- MATEU, R. (2001). *El lugar del silencio en el proceso de comunicación*. Universitat de Lleida.
- MÉNDEZ, B. (2014a). *¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE*. Universitat de les Illes Balears.
- (2014b). *El silencio en el aula de ELE. Propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica*. Universitat de les Illes Balears.
- MORENO CABRERA, J. C. (2007). *El nacionalismo lingüístico español*. Madrid: Catarata.
- NAKANE, I. (2007). *Silence in Intercultural Communication*. University of Melbourne.
- OLLSON, S. (2017). *El uso del cine en la enseñanza de ELE*. Universidad de Gotemburgo.

- PETKOVA, D. P. (2015). *Beyond silence. A cross-cultural comparison between Finnish 'quietude' and Japanese 'tranquillity'*. Sofia University.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal, I-II*. Madrid: Istmo.
- REDMOND, S. (2013). *The Cinema of Takeshi Kitano: Flowering Blood*. New York: Wallflower Press.
- RICCI-BITTI, P. & CORTESI, S. (1980). *Comportamiento no verbal y comunicación*. Barcelona: Punto y Línea.
- SACKS, O. (2003). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anagrama.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1993). *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*. Madrid: Destino.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1985). *Perspectives on Silence*. Universidad de Illinois.
- SEVILLA MUÑOZ, J.; ORIDA ÁLVAREZ, C. (2013). *Las paremias y su clasificación*. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes).
- SEVILLA MUÑOZ, J.; ZURDO RUIZ-AYÚCAR, M. I. T. (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes).
- VALLEJO, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- VIVAS MÁRQUEZ, J. (2011). *El relativismo cultural del silencio. Una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural*. Universidad de Salamanca.
- YULE, G. (2007). *El lenguaje*. Madrid: Akal.
- ZIAREK, K. (2013). *Language after Heidegger*. Indiana University Press.
- ZORRAQUÍN, M. (2003). *Borges: la palabra silenciosa*. Universidad Autónoma Metropolitana de México.